

RUCH
PEDAGOGICZNY

ZNP

I

ROK XXIII (LV) STYCZEŃ — LUTY 1951

WARSZAWA • NASZA KSIĘGARNIA

SPIS TREŚCI

910 ARTYKUŁY

KRYSTYNA BIELUGA, NINA JANOWSKA: Program pedagogiki w kształceniu kandydatów na nauczycieli	1
WIADYSŁAW PIOTR ZACZYŃSKI: O możliwości i użyteczności tworzenia wspólnego katalogu zasad nauczania i wychowania	10

POSTĘP PEDAGOGICZNY

WIESŁAW POLMIŃSKI, MARIAN ŚNIEŻYŃSKI: Planowanie celów i zadań opiekuńczo-wychowawczych w szkole	19
STEFAN SŁOMKIEWICZ: Model szkół ćwiczeń a postęp pedagogiczny	30
ADAM WINDAKIEWICZ: O niektórych aspektach postępu pedagogicznego	38

DOŚWIADCZENIA — PRÓBY — BADANIA

JÓZEFA CHMIELEWSKA: Kształtowanie aktywnych postaw uczniów wobec zadań i ról społecznych	42
BOGUSŁAW CHMIEŁOWSKI: Związek instytucjonalnych form kształcenia nauczycieli z samokształceniem i samodoskonaleniem	53
TADEUSZ KOWALSKI: Fluktuacja kierowniczych kadr oświatowych jako problem organizacyjny	59
MJCZYSŁAW SZCZODRAK: O jednolitości oddziaływań wychowawczych matki i ojca	67
JOLANTA ZWIERNIK: Strategie zachowań ludzi w warunkach kształcenia	78

RECENZJE KSIĄZEK I SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

WANDA DRÓŻKA: Tadeusz Aleksander: Drogi aktywizacji kulturalnej ludzi pracy. Warszawa 1980, Instytut Wydawniczy CRZZ, s. 216	94
KAZIMIERZ GORZEŁOK, GABRIELA PAŹDZIERNY: Janina Szymkat: Dóbr młodzieży do studiów w uczelniach kształcących nauczycieli Kraków 1979, Wydawnictwo Naukowe WSP, s. 231	97
WALDEMAR KAMIŃSKI: Praca zbiorowa pod red. Jana Starościaka i Stanisława Piotrowskiego: Nauczycielska droga z obozów jenieckich do Polski Ludowej. Warszawa 1979, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne	99
BOGUMIŁA KWIATKOWSKA-KOWAL: Fiodor Panaczin: Kształcenie pedagogiczne w ZSRR. Warszawa 1979, WSiP, s. 267, tłum. P. Oziębło	102
BARBARA KULCZYCKA: Julian Radzewicz: Praca wychowawcy klasy. Warszawa 1980, Młodzieżowa Agencja Wydawnicza, s. 135	105
STEFAN SŁOMKIEWICZ: Zofia Żukowska: Styl życia absolwentów uczelni wychowania fizycznego. Warszawa 1979, s. 270	109
JANUSZ WOJTYCZA: Andrzej Jaczewski, Jerzy Radomski: Wychowanie seksualne i problemy seksuologiczne wieku rozwojowego. Warszawa 1979, PZWL, s. 144	110
JÓZEF ZALEWSKI: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych	115

KRONIKA KRAJOWA

MARIA BARAN: Kontrola i ocena osiągnięć studentów w nauce a podnoszenie efektywności kształcenia	121
WŁADYSŁAW GAŃKO, ADAM RZAŚA: Droga życiowa Tadeusza Fasierbińskiego	124
MARIA RUSZCZYŃSKA-SCHILLER: Korelacja i koordynacja w kształceniu kandydatów na nauczycieli	126
MIKOŁAJ ŁUKASZ LIPOWSKI: XII Międzynarodowe Sympozjum Technologii Kształcenia	128

RUCH PEDAGOGICZNY

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ — PEDAGOGICAL MOVEMENT

D W U M I E S I Ę C Z N I K

ORGAN ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

PL ISSN 0483-4992

Nr indeksu 37492

A R T Y K U Ł Y

ZNP

KRYSTYNA BIELUGA
NINA JANOWSKA
LUBLIN

**PROGRAM PEDAGOGIKI W KSZTAŁCENIU
KANDYDATÓW NA NAUCZYCIELI**

Poszukiwanie nowych form i rozwiązań, które pozwoliłyby na optymalizowanie przygotowania absolwentów dla potrzeb rozwoju społeczno-gospodarczego, zmusza do ustawicznej refleksji nad sposobem kształcenia na wszystkich poziomach szkolnictwa. Podstawowym krokiem do realizacji tego celu są propozycje zmierzające do doskonalenia rozwiązań programowych. Jest to jeden z koniecznych elementów rozwoju oświaty i szkolnictwa, choć zdarza się, że niektóre z wprowadzonych innowacji okazują się nieuzasadnione bądź niemożliwe do wprowadzenia.

W związku z tym dobrze się dzieje, kiedy każda propozycja nowych rozwiązań poprzedzona jest wnikliwą dyskusją tak przed projektem, jak i w trakcie jego realizacji. Zgodnie z tą dialektyczną prawidłowością uzasadnione jest podejmowanie wysiłków w kierunku doskonalenia programu pedagogiki.

Obecnie jesteśmy na etapie podsumowywania doświadczeń uzyskanych po całościowej realizacji nowego, zintegrowanego programu pedagogiki. Można więc już podjąć się oceny osiągniętych wyników, analizować trudności związane z realizacją programu i zastanawiać się nad drogą ich przezwyciężania.

Przedmiotem tej pracy, która zapewne będzie jednym z głosów w dyskusji, jest próba udzielenia odpowiedzi: na ile aktualny program za-

pewnia realizację tych zadań, które wynikają z ambitnego projektu zintegrowania treści pedagogicznych na kierunkowych studiach przedmiotowych o specjalności nauczycielskiej.

1. CELE PEDAGOGICZNEGO KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI I WYNIKAJĄCE Z NIEGO POSTULATY DLA PROGRAMU PEDAGOGIKI

Pedagogika jako dziedzina nauki o charakterze wybitnie interdyscyplinarnym jest wykładana na wszystkich kierunkach studiów o specjalności nauczycielskiej. Stanowi ona jeden ze składników przygotowania zawodowego, a jednocześnie, jako nauka społeczna, może przyczynić się do dynamizowania rozwoju osobowości studentów.

Zdajemy sobie sprawę z tego, że gwarancje postępu współczesnego świata tkwią w osobowości człowieka, a szczególnie w jego postawach. Przygotowanie do życia w warunkach aktualnych, a jednocześnie wytworzenie umiejętności twórczego ich przeobrażania to jeden z głównych celów wychowania.

Panuje powszechne przekonanie o wysokiej zależności efektów procesu wychowania od poziomu pracy nauczyciela, jego przygotowania do zawodu, zaangażowania w pracę szkoły, sumienności, a zarazem dociekliwości. Uzasadnione zatem wydaje się stałe doskonalenie form, programów i metod kształcenia nauczycieli, w tym również kształcenia pedagogicznego.

Kształcenie pedagogiczne na nauczycielskich kierunkach studiów dokonuje się za sprawą pięciu przedmiotów, a więc: psychologii, pedagogiki, higieny szkolnej, technicznych środków kształcenia, dydaktyk przedmiotowych oraz zajęć praktycznych studentów. Głównym celem, do którego powinna zmierzać realizacja przedmiotów pedagogicznych na nauczycielskich kierunkach studiów, jest kształtowanie osobowości studentów ukierunkowane na wielostronne przygotowanie do zawodu. Wielostronność ta oznacza rozwój zarówno sfery intelektualnej, jak również emocjonalno-motywacyjnej, mającej duże znaczenie w pracy zawodowej.

Jakie zadania szczególne wyznaczają drogę do osiągnięcia wymienionego celu? Otóż wydaje się, że można je sformułować następująco:

— wyposażenie studentów w wiedzę o człowieku i jego kształtowaniu — ułożoną strukturalnie, powiązaną logicznie, która stanie się podstawą prawidłowej analizy procesów i zjawisk pedagogicznych,

— kształtowanie umiejętności działania pedagogicznego o różnym poziomie ogólności, np. w zakresie projektowania lekcji, jak również przeprowadzania zebrań z rodzicami,

— rozwijanie postawy innowacyjnej w zakresie dotyczącym pracy zawodowej,

— rozbudzanie zainteresowań pedagogicznych, między innymi poprzez kontakt ze szkołą i dziećmi.

— optymalizowanie umiejętności pedagogicznych i psychologicznych, np. obserwacji ucznia, stawiania diagnozy, projektowania środków pedagogicznych oraz rozwijania umiejętności interpersonalnych,

— kształtowanie postaw zawodowych, w tym szczególnie postaw do młodzieży, np. życzliwości, postawy demokratycznej współpracy z uczniami oraz postawy odpowiedzialności za losy uczniów,

— wdrażanie przyszłych nauczycieli do samorealizacji i samowychowania,

— kształtowanie etyki zawodowej.

Osobowość ulega ciągłym zmianom, motorem zaś tych zmian są zarówno dążenia samego człowieka, jak i oddziaływania zewnętrzne, które mogą być zamierzone lub przypadkowe. Kształcenie pedagogiczne nauczycieli, w tym szczególnie treści pedagogiczne i specyficzne metody ich realizacji stwarzają możliwości podejmowania celowych zabiegów zmierzających do ukierunkowania rozwoju studentów. Bezsporny jest bowiem udział osobowości wychowawcy w realizacji procesów wychowania i nauczania. Procesy te mogą przynosić bardzo różne wyniki, przy czym różnic tych nie da się wytłumaczyć żadnymi czynnikami zewnętrznymi, lecz jedynie tym, co zawiera się w samej osobowości nauczyciela.

Pedagogika spełnia funkcję ogniwa scalającego, uzupełniającego i syntetyzującego treści przedmiotów wchodzących w skład kształcenia pedagogicznego. Określenie więc myśli przewodniej, która konsekwentnie prowadzi treści programowe do celu, jest dla programu pedagogiki zadaniem podstawowym.

2. SPECYFIKA PROGRAMU AKTUALNIE REALIZOWANEGO

Program nauczania pedagogiki na kierunkowych studiach przedmiotowych o specjalności nauczycielskiej ulega stałym zmianom i modyfikacjom. Przyczyną tego zjawiska jest niezadowolone władz oświatowych i samych nauczycieli z przygotowania do zawodu oraz z wyników pracy szkoły.

Program wprowadzony do realizacji w roku akademickim 1978/79 znacznie różni się od obowiązującego poprzednio. Różnica ta zawiera się głównie w integracji zagadnień z teorii wychowania oraz dydaktyki ogólnej.

Treści zawarte w programie realizowanym przed rokiem 1979 ujęte były w trzy działy: wprowadzenie do pedagogiki, teoria i metodyka wychowania oraz dydaktyka ogólna¹. Pozwalało to na przeprowadzanie wykładów i ćwiczeń z zakresu teorii wychowania przez pracowników naukowo-dydaktycznych zatrudnionych w Zakładzie Teorii Wychowania,

¹ Próbę integracji zagadnień z teorii wychowania i dydaktyki podejmowały już w tym okresie na UMCS w Lublinie doc. dr hab. K. Kuligowska i mgr B. Bukowska.

natomiast materiał dotyczący dydaktyki realizowany był przez pracowników Zakładu Dydaktyki. Pozytywem takiej sytuacji było stosunkowo niewielkie obciążenie nauczycieli akademickich przygotowaniem do zajęć (każdy prowadził zajęcia w zakresie swojej specjalizacji) oraz gwarancją wysokiego poziomu kompetencji w zakresie realizowanych treści. Negatywem zaś opisanej organizacji było oddzielenie problemów wychowawczych od dydaktycznych, współzależnych przecież i współistniejących w większości zdarzeń pedagogicznych.

Nowy program stworzył warunki integracji nauczania z wychowaniem, stawiając tym samym przed realizującymi nową wersję programową bardziej ambitne zadania. Jednakże integracja ta, ze względu na obecny stan literatury pedagogicznej traktującej problemy z zakresu teorii wychowania i dydaktyki obok siebie, a nie we wzajemnej zależności, może okazać się tylko formalna. Współcześni teoretycy pedagogiki koncentrują się bowiem na szczegółowych, izolowanych problemach nie ujmując zjawisk pedagogicznych w sposób całościowy. Jak przedstawić studentom np. zasady pedagogiczne, kiedy autorzy opracowań teoretycznych oddzielają zasady nauczania od zasad wychowania. Całościowe ujęcie problematyki wychowania znajduje częściej odbicie w pracach psychologicznych². W rezultacie tak prowadzący zajęcia, jak i studenci napotykać wiele trudności. Pierwsi muszą poświęcić wiele czasu na przygotowanie się do zajęć, „douceń się” z dziedziny, która znana jest im powierzchownie (teoria wychowania bądź dydaktyka), oraz określenie wszystkich ogniów współzależności omawianych dyscyplin pedagogicznych. Powoduje to przeciążenie i zniecierpliwienie pracowników naukowo-dydaktycznych oraz traktowanie pedagogicznego kształcenia nauczycieli jako niewdzięcznej „usługówki”.

Studentom brakuje podręczników, skryptów; w przygotowaniu się do zajęć muszą korzystać z wielu pozycji zazwyczaj trudno dostępnych, które nie pozwalają w sposób w miarę prosty na pełne zorientowanie się we współzależnościach zjawisk dydaktycznych i wychowawczych.

Oprócz powyższych trudności związanych ze specyfiką omawianego programu wskazać należy również na co najmniej dyskusyjne ujęcie niektórych zagadnień programowych. Uderza np. zbyt wąskie potraktowanie teorii wychowania. Ograniczenie zakresu tej dyscypliny uwidocznione w treściach programowych jest niezgodne z powszechną potrzebą podnoszenia rangi wartości człowieka we współczesnym świecie. Aksjologiczne znaczenie tych wartości powinno się przejawiać zarówno w teorii, jak i praktyce wychowania.

Nieliczne treści z zakresu teorii wychowania sprowadzają istotę człowieka w prosty sposób do „całokształtu stosunków społecznych”. Takie bowiem hasła programowe, jak: „Idea wychowującego społeczeństwa so-

² Patrz np. M. Przetacznikowa, Z. Włodarski: Psychologia wychowawcza, PWN, Warszawa 1979.

cialistycznego — konsekwencje dla pracy szkoły”, „Ideał wychowania socjalistycznego” i odpowiadające tym tematom materiały źródłowe przyjmują, jako punkt wyjścia do rozważań, VI tezę o Feuerbachu.

Jednakże absolutyzacja „społecznej” warstwy człowieka umieszcza jego istotę poza społeczeństwem. W praktyce pedagogicznej sprowadza się to do pominięcia lub pomniejszenia znaczenia indywidualizacji w procesach kształcenia. Na gruncie marksistowskim z niebezpieczeństwa tego zdaje sobie sprawę J. Kuczyński, gdy interpretując VI tezę o Feuerbachu Marksa pisze: „Jeśli istota człowieka zawierać się ma tylko i całkowicie w całokształcie stosunków społecznych, to jednostka z jej cielesnością i zindywidualizowaną psychiką zostaje całkowicie wchłonięta przez społeczeństwo, w tym przypadku anonimowa historia, a nie konkretni ludzie tworzyliby dzieje. Jak wówczas uzasadnić względną autonomię świadomości jednostek, jak uzasadnić ich wartość najwyższą? Absolutyzacja szóstej tezy może rodzić pesymizm i socjologizm, odcina marksizm od ożywczych inspiracji wielu przyrodniczych badań rzeczywistości ludzkiej, od aksjologii wszechstronnego człowieka... Szósta teza może więc być i jest podstawą najważniejszego, ale nie jedynego badania człowieka, nie może być wyłączną podstawą normy ani przesłanką pojęcia człowieczeństwa”³.

Teoria wychowania powinna opierać się głównie na aksjologicznej wiedzy o wartościach moralnych, a co więcej — wiele zagadnień pedagogicznych winniśmy ujmować z aksjologicznego punktu widzenia. Należy tu podkreślić, że zależność teorii wychowania od aksjologii podyktowana jest również tym, iż teoria wychowania jest, a przynajmniej w swych niektórych działach usiłuje być dyscypliną normatywną. Każda nauka normatywna natomiast musi wykazać uzasadnioną słuszność swych tez w poznaniu aksjologicznym.

Teoria wychowania zatem, formując normy zalecające określone postępowanie pedagogiczne, musi zakładać słuszność postulowanego działania, a więc tym samym jego wartościowania. Działalność wychowawcza stanowi bowiem nie dającą się niczym zastąpić szansę właściwego kształtowania moralnego oblicza nie tylko jednostki, ale i społeczeństwa. W przypadku pedagogiki podstawą tworzenia norm określających charakter procesu wychowania i nauczania są obok wartości moralnych takie wartości, jak skuteczność działań pedagogicznych, wartości metod stosowanych w procesie kształcenia, a także szereg różnych wartości zjawiających się w treściach wychowawczych. Treści te powinny być oparte na solidnych podstawach aksjologicznych, ponieważ dopiero wówczas mogą one uzasadnić całokształt procesów pedagogicznych. Dla teorii wychowania punktem dojścia jest ideał człowieka. Ten ideał nie powinien być jednakże kojarzony z bytem abstrakcyjnym. Na użytek teorii wychowania należa-

³ Janusz Kuczyński: Homo creator. Wstęp do dialektyki człowieka. Warszawa 1979, KiW, s. 269.

łoby ideał traktować jako aksjologiczny odpowiednik istoty człowieka. Tradycje europejskiego humanizmu głosiły zresztą zawsze postulat jej realizacji. „Spełnienie istoty — to spełnienie możliwości tkwiących i rozwijających się w człowieku... Ideał ten — człowieczeństwo jako realizacja istoty człowieka — można lapidarnie przedstawić tak: oto człowiek wewnętrznie zintegrowany, harmonijny i wszechstronny, świadomie współkształtujący dialektyczny charakter związków ze światem”⁴.

Obok sensownie opracowanych podstaw aksjologicznych pedagogiki w programie powinno znaleźć się miejsce na ćwiczenia, które pokazałyby, jak pomóc człowiekowi odkryć mu samemu siebie i swoje możliwości, oraz ćwiczenia, które miałyby wpływ na optymalizowanie umiejętności pedagogicznych i psychologicznych. Ten cel spełnić mogłyby odpowiednio zaprogramowane tzw. ćwiczenia interpersonalne w grupach. Znane są powszechnie na świecie i z powodzeniem stosowane m.in. takie metody pracy, które odrzucają nieskuteczną w wychowaniu werbalizację, oddziałując poprzez odpowiednio zaprogramowany system ćwiczeń na sferę wolicjonalną, emocjonalną i motywacyjną. Dla przyszłego nauczyciela ważnym zadaniem byłoby zarówno ulepszanie własnych umiejętności psychologicznych, jak i zwiększanie trafności ich diagnozowania. Jest to trudne zadanie wymagające nowych rozwiązań w procesie kształcenia nauczycieli. Jednakże metoda laboratoryjnego uczenia się poprzez trening grupowy wydaje się szczególnie odpowiednia w procesie doskonalenia nauczycieli, ponieważ w tej grupie zawodowej możliwości przenoszenia efektów treningu do codziennej rzeczywistości szkolnej są dość znaczne.

Analizując program stwierdzamy, że poza zasygnalizowanymi wyżej zasadniczymi mankamentami należałoby jeszcze wymienić następujące:

— treści zawarte w programie są niewystarczająco powiązane, co sugeruje realizację 16 grup tematycznych, jako odrębnych całości powodujących w efekcie tzw. „szufladkowanie” wiedzy, brak wyodrębnienia zagadnień mniej i bardziej istotnych nie sprzyja ujmowaniu wiedzy w struktury,

— nieokreślenie zakresu umiejętności, które powinien zdobyć student, prowadzi w efekcie do „przeintelektualizowania” zajęć oraz niewystarczającego przygotowania studentów do czynności zawodowych,

— brak sugestii porównawczego i krytycznego traktowania zagadnień pedagogicznych prowadzić może do ujmowania ich wszystkich jako swobodnego rodzaju prawd niepodważalnych, a nie etapu rozwoju myśli pedagogicznej,

— brak jest również miejsca, w oparciu o zawarte w programie treści, na wdrażanie do samowychowania, na kształtowanie etyki zawodowej i postaw wobec młodzieży,

⁴ Tamże, s. 275.

— odrębne potraktowanie zagadnienia przemian cywilizacyjnych i społecznych (pierwsza grupa zagadnień programowych) oraz współczesnych reform oświatowych (ostatnia grupa tematów) nie wydaje się logicznie uzasadnione,

— zbyt szerokie rozbudowanie problemu „Orientacja i poradnictwo zawodowe” sugeruje poświęcenie tym kwestiom więcej jednostek dydaktycznych niż np. procesom pedagogicznym,

— niepotrzebne uwzględnienie takich tematów, jak: prawa nauczycieli oraz system kształcenia nauczycieli, ponieważ mają one jedynie charakter informacyjny i szybko się dezaktualizują

— pominięcie takich problemów, jak: osobowość jako przedmiot i podmiot wychowania, proces kształtowania pojęć, kryteria efektywności lekcji, metody aktywizujące kształcenie, godziny wychowawcze w szkole, współpraca szkoły z domem, style kierowania zespołem, rola motywacji w kształceniu, zagadnienia kontroli i oceny, metody wychowania, podstawowe aspekty trudności wychowawczych i organizacja pracy z uczniami trudnymi, mechanizmy funkcjonowania stosunków międzyludzkich, podstawowe problemy związane ze strukturą i dynamiką grupową.

Nowy program marginalnie traktuje również tak istotny w pedagogice problem, jakim jest samowychowanie. Przyczyną tego jest być może to, iż samo pojęcie samowychowania wykracza poza stereotyp tradycyjnego myślenia pedagogicznego. Jednakże teoria i praktyka wychowania, pojmowane jako działanie świadome, zamierzone i celowe, nabiera pełniejszego wyrazu wówczas, jeśli ujmie się go w perspektywie wdrażania do samowychowania. W procesie wychowania uwzględnione będą wówczas pewne metody postępowania pedagogicznego zbyt mało doceniane, jak wspomniane już ćwiczenia optymalizujące umiejętności pedagogiczne i psychologiczne. Jednym bowiem z istotniejszych problemów dla pedagogiki jest poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: co można i należałoby zrobić, aby osiągnąć rozbudzenie w wychowankach zdolności samowychowawczych? Pytanie to można ująć nieco inaczej. Jaką metodą sterowania zachowaniem wychowanków powinniśmy się posłużyć, aby wykształcić u młodzieży umiejętność uczenia się, wyrobić u niej zdolność do samodzielnego podejmowania i rozwiązywania problematyki moralnej?

Wydaje się, iż treści zawarte w programie dotyczą głównie nauczyciela i jego warsztatowych problemów. Uczeń jako przedmiot i podmiot wychowania jest ich dalekim planem, tak dalekim, że niemal niewidocznym.

Program jest ciekawą próbą ujęcia treści pedagogicznych, jednakże występujące w nim braki uzasadniają podjęcie szerszej dyskusji zmierzającej do doskonalenia koncepcji kształcenia nauczycieli. Naszym najistotniejszym zadaniem jest skonkretyzowanie głównego systemu celów, który wyznaczy dalsze etapy realizacji programu.

3. WNIOSKI I POSTULATY

Trudności, jakie towarzyszyły realizacji programu, spowodowały podjęcie w naszej Uczelni szeregu działań mających na celu ich przezwyciężenie. W ramach zespołu prowadzącego zajęcia z pedagogiki na kierunkach o specjalności nauczycielskiej omawialiśmy propozycje podziału treści na poszczególne semestry, jak również sposoby ich realizacji. Dzieliiliśmy się doświadczeniami, przedstawialiśmy próby ujęć poszczególnych tematów, hospitowaliśmy wzajemnie swoje zajęcia. Ze względu na brak wyczerpującej literatury przygotowujemy dla studentów materiały pomocnicze, obejmujące główne tezy w zakresie realizowanych tematów. Odbitki kserograficzne otrzymuje każdy student podczas wykładu.

Taka forma przygotowywania się jest potrzebna i uzasadniona w przypadku nowego programu wdrażanego do realizacji. Jednakże przypuszczamy, iż bardziej efektywne byłyby rezultaty naszej pracy, gdybyśmy nie musieli poświęcać tyle wysiłku na komponowanie programu i określanie zakresu integracji zagadnień teorii wychowania z dydaktyką.

Program nauczania pedagogiki, główny wyznacznik pracy nauczyciela akademickiego i studenta, przynajmniej częściowo powinien być ujęty w formie tez, co zapewniłoby: możliwość wyeksponowania głównego celu procesu kształcenia pedagogicznego, ograniczenie dowolności w sposobie realizowania treści programowych np. w kierunku hołdowania pedagogice tradycyjnej, wewnętrzną spójność tematyczną i problemową, przejrzystość programu. Dla przykładu: według programu do takiego działu, jak: „Cele kształcenia i wychowania” podano problemy szczegółowe w formie następującej: „Historyczne i społeczne uwarunkowania ideałów wychowania. Ideał wychowania socjalistycznego. Cele kształcenia i wychowania — ich wzajemny związek”.

Nie wychodząc poza proponowany zakres treści do wymienionego tematu, proponowalibyśmy ująć je w formie tez, np.: Ideał wychowania — determinowany historycznie, społecznie, kulturowo. Aksjologiczne podstawy ideału wychowania — człowiek, jego dobro, szczęście, rozwój wartością najwyższą. Związek celów instrumentalnych, kierunkowych z ideałem wychowania. Kształcenie — wzajemny związek uczenia się i wychowania.

Taka forma ujęcia programu ilustrowałaby wyraźniej integrację treści pedagogicznych.

Z konstrukcji programu wynikać powinny również właściwe proporcje między treściami dydaktycznymi i wychowawczymi oraz sugestie oparcia problemów pedagogicznych na podstawach aksjologicznych.

Uwzględniając specyfikę pracy nauczyciela, konieczne jest podjęcie działań zmierzających do dynamizowania rozwoju tych cech osobowości studentów, które posiadają oczywisty wpływ na efekty pracy pedagogicznej.

Podstawowym warunkiem, od którego zależy pomyślna realizacja zintegrowanego programu, jest powierzenie tak wykładów, jak i ćwiczeń doświadczonym nauczycielom akademickim posiadającym interdyscyplinarne wykształcenie w zakresie przedmiotów pedagogicznych.

Inne propozycje mogące być skuteczną pomocą w pracy nad realizacją aktualnego programu wskazują na konieczność:

- podjęcia dyskusji nad realizacją programu w ramach poszczególnych ośrodków zajmujących się kształceniem nauczycieli,
- organizowania sesji naukowych poświęconych realizacji programu w celu wymiany doświadczeń między poszczególnymi uczelniami,
- drukowania na łamach prasy pedagogicznej artykułów ukazujących istotę integracji.

Efekty kształcenia pedagogicznego zależą niewątpliwie od wielu czynników, z których treści stanowią jeden z zasadniczych. Analizowany program cechuje wiele niedostatków, najistotniejsze z nich zostały zasygnalizowane w artykule. Istnieje więc wyraźna potrzeba przedyskutowania i zreformowania aktualnego programu pedagogiki na nauczycielskich kierunkach studiów.

O MOŻLIWOŚCI I UŻYTECZNOŚCI TWORZENIA WSPÓLNEGO KATALOGU ZASAD NAUCZANIA I WYCHOWANIA

Artykuł na temat zasad tak nauczania, jak i wychowania zdaje się być zdecydowanie spóźniony. Nie chodzi tu o to, że moda na ten temat już minęła, lecz o to, że pojawia się opinia, według której formułowanie i oddzielne omawianie zasad na przykład dydaktycznych jest mało użyteczne. Zasady te są przecież swoistymi konkluzjami wynikającymi z analizy procesu kształcenia. Wystarczy zatem znajomość prawidłowości procesu dydaktycznego, aby działania nasze były z tymi prawidłowościami zgodne bez udziału *explicité* formułowanych zasad.

Wiemy, że w wielu dyscyplinach naukowych formułowano i nadal formuluje się odpowiadające naszym zasadom zdania. Pochodzenie tych zdań we wszystkich dyscyplinach jest jednakowe. Ich źródłem jest doświadczenie człowieka i krytyczna nad nim refleksja, która obejmuje również wartości poznawcze, a nie tylko sprawcze. Trafnie na ten temat pisał w „Elementach...” T. Kotarbiński stwierdzając, że „...mówienie o tym, co być powinno... wcale nie przestaje być mówieniem o tym, jak się rzeczy mają pod pewnymi względami”¹. Formułowanie zatem zdań normowanych nie musi być tożsame z wyrzekaniem się dociekania prawdy, „...urabiania — jak pisał w dziele cytowanym T. Kotarbiński — opisów tak, aby były prawdziwe”².

Brak sprzeczności między poznawczymi i praktycznymi celami pedagogiki wskazuje tylko ramy, w których obrębie formułowane są jej zasady, nie uzasadnia jeszcze potrzeby formułowania tychże. Jakie więc względy decydują o tym, że zasady są w naukach, nie tylko czysto praktycznych, obecne?

Tworzenie katalogu zasad rozważane być winno nie w kategoriach konieczności, lecz praktycznej użyteczności. Zasady nauczania i zasady wychowania są normami prakseologicznymi, odnoszącymi się do działań praktycznych, trudno więc rozpatrywać je w kategoriach naukotwórczych, chociaż ich zwrotny wpływ na teorie jest niewątpliwy. Po prostu można uznać zasady za swego rodzaju pomosty między zdaniami czysto teoretycznymi a „normami utylitarnymi” czy — jak je nazywa T. Kotarbiński — zdaniami projektującymi. Oczywiście zdaje się być tedy twierdzenie, że postulat łączenia teorii z praktyką — tak przecież silnie akcentowany w naukach o wychowaniu — winien nas skłaniać do dostrzegania i doceniania potrzeby formułowania zasad. Te przecież są ponad wszelką wątpliwość pomocne w unikaniu błędów i jednocześnie pomoc-

¹ T. Kotarbiński: *Elementy teorii poznania, logiki formalnej i metodologii nauk*. Wrocław — Warszawa — Kraków 1961, Zakł. Narod. im. Ossolińskich, s. 454.

² T. Kotarbiński: *tamże*, s. 455.

ne w działaniach skutecznych wszędzie tam, gdzie zachodzi właśnie łączenie teorii z praktyką, gdzie ma miejsce zastosowanie nauki do praktyki.

Rozwijając dalej tę myśl dochodzimy do następnego twierdzenia, które głosi, że dla wymienionej już optymalnej użyteczności należy rozważyć możliwość zbudowania jednej wspólnej listy zasad, które roboczo nazywać będziemy zasadami pedagogicznymi, bo odnoszącymi się zarazem do nauczania, jak i wychowania. Korzyści płynące dla praktyki zdają się być oczywiste. W realnej działalności pedagogicznej nie da się wydzielić sytuacji jedynie dydaktycznej lub jedynie wychowawczej. Jeżeli zatem zasady mają optymalnie odpowiadać zastanej rzeczywistości pedagogicznej — to winny odnosić się do obu procesów działań jednocześnie.

Postulowanie wspólnego katalogu zasad pedagogicznych nie może być utożsamiane z negacją potrzeby oddzielnego ich badania w ramach macierzystych dla nich dyscyplin naukowych, to jest dydaktyki i teorii wychowania osobno. Autonomicznego istnienia tych dyscyplin nie da się zanegować. Więcej, rozwój nauk pozwala przypuszczać, że mimo odczuwanej potrzeby integracji różnicowanie się dyscyplin naukowych postępować będzie nadal, że nawoływanie do integracji nie może kojarzyć się z odrzuceniem postępującej specjalizacji. Nietrudno natomiast dostrzec, że próby tworzenia jednego wspólnego katalogu zasad pedagogicznych są działaniem na rzecz integracji, i to na poziomie nauki, bez odrzucania istniejących specjalizacji nauk o wychowaniu.

Z tej krótkiej analizy miejsca zasad w systemie twierdzeń nauki wynika, że próba urabiania jednej wspólnej listy zasad pedagogicznych może być praktycznie użyteczna i jednocześnie dla tej praktyki korzystna. Pozostaje pytanie o to, czy tworzenie takiej listy jest możliwe?

W tradycji pedagogiki utrwalił się zwyczaj formułowania jedynie trzech kategorii zasad, z których dwie odnosiły się do dydaktyki, a jedna do wychowania. W ramach dydaktyki formułuje się „zasady doboru treści kształcenia” i „zasady nauczania, zwane coraz częściej również zasadami kształcenia”, a w obszarze teorii wychowania — po prostu „zasady wychowania”. Inne dające się wydzielić normy prakseologiczne formułowane są na terenie tych nauk okazjonalnie przy omawianiu problemów szczegółowych — na przykład kontroli i oceny, wychowania kolektywnego itp. O zachodzeniu co najmniej podobieństwa między zasadami nauczania i wychowania możemy wnosić z występowania wspólnych składników odpowiednich definicji tych pojęć. Zasada jest zawsze dla obu dyscyplin najogólniejszą normą prakseologiczną odnoszoną do metodycznej pracy nauczyciela (wychowawcy) z uczniami (wychowanekami) w procesie nauczania (wychowania). Ta jednokształtność definicji dla pojęć zasady nauczania i wychowania wynika ze wspólnego dla obu procesów podłoża — właściwości podmiotowych ucznia — wychowanka.

W każdej bowiem sytuacji pedagogicznej chodzi o powodowanie intencjonalne trwałych zmian w „osobowości” jednostki. Te zaś są zmianami wewnętrznymi, dla których zajścia muszą być spełnione określone warunki. Nie negując istnienia odrębności zmian na przykład intelektualnych od zmian postaw niepodobna nie dostrzec i występujących między nimi podobieństw, a więc i pochodne wspólnoty warunków. Prawdziwość tego spostrzeżenia potwierdzana jest przez dające się łatwo zauważyć podobieństwa między poszczególnymi zasadami nauczania i wychowania.

1. Pierwszą i niewątpliwie podstawową zasadą działań na przykład dydaktycznych jest zasada świadomego i aktywnego udziału uczniów w procesie kształcenia. O jej pierwszorzędnej pozycji rozstrzyga chociażby już to, że aktywność jednostki jest jednym z czterech wyliczanych w każdym podręczniku chociażby psychologii czynników rozwoju człowieka. Obecność aktywnego udziału uczniów w procesie dydaktycznym wynika z samej natury leżącego u jej podstaw procesu gnoseologicznego. Nauczanie przecież nie jest niczym innym jak kierowaniem przez nauczyciela podmiotowymi procesami poznawczymi uczniów. Proces poznawczy nie może realizować się poza uczniem, bez jego aktywnego udziału, na co lapidarnie zwracał uwagę S.L. Rubinsztein w głośnej swego czasu u nas książce pt.: „Myślenie i drogi jego poznania”. Otóż to banalnie dzisiaj brzmiące zdanie, które wówczas, w latach jego sformułowania, szokowało dydaktyków swą prawdą, wskazywało na to, że „przedstawianie przyswajania wiedzy jako procesu przenoszenia jej z głowy nauczyciela do głowy ucznia jest operowaniem metaforami, za którymi ukrywa się mechanistyczny pogląd, że sama działalność pedagoga bezpośrednio, bez myślowego współudziału ucznia wytworzy w uczniowskiej głowie pewien kapitał wiedzy”.³

Psychologowie wyznający różne teorie uczenia się są zgodni co do tego, że „uczenie się jest optymalne i ma szanse trwałości wtedy, kiedy podmiot jest motywowany...”, bo właśnie motyw jest zdolny uruchomić te siły, które tkwią w każdym człowieku.

Nie inaczej widział tę sprawę twórca prakseologii T. Kotarbiński, który w rozprawie pt.: „Czyn” stwierdza, że dla podjęcia działania sprawca musi mieć nie tylko wiedzę i umiejętności, ale i bodaj przede wszystkim wolę jego (tego działania) podjęcia, słowem, musi być umotywowany⁴.

Do wymienionego łańcucha użytych tutaj terminów, a mianowicie — a k t y w n o ś ć — m o t y w a c j a dołączyć trzeba jeszcze jeden termin, którym jest p o t r z e b a. Niezaspokojenie potrzeb (potrzeby) jest — jak pisze J. Reykowski — „...podstawowym warunkiem powstania motywów...”⁵

³ S.L. Rubinsztein: Myślenie i drogi jego poznania. Warszawa 1963, KiW, s. 71.

⁴ T. Kotarbiński: Czyn. W: Wybór Pism, t. I. Warszawa 1957, PWN, s. 436.

⁵ J. Reykowski: Z zagadnień psychologii motywacji. Warszawa 1977, WSiP, s. 163.

W dydaktyce współczesnej mówi się więc o potrzebach poznawczych — motywach poznawczych — aktywności poznawczej uczniów jako warunkach efektywności nauczania, mając na myśli określoną sekwencję zależności, przez którą spełniona zostaje schematycznie zapisywana funkcja $E=f(A_u)$, że efekt jest funkcją aktywności ucznia.

Z lektury dzieł z zakresu wychowania wynika, że i dla efektywności oddziaływań wychowawczych konieczne jest uzyskanie pozytywnej motywacji u wychowanków, przez którą uzyskuje się ich pożądaną z punktu widzenia pedagogicznego aktywność. Analogicznie jak w nauczaniu, tak i w wychowaniu podmiotowa aktywność własna wychowanka jest warunkiem efektywności naszych oddziaływań wychowawczych. Tę prawdę metodyczną teoretycy wychowania zawierają w następującej sentencji: „Wdrażanie dziecka do konstruktywnych zachowań moralnych należy rozpoczynać od odwoływania się do tych motywów, które ono aktualnie posiada, lub też od wzbudzania tych motywów, do których przeżycia jest ono aktualnie zdolne”⁶.

W istocie tedy omawiana teraz zasada wychowania jest właściwie tożsama w swej treści z pierwszą zasadą nauczania nazywaną przez dydaktyków zasadą świadomego i aktywnego udziału uczniów w procesie kształcenia. Powstaje więc pytanie o to, czy rzeczywiście warto w literaturze fachowej utrzymywać dwie różne nazwy na oznaczenie tych samych w istocie rzeczy norm metodycznej pracy nauczyciela i wychowawcy? W dydaktyce swoją już długą tradycję ma wyrażenie zawarte w przytoczonym już modelu pojęciowym efektywności, a mianowicie — **a k t y w n o ś ć**. Coraz częściej jednak wskazuje się w naukach o wychowaniu na znaczenie motywacji we wszelkim działaniu człowieka. Pojęcie to wydaje się nadto treściowo bogatsze od pojęcia aktywności, nie mówiąc już o tym, że jego wprowadzenie do zasady tym razem już pedagogicznej będzie korzystną manifestacją wspólnoty nauk o wychowaniu. Nie da się też ukryć, że motywowanie dzieci i młodzieży do aktywnych działań w tych wszystkich obszarach rzeczywistości, które mają oni poznać lub w których będą w najbliższej przyszłości żyć (uczestniczyć), jest pierwszą realną czynnością „efektywną” pedagoga. Z drugiej jednak strony zmierzamy przede wszystkim do zaktywizowania wychowanków przez uruchomienie tych sił, które tkwią w nich samych. Ich aktywność nie ma być aktywnością „mechaniczną”, lecz aktywnością świadomą, intencjonalnie przez nich podejmowaną dla zaspokojenia określonych pedagogicznie wartościowych potrzeb. Słowem, aktywność wychowanków (uczniów) jest uzewnętrznioną manifestacją pożądanego przez pedagoga stanu rzeczy... i dlatego jeszcze można opowiadać się za używaniem tych terminów, które odnoszą się do tego, co istotne, wewnętrzne itp.

Zatem pierwszą proponowaną tutaj zasadą pedagogiczną

⁶ H. Muszyński: Wychowanie moralne. W: Pedagogika pod red. B. Suchodolskiego. Warszawa 1970, PWN, s. 461.

będzie zasada pozytywnego motywowania wychowanków do wielostronnej ich aktywności.

2. Istnienie drugiej zasady wychowania, zbieżnej w swej treści i intencjach metodycznych do jednej z wyliczanych w podręcznikach dydaktyki zasady nauczania, ujawnia cytowane już wcześniej sformułowanie zasady wychowania przez H. Muszyńskiego. Chodzi tu mianowicie o tę część cytowanego zdania, w której jest mowa o wzbudzaniu tych motywów, do których przeżycia dziecko jest zdolne. Wolno też przypuszczać, że specjaliści od wychowania nie postulują wszelkiej aktywności moralnej dziecka, lecz tylko takiej jej postaci, jaka jest wychowankowi dostępna.

Przyglądając się bliżej tej zasadzie wychowania bez trudu dostrzeżemy jej podobieństwo, jeżeli nie tożsamość, do zasady stopniowania trudności w nauczaniu, zwanej też trafniej zasadą indywidualizacji.

Zasadę indywidualizacji w wychowaniu interpretuje się też tak, jak zasadę stopniowania trudności w nauczaniu z odwoływaniem się do analogicznej argumentacji. W wychowaniu tedy należy wychodzić od sytuacji „wychowawczych” prostszych i przechodzić następnie do sytuacji bardziej złożonych, czyli zawsze adekwatnie do wzrastających zdolności pojmowania i działania wychowanków. Nie tylko działania żądane od wychowanków muszą być na miarę ich możliwości, ale i poziom wykorzystywanej przez wychowawcę argumentacji musi być dostosowany do sił intelektualnych. Słowem, tak treść, jak metody i organizowane sytuacje wychowawcze muszą być adekwatne do indywidualnych możliwości widzenia, oceniania i działania wychowanków.

Indywidualizacja zatem to postulat liczenia się z cechami jednostki, z jej podmiotowymi osobliwościami, manifestującymi się w całej gamie indywidualnych właściwości psychicznych i fizycznych człowieka. Wydaje się więc, że omawiana teraz zasada obejmuje swoim zakresem takie postulaty, jak „liczenie się z godnością osobistą wychowanka”, „poważne traktowanie dziecka przez wychowawców” itd.⁷ Trudno bowiem wyobrazić sobie respektowanie indywidualności wychowanka bez poważnego traktowania go jako „osobowości”.

Dla tej wspólnej dla pedagogiki zasady najlepszą, bo i powtarzającą się, nazwą będzie zasada indywidualizacji w wyłożonym sposobie rozumienia.

3. Spotykane w opracowaniach z zakresu wychowania zasady, które mówią o potrzebie wzmocnienia czy też uatrakcyjniania zachowań pozytywnych i o konieczności wygaszania zachowań negatywnych na przykład przez ich dezaprobatę kojarzą się nam ze znaną dydaktyczną zasadą kontroli i oceny wiadomości i umiejętności. Potrzeby kontroli w działaniach poznawczych i produkcyjnych człowieka nikt nie ne-

⁷ Por. L. Muszyńska: *Integralne wychowanie i nauczanie w kl. I—III*. Warszawa — Poznań 1974, PWN.

guje. Rzecz komplikuje się niewątpliwie, gdy chodzi o postawy i przekonania. Dowodem tego jest to, że zasada kontroli wymieniana jest explicité jedynie przy charakterystyce wychowania przez pracę w połączeniu z zasadą świadomego i aktywnego udziału uczniów w pracy, w jej planowaniu, realizacji (wykonaniu) i wreszcie kontroli wykonania.

Żądanie może nie tyle kontroli, co oceny nie przystaje do swoistych cech postaw i przekonań. Te przecież wymykają się z pola bezpośredniej obserwacji i nie poddają się zobiektywizowanej ocenie. Nie mamy bowiem pewności, czy to, co oceniamy, nie jest „pozorem” ocenianego. Stąd w pedagogice silnie akcentuje się potrzebę zastępowania kontroli i oceny zewnętrznej — kontrolą i oceną wewnętrzną, autonomiczną, czyli samo-kontrolą i samooceną.

Idea kontroli i oceny jest w rzeczy samej tożsama z ideą wzmacniania zachowań społecznie pożądanych. Kontroli przecież — bez względu na jej treść — nie prowadzi się dla niej samej, lecz dla uzyskania określonych i przez cel definiowanych rezultatów. Nie ulega nadto wątpliwości, że nie mogą wzmacniać określonych i społecznie pożądanych zachowań bez uprzedniej oceny zachowań danych, obserwowanych.

O potrzebie kontroli w procesie wychowania mówi się często i sporo, chociaż nie znajdujemy w katalogach zasad wychowania takiej normy, która mówiłaby wprost o kontroli i ocenie zachowań wychowawczych. Jedyną znaną mi zasadą wychowania, która zbliża się do omawianej teraz zasady pedagogicznej, może być sformułowana przez W. Szczerbę zasada stosowania przymusu⁸.

Możemy więc analizowaną teraz zasadę pedagogiczną określić jako taki postulat pedagogicznego działania, zgodnie z którym rozwój tak intelektualny, jak i moralno-społeczny dokonuje się pewniej wtedy, kiedy rozwijający się podmiot ma szanse ustawicznego weryfikowania i oceny zachowań.

4. Zasada trwałości wiedzy albo inaczej zasada trwałości w dydaktyce koresponduje wprost z „zasadą tworzenia i u t r w a l a n i a n a w y k ó w” w wychowaniu. Nie wdając się w dyskusję z tak sformułowaną nazwą wychowania przyznać należy, że jej idea metodyczna jest istotnie ważna dla wychowania w ogóle. Trwała być musi nie tylko wiedza, w jaką wyposażamy naszych uczniów, ale trwałe być muszą również ich zachowania i postawy, których ukształtowanie jest celem oddziaływań pedagogicznych. Zważmy, że „utrakcyjnianie zachowań konstruowanych”, o których pisze H. Muszyński⁹, jest działaniem na rzecz trwałości tych zachowań.

Z dotychczasowych naszych rozważań wynika, że cztery z sześciu z reguły formułowanych zasad są wzajemnie zbieżne. Tej zbieżności nie obser-

⁸ W. Szczerba: *Zasady wychowania moralnego*. W: *Zarys pedagogiki* pod red. B. Suchodolskiego, wyd. IV, t. II. Warszawa 1966, PWN, ss. 327—334.

⁹ H. Muszyński: *Wychowanie moralne*. W: *Pedagogika...*, dz. cyt., s. 461.

wujemy w tak jawny sposób w pozostałych zasadach nauczania i wychowania. Uwagę naszą musi przykuwać fakt, że nie ma w katalogu zasad wychowania tej zasady, która dla dydaktyków jest nie tylko najstarszą, ale i zarazem podstawową normą prakseologiczną. Chodzi tu mianowicie o zasadę pogładowości. Nie ma miejsca na to, by zastanawiać się nad źródłami braku tej zasady w katalogach zasad wychowania. Musimy się natomiast zastanowić nad tym, czy jej obecność w procesie wychowania nie jest tak niezbędna, jak w procesie nauczania?

5. O tym, że pogładowość jest obecna i ważna w wychowaniu, przekonuje nas nie tylko pospolicie powtarzane powiedzenie, że nic nie wychowuje lepiej jak przykład, ale przede wszystkim fakt wyodrębnienia autonomicznej metody wychowania, metody przykładu¹⁰.

Zbieżność treściową zasady pogładowości w dydaktyce z „...przykładem” w wychowaniu można wykazać przez ukazanie idei postulatów:

a) w warstwie intelektualnego oddziaływania na jednostkę — jest żądaniem, by rzecz sama poprzedzała słowo i treściowo jemu nie przeczyła;

b) w warstwie moralnej i społecznej z kolei to żądanie, by stan rzeczywisty (odpowiednik rzeczy) nie tylko poprzedzał, ale i nie był w opozycji do tych norm, które pragniemy w działaniu pedagogicznym naszym wychowankom przyswoić, więcej — których respektowania żądamy.

Wzory zachowań przecież pełnią w wychowaniu tę samą funkcję źródłową, jak w nauczaniu. Zachowania moralne, aktywność moralna ludzi dorosłych są dla najmłodszych źródłami wiedzy o zachowaniach społecznie aprobowanych i jednocześnie przykładami do naśladowania.

Potrzebę formułowania w wychowaniu odpowiednika zasady pogładowości uświadomimy sobie w pełni wtedy, kiedy uznamy rosnącą rolę wychowawczą środków masowego przekazu. W wychowaniu bowiem nie można rozważać wyłącznie problemu wpływu bezpośredniego. Wiedźmy, że źródłem wzorów jest nie tylko literatura piękna, ale także film i telewizja. I właśnie zasada pogładowości mówi o potrzebie odwoływania się do tych technicznych środków, w których zawarte są treści nie tylko poznawcze, ale i moralne, społeczne itd. Analogie w sposobach interpretacji zasady pogładowości dla nauczania i wychowania przeprowadzić łatwo na przykładzie filmu, który ma być — według potrzeb dydaktyka — źródłem wiedzy i jednocześnie — według potrzeb wychowawcy — źródłem przeżyć.

Rozległość problemów związanych ze sposobami prezentowania wychowankom „wzorów osobowych”, przykładów postaw i zachowań, ocen moralnych i związanych z tym kwestii metod i środków oddziaływania wychowawczego uzasadniają w pełni propozycję pomieszczenia w katalogu zasad pedagogicznych także zasady pogładowości.

¹⁰ Por. M. Krawczyk: *Metody wychowania moralnego*. Warszawa 1965, PZWS.

6. Zasadę systematyczności i logicznej kolejności w nauczaniu powtarza się również w wychowaniu jako „zasadę systematyczności oddziaływań wychowawczych” i kojarzy nadto mylnie z inną wymienianą w teorii wychowania zasadą zgodności działań wychowawczych.

Zasada systematyczności tak w nauczaniu, jak i w wychowaniu odniesiona być może do wewnętrznej harmonii, słowem, logiki naszych jednostkowych działań wychowawczych. Omawiana teraz zasada zawiera po prostu postulat wewnętrznie niesprzecznych i prowadzonych trwale, czyli nie „okazjonalnie”, od święta, działań wychowawczych. Zasada zgodności zaś, zwana też zasadą jednolitości, którą przyjąć należy za 7 zasadę pedagogiczną, jest tą normą metodyczną, która mówi o tym, że kształtowanie tak intelektualnej, jak i moralnej sylwetki wychowanka — ucznia jest znacznie ułatwione i niesie lepsze efekty wtedy, kiedy ma miejsce powszechna i harmonię gwarantująca zgodność co do najważniejszych składników celów, treści, środków i metod pedagogicznego działania. Sądzić należy, że zasada ta obejmuje także zgodność, niesprzeczność przekazów wszystkich wartości — tak poznawczych, jak i pozapoznawczych, słowem, postulat działania systemowego, pozwalającego kształtować osobowość w pełni harmonijną.

Zamiast zakończenia

Próba scharakteryzowania zasad obu autonomicznych dziedzin, to jest nauczania i wychowania z punktu widzenia ich cech wspólnych, podjęta została nie po to, aby dowieść tożsamości procesów opisywanych przez dydaktykę i teorię wychowania, lecz po to, aby ukazać możliwość tworzenia jednego i dla obu dziedzin wspólnego zestawu zasad pedagogicznego działania, wskazując zarazem na potrzebę podjęcia takiego zabiegu.

Tworzenie wspólnego katalogu wymaga nowego spojrzenia na problematykę zasad metodycznie poprawnych działań pedagogicznych, przyjmując, że ich redagowanie w podręcznikach pedagogiki jest wysoce użyteczne. Musimy po prostu odrzucić dotychczasowe sposoby ich charakteryzowania, które są w rzeczy samej prostym powtarzaniem, choć w innych słowach, informacji, które składają się na charakterystyki na przykład w dydaktyce poszczególnych ogniw procesu nauczania. Ze swej natury zaś — jak to już stwierdziliśmy wcześniej — zasady są pewną odmianą wniosków wyprowadzonych z poznanych prawidłowości procesu(ów) i urobionych w postaci krótkich, hasłowo ujętych dyrektyw prakseologicznych. Próbę takiego sposobu urabiania zasad znajdujemy właściwie po raz pierwszy u H. Muszyńskiego czy niżej podpisanego w opracowanej pod redakcją zbiorową „Pedagogice”.

Drugim ważnym spostrzeżeniem jest to, że przez tworzenie wspólnego katalogu zasad wprowadzić można i ład, i jednocześnie ograniczyć ich liczbę.

bę ogólną do rozsądnych rozmiarów. A w ten sposób możemy przywrócić zasadom właściwą ich funkcję, funkcję prakseologiczną.

Przede wszystkim stwierdzić trzeba, że wspólny katalog dobrze praktyce przyporządkowanych zasad pozwala przełamać jednostronne, wyłącznie gnostyczne widzenie i interpretowanie tak procesu nauczania, jak i wychowania. Ujawnia nie tylko możliwość, ale i konieczność jednoczesnego „wielostronnego” oddziaływania na wychowanków. Konsekwencją tego zaś spostrzeżenia jest narzucająca się konieczność ponowej re-interpretacji poszczególnych zasad, jeżeli mają się one stać zasadami pedagogicznymi.

Przedstawione tutaj rozważania są pierwszą skrótową próbą porównawczej analizy zasad formułowanych w dydaktyce i w teorii wychowania. Pominięte tutaj zasady spotykane już to w podręcznikach, już to w opracowaniach monograficznych uznać trzeba za te, których użyteczności prakseologicznej nikt nie neguje, ale które nie dadzą się ani wyprowadzić, ani uzasadnić związkami obiektywnymi i nie są zarazem na tyle ogólne, aby tworzyły katalog norm wspólnych dla obu sfer osobowości wychowanka. Sądzić należy, że dalsze konieczne badania z tego zakresu wprowadzą niezbędny ład tak terminologiczny (różne nazwy dla tych samych postulatów), jak i „informacyjny”.

POSTĘP PEDAGOGICZNY

WIESŁAW POLMIŃSKI
MARIAN ŚNIEŻYŃSKI
KRAKÓW

PLANOWANIE CELÓW I ZADAŃ OPIEKUŃCZO-WYCHOWAWCZYCH W SZKOLE

OGÓLNE ZAŁOŻENIA PLANOWANIA

Celem niniejszego artykułu będzie ukazanie ogólnych założeń metodologicznych dotyczących konstruowania celów i zadań wychowawczych oraz omówienie praktycznego sposobu wdrażania ich w konkretnej rzeczywistości szkolnej.

Chcemy równocześnie wyjaśnić, iż przedstawiona koncepcja stanowi w naszym przekonaniu tylko jedną z prób zmierzających do poszukiwania bardziej skutecznych sposobów oddziaływania opiekuńczo-wychowawczego. Zdajemy sobie sprawę z dyskusyjnego charakteru owego opracowania, uważamy jednak, że lepsze są próby nawet z usterkami niż permanentne milczenie na ten temat.

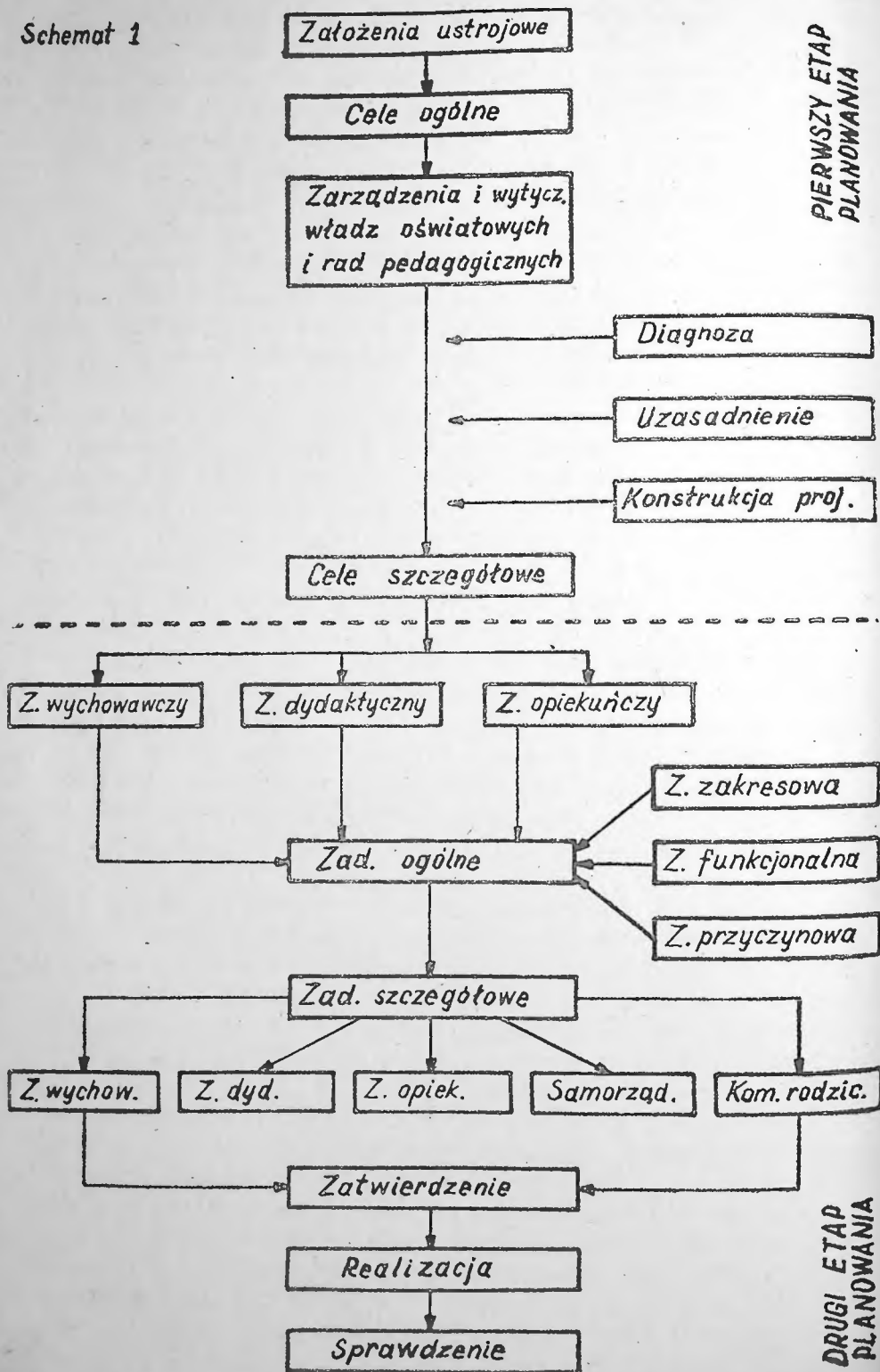
Do głównych mankamentów związanych z tradycyjnym planowaniem należy zaliczyć ich ogólnikowy charakter, brak wyraźnej synchronizacji i integracji pomiędzy osobami realizującymi owe cele i zadania, brak dostatecznego rozeznania środowiskowego na etapie wstępnego planowania, dublowanie zadań, brak bieżącej i końcowej kontroli stopnia i jakości wykonanych zadań oraz nieuwzględnianie przy planowaniu osób, które w przyszłości mają być odpowiedzialne za realizację celów i zadań.

By uniknąć wyżej wymienionych usterek, opracowaliśmy nową koncepcję planowania opartą o funkcjonowanie szkoły środowiskowej w osiedlu mieszkaniowym.

W zasadzie cała działalność opiekuńczo-wychowawcza wynika z podstawowych celów ogólnych, takich jak: wychowanie ideowo-polityczne, wychowanie społeczno-moralne, kształtowanie podstaw naukowego poglądu na świat oraz wszechstronny rozwój osobowości. Cele te wiążą się ściśle i co więcej — wynikają z przesłanek ustrojowych, z życia w społeczeństwie budującym socjalizm, pełnią przy tym funkcję nadbudowy ustroju, wspomagają jego rozwój.

Z zamieszczonego schematu nr 1 wynika, że szkoła na podstawie otrzymanych zarządzeń i wytycznych wynikających z założeń ustrojowych państwa oraz w oparciu o własne wnioski z pracy wychowawczej ustala cele szczegółowe. Odpowiedzialne za nie są dyrekcje szkoły oraz kolektyw kierowniczy. Istotnym i niezbędnym warunkiem na tym etapie planowania winno być wnikliwe rozeznanie aktualnego stanu w zakresie działalności opiekuńczo-wychowawczej, zebranie informacji dotyczących wszystkich możliwych defektów czy niedociągnięć w tym względzie.

Schemat 1



Na podstawie gruntownej diagnozy formułujemy uzasadnienie, potrzebę podjęcia odpowiednich metod i form pracy, które zmierzałyby do optymalizacji procesu wychowawczego. Mając obiektywne rozeznanie oraz dostatecznie mocno uzasadnione kierunki działań, należy zastanowić się, przemyśleć sposoby ich realizacji. Jest to niezwykle istotny etap planowania, bez którego niemożliwa jest praktyczna działalność, a szczególnie efektywna działalność wychowawcza. Etap konstrukcji projektu realizacji zadań ma zapobiec powierzchowności, dorywczości, spłycaaniu, asynchronizacji, dublowaniu czy wreszcie brakowi możliwości kontroli podejmowanych i wykonywanych zadań opiekuńczo-wychowawczych.

W naszym przypadku konstrukcja ta sprowadzała się m.in. do powołania w szkole 5 zespołów (wychowawczego, dydaktycznego, opiekuńczego, samorządu szkolnego i komitetu rodzicielskiego), w których łącznie uczestniczyli wszyscy nauczyciele, a także przedstawiciele rady osiedla, rodziców oraz młodzieży szkolnej. Każdy z zespołów realizował wyznaczone zadania przy pomocy różnorodnych form i metod. Po zrealizowaniu określonego zadania dyrekcje i kolektyw kierowniczy rozliczali odpowiedzialne osoby za uzyskane efekty.

A oto wybrane przykłady celów szczegółowych.

Zespół wychowawczy

1. Inicjowanie zgodnego współdziałania uczniów, nauczycieli i rodziców w wykonywaniu obowiązków szkolnych w oparciu o właściwie pojętą samorządność i znajomość kodeksu ucznia.

2. Wykorzystanie tradycji, obrzędowości i symboliki w tworzeniu właściwej atmosfery wychowawczej w klasie. Kształtowanie postaw patriotycznych dzieci.

3. Pobudzanie uczniów do aktywnego udziału w życiu środowiska lokalnego.

Zespół dydaktyczny

1. Organizacja pracy dydaktycznej pod kątem maksymalnej realizacji treści wychowawczych i pogłębiania zadań podejmowanych przez zespół wychowawczy głównie w zakresie rozwijania samorządności i dyscypliny pracy.

2. Rozwijanie samopomocy koleżeńskiej.

3. Wdrażanie uczniów do samodzielnego zdobywania wiedzy, świadomego uczenia się, rozwijania własnych zainteresowań oraz nabywania umiejętności korzystania z naukowej informacji.

Zespół opiekuńczy

1. Aktywny udział uczniów w organizowaniu życia środowiskowego w osiedlu i prowadzonej przez klub środowiskowy, zespoły zainteresowań, spółdzielnię mieszkaniową, radę osiedla działalności opiekuńczo-wychowawczej.

2. Realizowanie funkcji szkoły środowiskowej. Ścisła współpraca ze wszystkimi instytucjami społeczno-politycznymi.

3. Podnoszenie kultury pedagogicznej mieszkańców osiedla.

W oparciu o zaprojektowane cele szczegółowe poprzedzone diagnozą, uzasadnieniem i konstrukcją projektu powołane zespoły ustalają odnośne zadania ogólne. Projektując i ustalając owe zadania należy pamiętać o takim ich doborze, by w ich treści mogła być uwzględniona zależność zakresowa, funkcjonalna i przyczynowa. Zależność zakresowa polegać będzie na podporządkowaniu zadań ogólnych celom szczegółowym. Zależność funkcjonalna dotyczyć będzie wzajemnego i ścisłego wspierania się poszczególnych zadań ogólnych. Natomiast zależność przyczynowa będzie miała miejsce wtedy, jeżeli realizacja każdego z zadań ogólnych będzie warunkowana i uzależniona od realizacji pozostałych zadań ogólnych. Liczba zadań ogólnych ustalona została w naszym przypadku na 5—6 w ciągu roku szkolnego.

Po zaprojektowaniu zadań ogólnych przez 3 podstawowe zespoły, tj. zespół wychowawczy, zespół dydaktyczny realizujący treści wychowawcze w procesie nauczania i zespół opiekuńczy, przystępujemy do ustalania zadań szczegółowych, do których włączone zostają pozostałe dwa zespoły, mianowicie samorząd szkolny i komitet rodzicielski.

Zadania szczegółowe winny być tak zsynchronizowane przez poszczególne zespoły, by realizacja ich odpowiadająca ogólnemu — wywoławczemu zadaniu, mogła być wcielona w życie możliwie w tym samym czasie, przez wszystkie zespoły, ale przy pomocy różnych form i metod pracy.

Prześledźmy na wybranym przykładzie realizację jednego z zadań ogólnych, które brzmiało: Kształtowanie gospodarności i użyteczności, która powinna wyrażać się głównie w poszanowaniu mienia szkolnego i najbliższego otoczenia. Kształtowanie gotowości do podejmowania pracy na rzecz wspólnego dobra.

Zadanie to zostało zrealizowane przy pomocy następujących zadań szczegółowych:

1. Zespół wychowawczy

Wykonanie przez uczniów wiosennych prac społecznych w osiedlu i na terenie szkoły. Realizacja dodatkowych zadań wychowawczych przez dyrektora, samorząd i komitet rodzicielski w ramach prac związanych z podnoszeniem wyglądu estetycznego otoczenia. Odpowiedzialni: przewodniczący samorządów klasowych.

Przeprowadzenie godzin wychowawczych przygotowanych przez uczniów na tematy: „Co decyduje o efektach pracy?” oraz „Szukamy w środowisku tego, co można i należy zmienić”. Odpowiedzialni: wychowawcy kl. V—VIII.

2. Zespół dydaktyczny

Przekazanie samorządowi wykazu zadań związanych z pracą w zakresie potrzeb danego przedmiotu, np. wykonanie lub naprawa pomocy naukowych, naprawa sprzętu itp.

Przeprowadzenie w klasach pogadanek na temat: „W jakim stopniu znajomość przedmiotu, którego się uczymy, może przyczynić się dla powiększenia wspólnego dobra?”. Odpowiedzialni: wszyscy nauczyciele.

3. Zespół opiekuńczy

Organizacja pracy społecznej w osiedlu. Spotkanie przedstawicieli rady osiedla z samorządem na temat: „Problemy naszego osiedla i perspektywy jego rozwoju”. Odpowiedzialni: rada osiedla, spółdzielnia mieszkaniowa.

Wykonanie zdjęć w czasie prac społecznych do gabloty osiedlowej. Odpowiedzialni: sekcje fotograficzne.

Rozmowy z uczestnikami poszczególnych sekcji zajęć pozaszkolnych na temat: „Jakie społeczne korzyści daje praca w naszym kole zainteresowań”. Odpowiedzialni: instruktorzy.

4. Komitet rodzicielski i rodzice

Pomoc dzieciom w organizacji pracy społecznej i przy jej wykonywaniu. Rozliczenie dzieci z dotychczas wykonywanych zadań na rzecz domu.

Rozmowy z dziećmi: „Dlaczego wszyscy muszą pracować i odpowiadać za wyniki pracy?”.

5. Samorząd szkolny

Współdziałanie z radą osiedla w organizacjach społecznych prac wiosennych.

Opracowanie dodatkowych zadań dla klas w wyniku spotkania z dyrekcją i radą osiedla. Przydział zadań.

Dopiero po takim ustaleniu zadań szczegółowych, w którym winni brać udział wszyscy nauczyciele, a także i przedstawiciele młodzieży, rady osiedla, komitetu rodzicielskiego, może się dopiero odbyć podjęcie uchwały zatwierdzającej zadania na nowy rok szkolny.

Etap sprawdzania odbywa się w dwu fazach:

a) co 1,5—2 miesiące, po realizacji kolejnego zadania ogólnego, kolektyw kierowniczy dokonuje oceny realizacji zadań bieżących;

b) na koniec roku szkolnego kolektyw kierowniczy dokonuje całościowego podsumowania pracy poszczególnych zespołów.

INTEGRACJA ODDZIAŁYWAŃ OPIEKUŃCZO-WYCHOWAWCZYCH

Po zaprezentowaniu ogólnych zasad planowania pragniemy zapoznać czytelnika z koncepcją planowania celów i zadań w ramach zespołu opiekuńczo-wychowawczego do spraw współpracy ze środowiskiem lokalnym.

Wypada w tym miejscu przypomnieć, że każdy z zespołów obok planowania i realizowania wspólnych celów i zadań planował oraz realizował także swoje własne, specjalne zadania. W skład zespołu opiekuńczego wchodził: dyrektor szkoły, kierownik zespołu, przedstawiciele komitetu rodzicielskiego, kierownik zajęć pozaszkolnych, instruktorzy, kie-

rownik klubu osiedlowego, przedstawiciele rady osiedla i zakładów pracy, bibliotekarz szkolny, szczerpowy ZHP, kierownik świetlicy szkolnej, opiekun samorządu szkolnego, przedstawiciele młodzieży, dzielnicowy MO oraz przedstawiciele spółdzielni mieszkaniowej.

Zespół liczył ponad 30 osób, które spotykały się na wspólnych zebraniach 5—6 razy w ciągu roku szkolnego. Zespół opiekuńczy wypełniał lukę w zakresie integracji zewnętrznej, integracji poczynañ szkoły z działalnością środowiska lokalnego. Stanowił ogniwo łączące poczynania szkolne z poczynaniami środowiskowymi, pełnił funkcję inspirującą i transmisyjną, przekazując poszczególnym przedstawicielom społeczności lokalnej konieczność podejmowania wielu wspólnych działań na rzecz przede wszystkim dzieci i młodzieży, ale i także na rzecz młodzieży pozaszkolnej oraz dorosłych mieszkańców osiedla.

A oto jak były uwzględniane i realizowane założenia teoretyczne w ramach omawianego zespołu:

1. Cel ogólny

Nadrzędnym celem zespołu była intensyfikacja procesu opiekuńczo-wychowawczego, intensyfikacja oddziaływań opiekuńczo-wychowawczych.

2. Cele szczegółowe

Do najistotniejszych celów szczegółowych należy zaliczyć: włączenie do oddziaływań opiekuńczo-wychowawczych szeregu instytucji społeczno-politycznych grup i jednostek oraz dążenie do integracji poczynañ szkoły z poczynaniami pozaszkolnymi.

W oparciu o postawione cele ogólne i szczegółowe sformułowaliśmy zadania ogólne i szczegółowe, które zostały poprzedzone etapami diagnozy, uzasadniania i konstrukcji projektu.

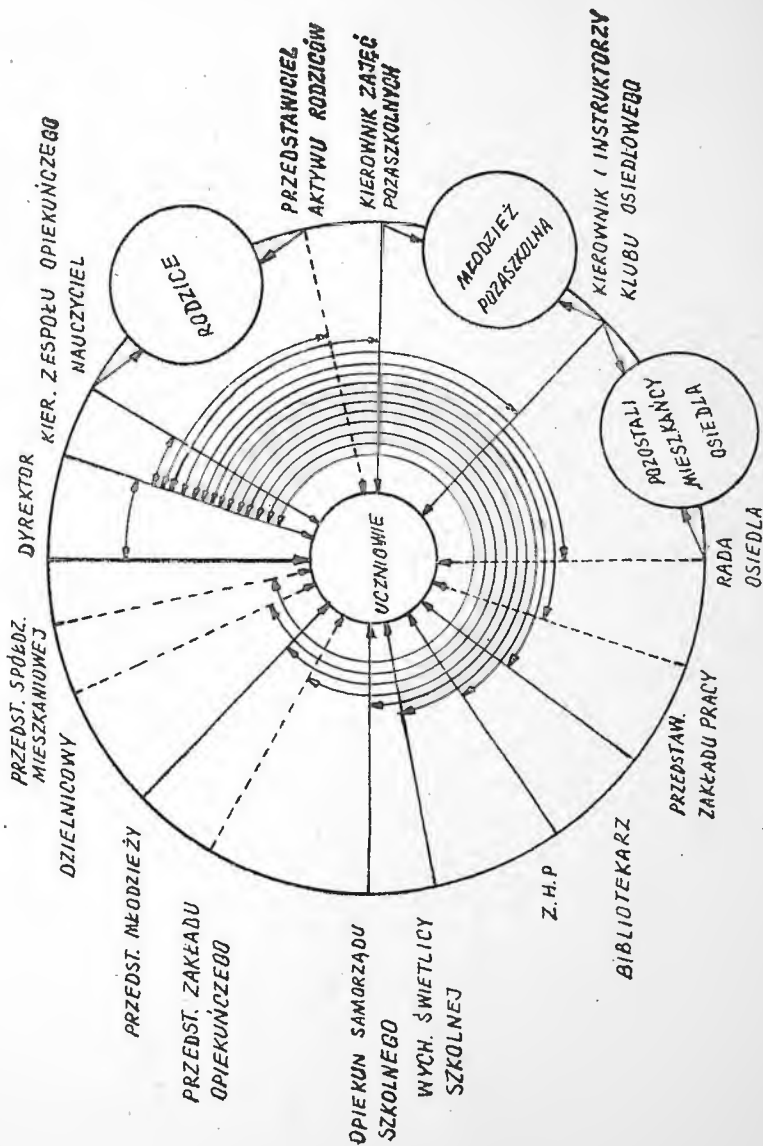
W etapie diagnozy dokonaliśmy rozeznania w zakresie wielkości i rodzajów niedostosowania społecznego dzieci i młodzieży, ich zainteresowań pozaszkolnych, klimatu wychowawczego domu rodzinnego oraz więzi społecznych w osiedlu. Po stwierdzonych anomaliach w tym zakresie uzasadniliśmy dostatecznie mocno konieczność podjęcia próby terapii, skorygowania wielu nieprawidłowości, a nawet przemodelowania niektórych, szczególnie rażących postaw ludzkich.

Konstrukcja projektu polegała na zaproponowaniu takiej struktury organizacyjnej, by istniała możliwość sterowania zespołem i inspirowania jego działalności przez szkołę, wzajemnej wymiany myśli, uzgadniania wspólnych poczynañ opiekuńczo-wychowawczych.

Z zamieszczonego schematu wynika, iż osobą odpowiedzialną za pracę zespołu, osobą koordynującą i sterującą jego działalnością był dyrektor szkoły, któremu bezpośrednio podlegał kierownik zespołu (nauczyciel szkoły). Kierownik utrzymywał stały kontakt ze wszystkimi członkami zespołu. Członkowie zespołu poprzez realizację podjętych zadań oddziaływali w sposób bezpośredni (linie ciągłe) lub pośredni (linie przerywane) przede wszystkim na uczniów szkoły środowiskowej, ale także część

Schemat 2

STRUKTURA ZESPOŁU OPIEKUNICZEGO



z nich, jak np. rada osiedla, instruktorzy czy aktyw rodzicielski — na młodzież pozaszkolną i mieszkańców osiedla.

Systematycznie organizowane spotkania zespołu umożliwiały wzajemny przekaz informacji o realizacji podjętych zadań.

3. Zadania ogólne

Z zaproponowanych celów ogólnych i szczegółowych wynikały zadania ogólne, które w naszym przypadku dotyczyły:

- zadań związanych z profilaktyką i resocjalizacją młodzieży niedostosowanej społecznie;
- zadań dotyczących przygotowania dzieci i młodzieży do właściwego spożytkowania czasu wolnego;
- zadań zmierzających do kształtowania prawidłowych postaw rodzicielskich w odniesieniu do swoich dzieci;
- zadań dotyczących próby kształtowania więzi społecznych wśród mieszkańców nowego osiedla mieszkaniowego.

Wymienione cztery grupy zadań ogólnych oparto o trzy podstawowe zależności, a to zależność zakresową, funkcjonalną i przyczynową. Szczególną wagę przywiązywaliśmy do zależności przyczynowej i jak sądzimy, wystąpiła ona w proponowanych zadaniach w sposób najpełniejszy. Zależność przyczynowa, przypomnijmy, zakłada taki układ zadań ogólnych, taki ich dobór, by realizacja jednego z nich była warunkiem niezbędnym do realizacji pozostałych.

Tak zatem w naszym przypadku, chcąc w pełni zrealizować zadania związane z profilaktyką i resocjalizacją, musieliśmy podjąć problem organizacji czasu wolnego dzieci i młodzieży, gdyż wszelkie nieprawidłowości w tym względzie utrudniałyby lub wręcz uniemożliwiały osiągnięcie zamierzonego postępu w zakresie resocjalizacji.

Również kolejne zadanie dotyczące kształtowania prawidłowych postaw rodzicielskich warunkowało efektywność zadania pierwszego. Bowiem cóż z tego, że proces resocjalizacji organizowany na terenie szkoły i w ramach zajęć pozaszkolnych przebiegałby prawidłowo, skoro w domu dziecko spotykałoby takie działania, takie metody „wychowawcze”, które niweczyłyby lub hamowały inne pozytywne działania.

I wreszcie zadania dotyczące kształtowania więzi społecznych w osiedlu. Jeżeli przyjęlibyśmy pozytywne wpływy płynące ze szkoły, domu i grup rówieśniczych, to i wówczas nieobojętny, nie bez znaczenia dla jednostki resocjalizowanej będzie fakt, w jakim środowisku ludzi dorosłych przebywa, jaką postawę przyjmuje społeczność lokalna na ewentualne negatywne zachowanie się młodych ludzi.

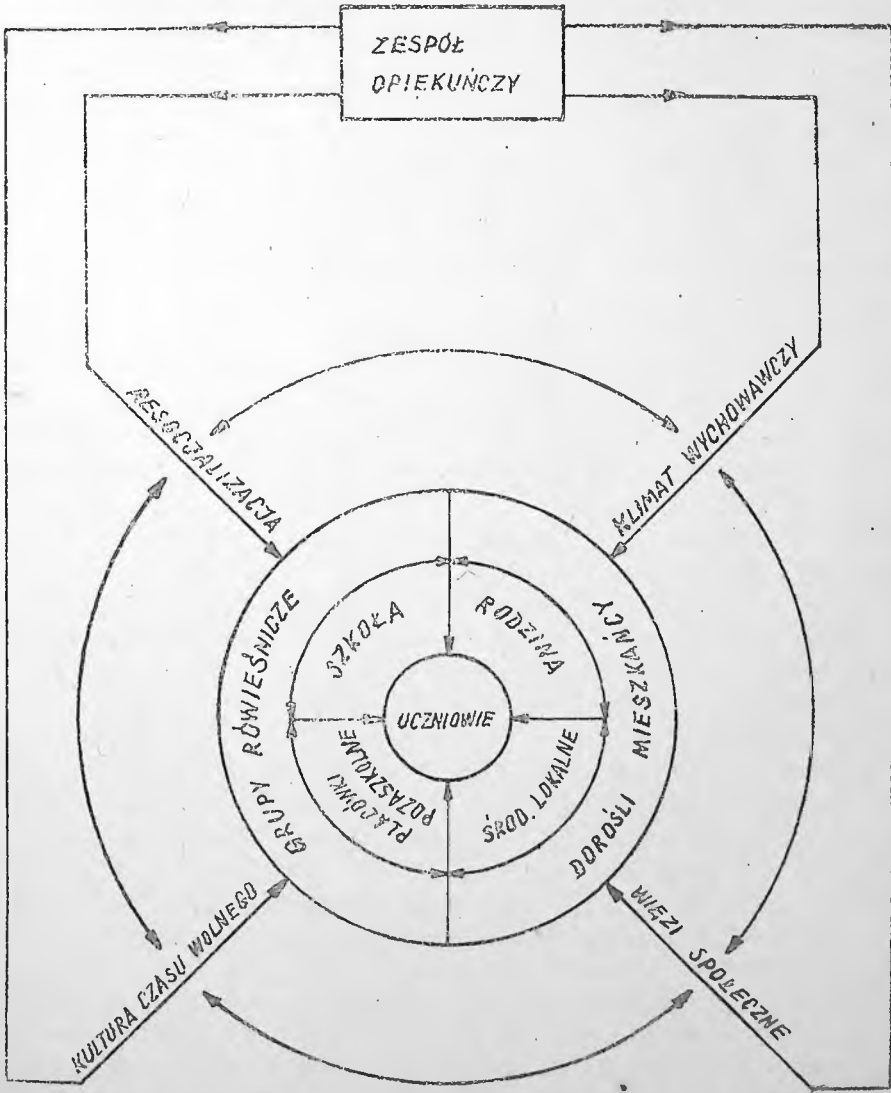
Omówioną zależność ilustruje schemat nr 3.

4. Zadania szczegółowe

Aby można było zrealizować wymienione zadania ogólne, należało bardzo wnikliwie i szczegółowo przemyśleć, przedyskutować ze wszystkimi członkami zespołu i ustalić zadania szczegółowe. Nasz zespół podjął

Schemat 3

STRUKTURA ODDZIAŁYWAŃ OPIEKUNICZO WYCHOWAWCZYCH



tych zadań wiele. Wymieńmy dla przykładu zadania związane z profilaktyką i resocjalizacją niedostosowanych społecznie.

a. Zadania dla kierownika zespołu:

Przeprowadzenie badań w klasach I—VIII arkuszem diagnostycznym D. H. Stotta celem ustalenia rodzaju i wielkości niedostosowania społecznego. Przeprowadzenie badań ankietowych i wywiadów dotyczących środowiska domowego uczniów, form spędzania czasu wolnego i zainteresowań pozaszkolnych. Opracowanie kart indywidualnych dla uczniów zaburzonych i niedostosowanych z naniesioną diagnozą oraz proponowaną terapią. Utrzymywanie bieżącego kontaktu z wychowawcami, instruktorami i dzielnicowymi MO, a także w miarę potrzeby z pozostałymi członkami zespołu.

b. Zadania dla kierownika zajęć pozaszkolnych:

Utrzymywanie stałego kontaktu ze wszystkimi instruktorami i dopilnowanie, by na zajęciach pozaszkolnych szczególną opieką (zgodnie z proponowaną terapią) byli otoczeni uczniowie niedostosowani, w tym głównie zahamowani. Dopilnowanie, by wszystkim uczniom pozostającym bez należytej opieki domowej zapewnić po lekcjach udział w zajęciach pozaszkolnych.

c. Kierownik klubu środowiskowego:

Udostępnienie części pomieszczeń klubu na odrabianie lekcji przez uczniów, którym bądź zła atmosfera w domu, bądź niesprzyjające warunki mieszkaniowe nie pozwalają na efektywne przygotowanie się do zajęć.

Przekazywanie kierownikowi zespołu opinii o zachowaniu się uczniów na terenie klubu. Dopilnowanie, by instruktorzy klubu włączali do planów pracy zadania wynikające z ogólnoszkolnego planu.

d. Instruktorzy:

Podjęcie działalności terapeutycznej w stosunku do uczniów niedostosowanych, ze szczególnym uwzględnieniem możliwości osiągania sukcesu, uznania, aktywności oraz afiliacji. Wpisywanie odnośnych uwag do dzienników uczniowskich.

e. Rada osiedla:

Zgłaszanie na posiedzeniach zespołu uwag i opinii o zachowaniu się młodzieży na terenie osiedla. Prowadzenie rozmów z rodzinami, w których atmosfera życia rodzinnego pozostawia wiele do życzenia.

f. Przedstawiciele zakładów pracy:

Przeprowadzenie rozmów na terenie zakładu z tymi rodzicami, których zachowanie dzieci odbiega od normalnych zasad.

g. Bibliotekarz szkolny:

Udostępnienie rodzicom literatury traktującej o problematyce wychowawczej.

h. ZHP:

Zorganizowanie drużyn „nieprzetartego szlaku”.

i. Przedstawiciele młodzieży:

Zadaniem aktywu młodzieżowego było włączenie do zespołów klasowych uczniów z cechą zahamowania, uczniów, którzy z reguły pozostają na uboczu społeczności szkolnej.

j. Dzielnicowy MO:

Pełnienie stałych dyżurów w godzinach wieczornych i nocnych na terenie osiedla. Interweniowanie w szczególnie niewłaściwych środowiskach domowych.

Przekazywanie na bieżąco informacji zespołowi na temat stanu wykroczeń nieletnich w osiedlu.

k. Przedstawiciele spółdzielni mieszkaniowej:

Organizowanie i finansowanie letnich obozów dla młodzieży niedostosowanej społecznie.

Jak wynika z przedstawionych przykładów, w zasadzie każdy z uczestników zespołu miał do zrealizowania pewien wycinek zadań, które wzięte łącznie, dotyczyły jednego problemu, mianowicie profilaktyki i resocjalizacji. Biorąc pod uwagę ścisłą integrację oddziaływań, podjęcie jednolitego frontu wychowawczego, oczekiwaliśmy w tym względzie pozytywnych efektów.

WNIOSKI KOŃCOWE

W wyniku 3-letniej działalności eksperymentalnej, skierowanej na podstawowe środowiska wychowawcze, osiągnięto szereg korzystnych przeobrażeń.

W oparciu o zintegrowane oddziaływania instytucji społeczno-politycznych, placówek kulturalnych, organizacji młodzieżowych, wśród których wiodąca rola przypadała szkole, zaznaczyła się wyraźna intensyfikacja procesu opiekuńczo-wychowawczego. Intensyfikacja ta dotyczyła przede wszystkim wzrostu aktywności i uspołecznienia dzieci i młodzieży, obniżenia się wskaźnika uczniów niedostosowanych społecznie (z 8,5% do 4,9%) oraz znacznego wzrostu zainteresowań pozaszkolnych. W odniesieniu do dorosłych mieszkańców osiedla stwierdzono — aczkolwiek w mniejszym zakresie — również pozytywne przeobrażenie dotyczące pozytywnego oddziaływania wychowawczego na dzieci, a także stworzenia podstaw do kształtowania się więzi społecznych wśród mieszkańców osiedla.

Wymienione osiągnięcia były spowodowane przede wszystkim:

- powierzeniem szkole osiedlowej funkcji inspirującej i sterującej całą działalnością opiekuńczo-wychowawczą,
- podjęciem świadomych i planowych zabiegów o charakterze inżyneryjnym, skierowanych głównie na te środowiska, które miały największy wpływ na dzieci i młodzież,
- takim doбором problemów, które przyporządkowane rodzinie, szkole, grupom rówieśniczym i środowisku lokalnemu, pomimo swojej porzecznej odrębności, mogły się wzajemnie uzupełniać, a w konsekwencji intensyfikować całą działalność opiekuńczo-wychowawczą.

STEFAN SŁOMKIEWICZ
WARSZAWA

MODEL SZKÓŁ ĆWICZEŃ A POSTĘP PEDAGOGICZNY

Proces praktycznego przygotowania do zawodu u kandydatów na nauczycieli w obecnym systemie ich kształcenia rozkłada się na okres całego toku studiów i trwa osiem semestrów na studiach czteroletnich i dziesięć semestrów na studiach pięcioletnich. W ostatnich dwóch latach przywrócono 5-letnie studia na kierunkach nauczycielskich w zakresie fizyki, chemii, biologii i matematyki. Zwiększona została ponadto liczba godzin na zajęcia praktyczne w szkołach ćwiczeń oraz liczba tygodni poświęconych na ciągłe praktyki pedagogiczne od 13—14 tygodni na studiach czteroletnich do 18 na studiach pięcioletnich. Wobec tego, że na zajęcia o charakterze laboratoryjnym i praktycznym prowadzone w ramach ćwiczeń z psychologii, pedagogiki oraz metodyk (dydaktyk) przedmiotowych przeznaczona jest od około 120 do 160 godzin, które mają być realizowane przede wszystkim w oparciu o szkoły ćwiczeń, pozostaje nie tylko problem takiego ukształtowania ich, aby przynosiły pożądane rezultaty w sferze praktycznego przygotowania do zawodu kandydatów na nauczycieli, lecz również stały się placówkami upowszechniającymi nowe rozwiązania pedagogiczne i metodyczne. Obecny system, modernizowany zresztą poważnie w latach ostatnich, wprowadza ćwiczenia o charakterze laboratoryjnym realizowane w oparciu o szkołę ćwiczeń z następujących przedmiotów:

- psychologii — w wymiarze 30 godz. na studiach czteroletnich oraz w wymiarze 60 godz. na studiach pięcioletnich,
- pedagogiki — w wymiarze 30 godz. na studiach czteroletnich oraz w wymiarze 45 godz. na studiach pięcioletnich,
- metodyk przedmiotowych — 50% godzin ćwiczeń przewidzianych planem nauczania (czyni to około 60 godz. na studiach czteroletnich i około 90 godz. na studiach pięcioletnich).

Te duże liczby ćwiczeń praktycznych ze wszystkich przedmiotów bloku pedagogicznego stwarzają warunki nie tylko do ukształtowania u studentów przygotowujących się do zawodu nauczycielskiego podstawowych umiejętności nauczycielskich w zakresie rozwiązywania zadań typowych, lecz również do ukształtowania umiejętności rozwiązywania problemów. Tego rodzaju umiejętności są przejawem działalności nowatorskiej i twórczej.

Drogą prowadzącą do osiągnięcia tych rezultatów będzie nie tylko wprowadzanie do ćwiczeń praktycznych odbywających się w szkołach zadań praktycznych, które będą zawierać problemy dydaktyczne o charakterze praktycznym przeznaczone dla studentów, lecz również poprzez obserwację wdrażania nowych rozwiązań pedagogicznych przez nauczy-

cieli, a także poprzez obserwowanie, a nawet fragmentaryczne uczestnictwo w procesach badawczych prowadzonych w szkołach ćwiczeń.

Jest oczywiste, że różne będą zadania ćwiczeń praktycznych w szkołach w zakresie psychologii, pedagogiki oraz metodyk przedmiotowych. Spróbujemy zasygnalizować te różnice biorąc pod uwagę fakt, że psychologia występuje już na pierwszym roku studiów, a pedagogika — na pierwszym i drugim (w systemie studiów czteroletnich) lub na drugim i trzecim roku (w systemie studiów pięcioletnich).

Z wielu badań oraz rozpraw teoretycznych poświęconych kształceniu nauczycieli wynika, że nie tylko odpowiedni poziom przygotowania teoretycznego absolwentów uczelni, lecz również odpowiedni zasób umiejętności zawodowych warunkuje zarówno adaptację do zawodu nauczycielskiego, jak i funkcjonowanie w nim. Sama wiedza teoretyczna bez powiązania jej z umiejętnościami praktycznymi, i to obejmującymi zarówno rozwiązywanie typowych zadań, jak i zadań problemowych, w których rozwiązanie przejawia się samodzielnie, a nawet twórcze wykorzystanie zdobytych wiadomości utrudnia osiągnięcie dobrego, a nawet czasem wręcz uniemożliwia absolwentom kierunków nauczycielskich osiągnięcie gotowości zawodowej — możliwości rozwiązywania zadań nauczycielskich.

Badania nad funkcjonowaniem absolwentów obecnego systemu kształcenia nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących, a w szczególności opinie samych absolwentów¹ wykazują, że przygotowanie ich do rozwiązywania zadań nauczycieli nie jest jeszcze wystarczające. Rzecz charakterystyczna, że opinie absolwentów o własnym przygotowaniu do rozwiązywania zadań dydaktycznych i wychowawczych są gorsze aniżeli rzeczywiste umiejętności tych początkujących nauczycieli.

Można sądzić więc, że jeszcze w drugim roku pracy nauczycielskiej w ich świadomości utrwalił się obraz własnych niepewności i trudności występujących w okresie rozpoczynania pracy zawodowej. Opanowanie podstawowych umiejętności nauczycielskich, a zwłaszcza wykorzystanie nabytych wiadomości do rozwiązywania zadań nowych dla początkujących nauczycieli jest jednym z ważnych wskaźników skuteczności studiów w zakresie przygotowania zawodowego. W umiejętnościach tych przejawia się funkcjonalność wiadomości zdobywanych w procesie kształcenia w uczelniach wyższych przygotowujących kandydatów na nauczycieli. Dlatego obecna modernizacja systemu kształcenia nauczycieli zwiększająca rolę szkół ćwiczeń w przygotowaniu zawodowym studentów ma tak duże znaczenie.

Rozszerzenie zadań dydaktycznych szkół ćwiczeń wynikające ze zwiększenia ćwiczeń praktycznych, które będą w nich organizowane dla studentów w zakresie psychologii, pedagogiki oraz metodyk (dydaktyk)

¹ Badania te zostały przeprowadzone za pomocą kwestionariusza opracowanego przez E. Staszyńskiego.

przedmiotowych, nasuwa pytanie: jaka powinna być ta szkoła ćwiczeń, aby spełniła swoje zadanie w zakresie praktycznego przygotowania do zawodu kandydatów na nauczycieli. Przy okazji warto może zwrócić uwagę na to, że w przygotowaniu zawodowym studentów kierunków nauczycielskich ważne jest przecież nie tylko opanowanie podstawowych umiejętności, lecz również ukształtowanie postaw twórczych. W takim przypadku nie wystarczy kontakt studentów z poprawą pracy pedagogicznej, lecz konieczne będzie stwarzanie im okazji zarówno do zaobserwowania różnego rodzaju nowatorskich poczynań nauczycieli, jak i do samodzielnych prób w zakresie takich działań.

Przez okres kilku lat na terenie Polski rozwijał się ruch szkół eksperymentalnych oraz szkół wiodących, współpracujących z różnymi ośrodkami naukowymi i akademickimi. W tym ruchu działał również Związek Nauczycielstwa Polskiego, niektóre jego ogniwa terenowe oraz Zarząd Główny.

Szkoły eksperymentalne, jak sama nazwa wskazuje, były terenem, na którym weryfikowano metodę eksperymentu pedagogicznego, różne nowe hipotezy dydaktyczne, wychowawcze, organizacyjne.

Szkoły wiodące natomiast wdrażały zbadane już rozwiązania pedagogiczne. Jednakże rola ich nie ograniczała się do prostych wdrożeń. Okazało się, że wykorzystanie w praktyce szkolnej tych rozwiązań rodzi nie tylko nowe problemy praktyczne, lecz również kwestie umożliwiające lepsze poznanie wartości pedagogicznych tych rozwiązań.

W latach 1962—1968 opiekowałem się z ramienia ówczesnej Katedry Dydaktyki Uniwersytetu Warszawskiego dwiema szkołami ćwiczeń w Warszawie. Jedna z nich — Szkoła Podstawowa nr 87. przy ul. Malowniczej — wdrażała system zajęć lekcyjnych w klasach-pracowniach oraz badała efektywność realizacji założeń kształcenia politechnicznego, druga — Szkoła Podstawowa nr 164 przy ul. KRN — zajmowała się wdrażaniem nauczania problemowego i grupowej organizacji pracy uczniów na lekcjach.

W procesie wdrożeń badano dodatkowo efektywność pedagogiczną tych rozwiązań, stąd na przykład w szkole przy ul. KRN funkcjonował układ klas kontrolnych, a badanym układem dla szkoły przy ul. Malowniczej było kilka szkół podstawowych położonych na Okęciu.

Te szkoły oprócz zajęć organizowanych dla studentów prowadziły tzw. dni otwarte dla nauczycieli z innych szkół, umożliwiając bezpośrednią obserwację procesu i rezultatów tych wdrożeń. Między innymi taką obserwację rezultatów wdrożenia nauczania problemowego oraz grupowej pracy uczniów w Szkole Podstawowej nr 164 przy ul. KRN przeprowadziła znana współpracowniczka słynnego psychologa prof. J. Piageta — prof. dr B. Inhelder — psycholog specjalista z dziedziny psychologii rozwojowej, podkreślając słuszność takiej drogi upowszechniania nowych rozwiązań pedagogicznych.

Studenci mogli więc w tych szkołach nie tylko obserwować procesy wdrażania nowych rozwiązań pedagogicznych, lecz również uczestniczyć w tych działaniach poprzez:

- a) prowadzenie różnych dodatkowych badań,
- b) opracowanie dla potrzeb nauczycieli narzędzi pomiaru efektów wdrożeń.

Studenci konfrontowali swoje wiadomości zdobyte w czasie studiowania literatury pedagogicznej ze spostrzeżeniami i wynikami badań dodatkowych, które przeprowadzali nauczyciele. O tej sytuacji można mówić, że może stymulować u studentów rozwój zainteresowań nowatorstwem pedagogicznym i twórczych postaw.

Podobną rolę odgrywały zresztą w innych ośrodkach akademickich szkoły eksperymentalne i szkoły wiodące². Wracam do tej kwestii obecnie, gdyż sens szkół wiodących, które jednocześnie były szkołami ćwiczeń dla uczelni kształcących nauczycieli, oraz ich dwukierunkowe oddziaływanie:

- a) kształtowanie zainteresowań nowatorstwem pedagogicznym, badaniami naukowymi oraz rozwijanie umiejętności badawczych i postaw twórczych u kandydatów na nauczycieli,

- b) pomoc dla nauczycieli wprowadzających nowe rozwiązania do swej pracy oraz zainteresowanie ich nowatorstwem pedagogicznym, można wziąć pod uwagę modelując szkoły ćwiczeń dla obecnego systemu kształcenia nauczycieli.

Przy opracowywaniu tego modelu istnieje jednakże potrzeba uwzględnienia różnych kwestii związanych z poszczególnymi przedmiotami, które przygotowują ze strony pedagogicznej do pracy zawodowej przyszłych nauczycieli z psychologii, pedagogiki, technicznych środków nauczania, higieny szkolnej oraz metodyk przedmiotowych. Rodzi się pytanie, jaki może być model szkoły ćwiczeń, aby z jednej strony mogła ona realizować wyżej wymienione zadania, a z drugiej służyć zróżnicowanym przecież potrzebom przedmiotów pedagogicznych realizowanych w procesie kształcenia kandydatów na nauczycieli? Aby móc odpowiedzieć na to pytanie, rozważyć trzeba dylemat, czy wdrażanie jakiegos nowatorskiego rozwiązania pedagogicznego umożliwia praktyczne przygotowanie do zawodu studentów zarówno w zakresie pedagogiki i metodyk (dydaktyk) przedmiotowych, jak i w zakresie psychologii oraz higieny szkolnej i technicznych środków kształcenia.

Trudno byłoby oczekiwać, aby szkoła ćwiczeń realizowała jednocześnie wiele wdrożeń. Zwłaszcza że wymagają one opracowania dodatkowych rozwiązań, którymi zazwyczaj eksperymentatorzy nie zajmują się, a nawet dodatkowych pomiarów efektywności wdrożenia danego rozwiązania pedagogicznego.

² Idea szkół wiodących i eksperymentalnych jest szeroko omówiona w książce W. Okonia: O postępie pedagogicznym. Warszawa 1970, Książka i Wiedza.

Każdy z przedmiotów studiów rozwija określoną grupę umiejętności praktycznych niezbędnych przyszłemu nauczycielowi. Na przykład w czasie zajęć z psychologii nauczyciele zdobywają:

- a) umiejętności obserwacji czynników i mechanizmów regulujących czynności dzieci i młodzieży, a w szczególności czynności uczenia się,
- b) umiejętności obserwowania zmian zachodzących w czynnościach pod wpływem zewnętrznych warunków,
- c) umiejętności wyodrębniania różnic indywidualnych u uczniów,
- d) umiejętności obserwowania uczniów w celu wyodrębniania mikro-defektów,
- e) umiejętności obserwowania skutków psychologicznych różnych działań pedagogicznych.

Jest to oczywiście jedynie fragmentaryczny rejestr umiejętności, które mogą kształtować ćwiczenia praktyczne z psychologii odbywające się na terenie szkoły.

W zakresie praktycznych umiejętności pedagogicznych, które mogą kształtować zajęcia w szkołach ćwiczeń, można wyodrębnić z jednej strony umiejętności obserwacji procesów i zjawisk pedagogicznych oraz określania związków i zależności między nimi, z drugiej zaś umiejętności wykonywania czynności nauczycielskich — kierowania czynnościami uczenia się, organizowania warunków uczenia się, dobierania zadań dla uczniów, umiejętności kontrolowania rezultatów nauczania i wychowania, a także wykonywania zadań w sferze oddziaływania wychowawczego.

Na ćwiczeniach praktycznych w szkołach związanych z realizacją dydaktyk przedmiotowych (metodyk nauczania) rozszerzają się i konkretyzują wyżej wymienione, i to tylko fragmentarycznie, umiejętności kandydatów do zawodu nauczycielskiego.

Wydawać by się mogło, że do kształtowania tego rodzaju umiejętności wystarczy dobrze zorganizowana i wyposażona szkoła, w której pracują nauczyciele odpowiednio przygotowani do pracy zawodowej, poprawnie wykonujący zadania nauczycielskie. Jest to zresztą sąd powszechnie uznawany za słuszny. Mało tego, uczelnie narzekają, że nie zawsze mogą otrzymać szkołę ćwiczeń spełniającą wspomniane wyżej warunki. Jest to prawda. Nie oznacza ona jednak, by modelując szkołę ćwiczeń na tym poprzestać. Co zatem może istnieć swoistego w szkołach wiodących, co może wpłynąć na możliwość uzyskania w nich lepszych rezultatów w zakresie przygotowania zawodowego studentów kandydujących do zawodu nauczycielskiego?

Obserwując przez wiele lat pracę nauczycieli wymienionych w tym artykule szkół ćwiczeń będących jednocześnie szkołami wdrażającymi nowe rozwiązania pedagogiczne, stwierdziłem, że:

- a) praca wdrożeńowa rozwija u nauczycieli umiejętność dokładnego, wnikliwego analizowania procesów i zjawisk pedagogicznych, zwłaszcza w odniesieniu do pracy własnej,

b) nauczyciele w takich sytuacjach, które występują podczas wdrażania nowych rozwiązań, nie tylko rozwijają własne umiejętności badawcze, lecz również zdolności obserwacji uczniów, potrafią także dostrzeżać subtelne różnice i właściwości ich zachowania się,

c) nasila się u nauczycieli tendencja do rozszerzania i uzupełniania własnej wiedzy.

Istnieje więc w szkołach wiodących korzystna sytuacja dla kształtowania pedagogicznych umiejętności przyszłych nauczycieli, a także dla rozwijania umiejętności obserwacji i diagnozowania zjawisk rozwojowych. Te ostatnie bowiem dominują w programie psychologii. Jest oczywiste, że w szkołach wiodących studenci mogą uczestniczyć w jakimś zakresie w pracach badawczych nauczycieli, co może być czynnikiem sprzyjającym rozwojowi ich postaw twórczych.

Szkoły wiodące, wdrażając nowe rozwiązania, a także szkoły eksperymentalne, które, jak sama nazwa wskazuje, są terenem badań pedagogicznych służących sprawdzaniu pomysłów nowych rozwiązań, mogą być terenem, na którym spotykać się będą studenci przygotowujący się do zawodu oraz nauczyciele doskonalący swoje umiejętności zawodowe. Może to korzystnie wpłynąć na kształtowanie postaw zawodowych u studentów przygotowujących się do zawodu nauczycielskiego, pozwoli im zaznać się bliżej z problemami swego przyszłego środowiska zawodowego.

Szkoły wiodące, ewentualnie szkoły eksperymentalne jako szkoły ćwiczeń, propagując nowe rozwiązania pedagogiczne zarówno wśród studentów, jak i nauczycieli mogą i powinny być terenem współpracy wyższych uczelni z systemem doskonalenia nauczycieli resortu oświaty i wychowania. Ta współpraca prowadzić może do powiązania nauki z twórczą myślą i nowatorstwem nauczycieli. Więzy zaś kształcenia i doskonalenia nauczycieli będą upowszechniać wyniki tych powiązań, a będzie to postęp pedagogiczny.

Obecne rozdzielenie systemu kształcenia oraz doskonalenia nauczycieli między dwa resorty: nauki, szkolnictwa wyższego i techniki oraz oświaty i wychowania, i to tym bardziej skomplikowane, że na przykład doskonalenie kursowe o charakterze metodycznym stanowi domenę działalności IKN i IKNiBO, a doskonalenie w systemie studiów podyplomowych, należy do tych jednostek wyższych uczelni, które mają prawo nadawania stopni doktorskich.

Trzeba wiązać ze sobą system kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Czynić to można nie tylko na szczeblu ministerialnych komisji, jak to się dzieje obecnie, lecz dokonywać różnych prób wiązania ze sobą uczelni i terenowych placówek Instytutu Kształcenia Nauczycieli.

Więzy te jednak będą skutecznie służyć postępowi pedagogicznemu, jeśli terenem tego współdziałania będzie nowatorska praktyka pedagogiczna, którą najlepiej i najłatwiej jest rozwijać w szkołach wiodących lub w szkołach eksperymentalnych.

Szkoły ćwiczeń ukształtowane jako szkoły wiodące — wdrażające nowe rozwiązania pedagogiczne, a więc: wychowawcze, dydaktyczne i metodyczne, organizacyjne, lub kompleksy tego rodzaju nowatorskich poczynań, oddziałują w pierwszym rzędzie na umiejętności i postawy studentów. Mogą oddziaływać także na doskonalenie czynnych nauczycieli, jeśli ich działalność będzie wykorzystywana przez instytucje doskonalące czynnych zawodowo nauczycieli. Dla szkół wyższych, z którymi są związane, mogą stworzyć warunki dla poszukiwania nowych rozwiązań i weryfikacji ich efektywności na drodze eksperymentów pedagogicznych.

Opiekując się przez wiele lat wymienionymi w tym artykule szkołami ćwiczeń, które były jednocześnie szkołami wiodącymi, mogłem stwierdzić, że po pewnym czasie u nauczycieli rozwinęły się nie tylko umiejętności badawcze, ale i postawy cechujące badaczy, jak na przykład: wnikliwość, krytycyzm, zdolności dostrzegania związków i zależności między zjawiskami oraz giętkość myślenia itp.

W takiej sytuacji nauczyciele nie tylko chętnie podejmują się wypróbowywania nowatorskich rozwiązań proponowanych im przez jednostki uczelni, z którą są związani, nie tylko mogą aktywnie uczestniczyć w badaniach pedagogicznych, a w szczególności w eksperymentach, lecz również sami będą poszukiwać nowości, projektować i wdrażać własne pomysły.

Wymaga to jednak stworzenia szkół ćwiczeń, które nie będą jedynie dobrze wyposażonymi placówkami z odpowiednio wykwalifikowaną kadrą nauczycielską, lecz zadaniem tych szkół będzie przyswajanie kandydatom na nauczycieli podstawowych umiejętności zawodowych. Nowy model szkół ćwiczeń to szkoły nie tylko ściśle powiązane z tymi jednostkami uczelni, które przygotowują kandydatów na nauczycieli do pracy pedagogicznej, w zakresie ich pracy dydaktycznej, lecz również związane z pracami badawczymi wydziałów i instytutów. Nauczyciele szkół ćwiczeń mogą wtedy spełnić swe zadania w dziedzinie przygotowania studentów do pracy twórczej, jeśli będą uczestniczyć także w pracy badawczej uczelni, a nie tylko w jej procesie dydaktycznym. Nie jest to hipoteza, lecz twierdzenie wynikające z doświadczeń wielu eksperymentalnych oraz wiodących szkół. Na tle tych rozważań można sformułować warunki, którym powinna odpowiadać szkoła ćwiczeń jako jedno ze źródeł postępu pedagogicznego i integralny składnik systemu kształcenia nauczycieli.

1. Szkoła ćwiczeń powinna zostać powiązana z jednostkami uczelni odpowiadającymi za przygotowanie praktyczne studentów do zawodu nauczycielskiego, a więc z zakładami i pracowniami realizującymi na kierunkach nauczycielskich pedagogikę, psychologię, metodyki przedmiotowe, higienę szkolną, techniczne środki kształcenia oraz ciągłe praktyki nauczycielskie. To powiązanie powinno nosić obustronny charakter. Oznacza to udział zainteresowanych nauczycieli w posiedzeniach uczelnianych zakładów i pracowni wtedy, gdy omawiane są zarówno sprawy dydakty-

czne, jak i problemy badań naukowych. W posiedzeniach szkolnych rad pedagogicznych powinni również uczestniczyć przedstawiciele tych jednostek organizacyjnych uczelni, które współpracują z daną szkołą ćwiczeń.

2. Problem badawczy ewentualnie wdrożeniowy może stanowić płaszczyznę współpracy uczelni z systemem doskonalenia nauczycieli na terenie szkoły ćwiczeń. W takim przypadku wyżej wymienione posiedzenia powinny również uwzględniać udział przedstawicieli IKNiBO.

3. Wobec tego, że dla realizacji obecnych zadań uczelni w dziedzinie przygotowania do zawodu kandydatów na nauczycieli uczelnie muszą dysponować nawet kilkunastoma szkołami ćwiczeń (Uniwersytet Warszawski posiada ich ponad trzydzieści), istnieje potrzeba powołania w szkołach wyższych kształcących nauczycieli ciała koordynującego wyżej wymienioną współpracę. Może nim być albo rada uczelni do spraw praktycznego przygotowania studentów do zawodu nauczycielskiego, albo rozszerzone rady międzywydziałowych studiów pedagogicznych, lub w przypadku Uniwersytetu Warszawskiego — rozszerzona rada naukowa Instytutu Pedagogicznego Kształcenia Nauczycieli.

Na zakończenie podkreślić jednak trzeba, że tylko wdrożenia lub eksperymenty pedagogiczne i metodyczne będą stanowić naturalną i trwałą podstawę współpracy omówionej w tym artykule.

Obecny system kształcenia nauczycieli istniejący w uniwersytetach i w wyższych szkołach pedagogicznych został opracowany dla przygotowania nauczycieli, którzy będą mogli wykonywać swój zawód zarówno w obecnie istniejących szkołach podstawowych i średnich, jak i w przyszłej zreformowanej szkole średniej. Opracowywane są wyniki badań przeprowadzonych nad funkcjonowaniem zawodowym absolwentów nauczycielskich kierunków studiów z uniwersytetów i wyższych szkół pedagogicznych, które przeprowadził międzyuczelniany zespół badawczy³. Te badania objęły 660 młodych nauczycieli-absolwentów wyżej wymienionych studiów, pracujących w szkołach podstawowych, liceach ogólnokształcących i w szkołach zawodowych na terenie 21 województw. Badania te wykazały, że ci młodzi nauczyciele, po stosunkowo krótkim okresie pracy nauczycielskiej, potrafią rozwiązywać zadania psychologiczno-pedagogiczne oraz przedmiotowo-metodyczne na podobnym poziomie, jaki zaprezentowali dobrzy nauczyciele danego przedmiotu z co najmniej pięcioletnim stażem zawodowym po ukończeniu studiów. Mimo to ci młodzi nauczyciele wskazują przede wszystkim na potrzebę podniesienia poziomu ich przygotowania pedagogiczno-metodycznego w trakcie studiów. Podkreślają zwłaszcza konieczność rozszerzenia praktyk pedagogicznych.

Wyniki wyżej wspomnianych badań wskazują, pośrednio oczywiście, na

³ W skład tego zespołu wchodził: K. Augustynek, B. Bromberek, St. Cieśliński, Z. Harczuk, Z. Jakóbowski, K. Kuligowska, B. Lenarcik, B. Nowecki, T. Pniewski, M. Ruszczynska-Schiller, S. Słomkiewicz (kier. nauk.), E. Staszyński, J. Tomalkiewicz, Z. Uryga, B. Zechowska.

za małe w stosunku do możliwości rozwiązywania zadań nauczycielskich poczucie pewności u absolwentów. Wynika to prawdopodobnie nie tylko z niewystarczającego poziomu i czasu trwania praktyk nauczycielskich i liczby ćwiczeń praktycznych przeprowadzanych w procesie psychologicznego, pedagogicznego i metodycznego kształcenia kandydatów na nauczycieli, lecz również z charakteru powiązań teorii i praktyki w tym procesie. Im bardziej nowatorska będzie praktyka nauczycielska, z którą zetknie się student, tym częściej napotka sytuacje wymagające dla ich zrozumienia i rozwiązania posługiwania się w sposób niekonwencjonalny zdobytą wiedzą teoretyczną. Może to być również droga zmniejszania obawy przed podejmowaniem przez absolwentów trudnych zadań wówczas, gdy jako nauczyciele staną przed klasą szkolną.

ADAM WINDAKIEWICZ
ŁODYGOWICE

O NIEKTÓRYCH ASPEKTACH POSTĘPU PEDAGOGICZNEGO

Są środowiska nauczycielskie, w których przejawia się duża rezerwa, a nawet niechęć do wszelkich innowacji i nowatorstwa. Słysz się opinie, że najlepsze efekty dają metody sprowadzające się do podawania uczniom gotowych, odpowiednio wyselekcjonowanych wiadomości, które następnie powinny być przyswojone i odtworzone w miarę możliwości najdokładniej przez uczniów. Rzeczą nauczyciela jest wymóc na młodzieży taki czas i sposób uczenia się, aby materiał programowy opanowany został w sposób najpełniejszy, najdokładniej zbliżony do treści podręcznika lub notatek w zeszytcie. Presja nauczyciela i obawa przed ocenami niedostatecznymi — to główne motywy nauki. Sami kiedyś uczyliśmy się najczęściej tych przedmiotów, które prowadzili (inaczej: wykładali) najbardziej surowi i „groźni” profesorowie. Ci bardziej łagodni i tolerancyjni mieli zwykle gorsze wyniki nauczania.

W tym przypadku można porównać nauczyciela do przeciętnego rzemieślnika, który dzięki systematycznej, aczkolwiek żmudnej i monotonnej pracy uzyskuje w zasadzie zadowolające, nie odbiegające od przeciętności „wytwory”.

O metodach nauczania mówi się niechętnie. W tych środowiskach również dyrektorzy szkół uważają, że jest to sprawa nauczyciela i nie powinno się narzucać mu żadnych „nowoczesnych” metod i sposobów pracy z młodzieżą. Nowinkarstwo w tej dziedzinie, a zwłaszcza różne „eksperymenty” czynią więcej szkody niż pożytku, bo w efekcie prowadzą do obniżenia poziomu wiedzy uczniów i odbijają się ujemnie na autorytecie nauczyciela.

Wówczas jednak proces nauczania przypomina ruch jednostajny po linii prostej. Szkoła stanowi układ statyczny i niezmienny, gdy chodzi o jej zasadnicze funkcje. Nie ma twórczych i poszukujących działań, które wynikają z negacji dotychczasowego stanu i powodują jakby pewne „przyspieszenie” i modyfikację układu.

Na wstępie przytoczyłem dość krańcowy obraz rzeczywistości szkolnej. Zastanówmy się, co na to wpływa.

Czy rzeczywiście zwolennicy spokojnej, wolnej od „fermentów” i niepokojów pracy mają rację?

Posłużę się przykładami z „własnego podwórka”.

Zawsze towarzyszy mi refleksja nad charakterem i skutkami nie tylko mojej pracy, ale całego zespołu koleżanek i kolegów, z którym sprzężone są zawsze moje poczynania i wysiłki. Efekty pracy nauczyciela uzależnione są bowiem w dużym stopniu od wzajemnej współpracy w gronie pedagogicznym. Wzajemne zrozumienie, pomoc i życzliwość umożliwiają dopiero wdrażanie nauczania problemowo-programowanego w zespołach uczniowskich, rozwijanie samorządności i samodzielności młodzieży, podejmowanie kontaktów ze środowiskiem. Nie mogą to być samodzielne poczynania jednostki.

Jednym z głównych powodów sceptycyzmu i skłonności do kroczenia „utartym szlakiem” jest tzw. rutyna zawodowa, czyli pewien stereotyp postępowania, oparty o utrwalone nawyki. Tak jest zresztą w każdym zawodzie. Nawyk zwalnia od dodatkowego wysiłku związanego z pokonywaniem trudności, jakie występują w nowej sytuacji. W interesie dyrektora szkoły leży więc — o ile zależy mu na doskonaleniu pracy szkoły — przełamywanie utrwalonych, ale nie odpowiadających już współczesnym wymaganiom, nawyków. Ich ujemną stroną jest również to, że zwalniają od myślenia.

W codziennym życiu szkoły daje się zauważyć duża rozbieżność między teorią a praktyką. Mam na myśli nie tylko nauki pedagogiczne. Nie są przecież w pełni przestrzegane — skądinąd słuszne — wytyczne i zalecenia władz szkolnych np. dotyczące praktycznej nauki zawodu, działalności samorządu uczniowskiego, pracy pozalekcyjnej itp. Weźmy literaturę pedagogiczną, która zawiera bogaty „serwis” form, metod i środków. Jest jakby nośnikiem fermentu i twórczego niepokoju. Niestety ogół koleżanek i kolegów mało czyta i nie zna zasadniczych pozycji książkowych, nie mówiąc o czasopiśmie. Pomijam tych, którzy studiując zaocznie, zmuszeni są do sięgania po książki.

Stosunek niektórych dyrektorów i wizytatorów szkół do tzw. nowatorów, czyli „niespokojnych duchów”, wcale nie zachęca innych do zbaczania z prostych, akceptowanych powszechnie dróg postępowania.

Nie ma znów tak wielu amatorów dodatkowej nie opłaconej roboty. Wprowadzanie nowych rozwiązań metodycznych pochłania zwykle więcej wolnego czasu, który może być przeznaczony na własne, rodzinne sprawy.

Nowatorzy „z urodzenia” — nie zyskując nawet moralnego poparcia — są w mniejszości. Nawet pomimo zapalenia się tzw. zielonych światek: powołania krajowej i wojewódzkich rad postępu pedagogicznego. Członkowie tych rad powinni docierać do poszczególnych szkół, a nie ograniczać się do zebrań i posiedzeń. Wiemy bowiem, że postęp realizuje się w toku bezpośredniej pracy z młodzieżą, że zależy on przede wszystkim od tego, ilu nauczycieli zbacza z utartych ścieżek. Oczywiście nie może się to odbywać ze szkodą dla uczniów w sensie przyswajanej wiedzy i umiejętności. Po to właśnie działają zespoły i sekcje w ramach rad wojewódzkich. Nasuwa mi się pytanie, które chciałbym postawić przed niejedną radą pedagogiczną: Jak rozumiany jest i realizowany postęp pedagogiczny w Waszej Szkole?

Przyczyny pewnej stagnacji nie leżą wyłącznie w sferze pozaszkolnej, materialnej, chociaż wywiera ona dodatkowy wpływ. Dobre wyposażenie szkoły (magnetowidy, projektory filmowe, magnetofony i rzutniki) oraz urządzenie pracowni przedmiotowych — to czynnik dynamizujący, wyzwalający aktywność.

Przeciwko zwolennikom tradycyjnej szkoły przemawiają wyniki badań przydatności zawodowej absolwentów wielu szkół. O efektach kształcenia świadczą bowiem nie tyle oceny szkolne¹, co „sprawdzanie” się wychowanków w życiu i pracy. Tradycyjne metody nauczania prowadzą do zaniku aktywności młodzieży, małej samodzielności w działaniu i myśleniu oraz słabej umiejętności współdziałania z innymi. Do ujemnych cech osobowości, rzutujących na trudności adaptacyjne, należy: bierność, brak samodzielności, konflikty z otoczeniem. Te cechy kształtują się również w szkole.

Występuje zjawisko małej adekwatności ocen szkolnych do opinii wydawanej absolwentom przez ich zwierzchników i przełożonych w pracy².

Widzimy więc, że postęp pedagogiczny w sensie zwiększenia efektywności pracy szkół — zwłaszcza zawodowych — staje się nakazem chwili. Musi być zbieżny z postępem naukowo-technicznym dokonującym się w każdej gałęzi gospodarki. Każda szkoła zawodowa musi wychodzić naprzeciw potrzebom życia społeczno-gospodarczego i przygotowywać absolwentów nie tylko pod kątem bieżących potrzeb, ale również perspektywy następnych dziesięcioleci, w których wypadnie im żyć i pracować. Szczególny nacisk należy więc kłaść nie tyle na pamięciowe przyswojenie jak największego kompendium wiedzy, ale na rozwijanie aktywności po-

¹ Wiadomo, że oceny szkolne nacechowane są indywidualizmem i subiektywizmem. Stąd dążenia do wprowadzania obiektywnych sprawdzianów (testy) wiadomości i umiejętności uczniów.

² Dane, którymi dysponuję i których tutaj nie przytaczam, z uwagi na ograniczone ramy artykułu, zebrałem w toku wielostronnych badań nad przydatnością absolwentów techników rolniczych do pracy w rolnictwie. Zainteresowanym tą problematyką polecam w szczególności następującą pozycję: Korabiowska-Nowacka K.: Procedura badań przydatności do pracy absolwentów szkół zawodowych. Wrocław 1974, Zaki. Nar. im. Ossolińskich.

znawczej i tych cech osobowych, które potrzebne są i cenione w danym zawodzie. Na czoło wysuwa się poziom i zakres umiejętności praktycznych, który decyduje o przydatności absolwenta. Tradycyjna szkoła, gdzie uczniowie pozostają całkowicie w cieniu aktywnych nauczycieli „szukających klucza do magazynu wiadomości, jakim miała być głowa ucznia, i napełniających w miarę swych umiejętności ów magazyn”³, będzie musiała ustąpić nowoczesnej placówce dydaktyczno-wychowawczej, wcielającej w życie bardziej skuteczne metody kształcenia młodzieży. Muszą ulec skonkretyzowaniu cele nauczania i wychowania.

Postęp pedagogiczny jest rzeczą względną. To, co w jednej szkole może być traktowane jako nowoczesne, w innej przechodzi już do tradycji.

WNIOSKI

1. Tradycyjna szkoła ma jeszcze wielu zwolenników, którzy niechętnie odnoszą się do wszelkich innowacji.

2. Stosowane przez nauczycieli metody i środki dydaktyczne rzutują nie tylko na poziom wiadomości i umiejętności uczniów, lecz mają również wpływ na ich postawy i przekonania, kształtując ważne cechy osobowości zawodowej. Z tego też powodu nie może być obojętne to, na jakiej drodze dochodzi się do zakładanych celów.

3. Należałoby dokładniej sprecyzować zasadnicze cele nauczania i wychowania w odniesieniu do każdego typu szkoły zawodowej.

4. Potrzeba wdrażania postępu pedagogicznego, a więc bardziej efektywnych metod pracy nauczycieli z uczniami, wynika z niewystarczającego przygotowania absolwentów niektórych szkół do ich przyszłej pracy i funkcji społeczno-zawodowych.

5. Postęp pedagogiczny nie zawsze jest właściwie rozumiany i realizowany. Toteż najlepiej badać i rozpatrywać jego założenia i realizację w odniesieniu do określonego typu szkół lub jednej wybranej szkoły.

³ W. Okoń: Nauczanie problemowe we współczesnej szkole. Warszawa 1974, Wyd. Szkolne i Pedagogiczne, s. 13.

DOŚWIADCZENIA — PRÓBY — BADANIA

JÓZEFA CHMIELEWSKA
WARSZAWA

KSZTAŁTOWANIE AKTYWNYCH POSTAW UCZNIÓW WOBEC ZADAŃ I RÓL SPOŁECZNYCH¹

Uczestnicy dyskusji poprzedzającej trzeci rok reformy szkolnej coraz częściej wyrażają niepokój o wychowawczą funkcję szkoły. Z troską spostrzegają, że administracja oświatowa interesuje się przede wszystkim efektami pracy szkoły z zakresu kształcenia dzieci i młodzieży i że — w związku z tym — nauczyciele mają coraz mniej czasu na ich wychowywanie. Krócej mówiąc: praca wychowawcza szkoły pozostaje w cieniu dydaktyki.

Podzielając ów niepokój, pragnę jednocześnie zauważyć, że obie funkcje: kształcenie i wychowanie, nie wymagają w praktyce szkolnej ani dwu oddzielnych programów, ani dzielenia procesów pedagogicznych na „nauczanie” i „wychowanie”. Jeśli tradycyjnie nawet problem ten ujmując przypomnę, że w wyniku „nauczania” kształcimy u uczniów instrumentalne cechy osobowości, jak: wiedza, umiejętności, nawyki, a w wyniku „wychowania” kształcimy ich cechy kierunkowe, czyli: system wartości, przekonań i postaw, to związek tych dwóch procesów uwydatni się w pełni. Niepokój mój o wychowawczą rolę szkoły budzi zatem już taka szkoła, która zaniedbuje funkcję kształcącą, i takie lekcje, które pozbawicne są waloru poznawczego. Nie chcę przez to sugerować, że wystarczy dobrze nauczać, aby osiągać wysokie rezultaty wychowawcze. Procesy poznawcze bowiem są zaledwie punktem wyjścia procesów postawotwórczych (wychowawczych). O warunkach i mechanizmach tych procesów pisałam na łamach *Ruchu Pedagogicznego* w artykule pt. „Możliwości stymulacji rozwoju postaw społecznych uczniów w procesie dydaktyczno-wychowawczym szkoły”. Wyraziłam w nim przekonanie, że możliwa i celowa jest dalsza intensyfikacja oddziaływań wychowawczych szkoły na postawy społeczne uczniów w toku ich szkolnego kształcenia.

1. PROBLEMATYKA I PROCEDURA BADAWCZA

W niniejszym artykule pragnę przekonanie to zezemplifikować wypróbowaną praktycznie koncepcją metodyczno-organizacyjną pracy szkoły, która — jak się okazało — stwarza nauczycielom — wychowawcom duże szanse stymulowania postaw społecznych uczniów poprzez:

- zespołową organizację ich aktywności na lekcjach i w samorządzie oraz
- demokratyczny styl kierowania wychowawczego.

W koncepcji tej traktuję więc postawy jako zmienną zależną; jako funkcję łącznego oddziaływania dwóch ww. czynników szkolnych. Wyróżnienie ich jako czynników podstawowych i sprawczych jest — jak się wydaje — uzasadnione dużą częstotliwością intencjonalnego, wzajemnego oddziaływania na siebie uczniów i kierujących procesem ich kształcenia — nauczycieli.

Czy jednak powołanie w ramach tradycyjnej klasy szkolnej małych grup ucz-

¹ Sprawozdanie z badań wykonanych pod kierunkiem dyrektora Instytutu Pedagogicznego Kształcenia Nauczycieli UW doc. dr hab. Stefana Słomkiewicza.

niowskich okazało się zabiegiem skutecznym dla kształtowania aktywnych postaw społecznych?

Czy zespołowa organizacja lekcyjnej i samorządowej działalności uczniów, zwiększając im dostęp do działania społecznego, zwiększyła nasilenie i wartość tego działania?

Czy intensyfikacja działania społecznego sprzyjała kształtowaniu pozytywnego emocjonalnego stosunku uczniów do podejmowanych zadań i ról społecznych?

Jak kierować małymi grupami uczniów, by stwarzały one uczniom szerokie możliwości współpracy rzeczowej i osobowej, by udostępniały im funkcje i role społeczne na terenie klasy i szkoły?

Jaka była skuteczność demokratycznego stylu kierowania wychowawczego grupami uczniów w młodszym, a jaka w średnim wieku szkolnym?

Oto część wątpliwości — szczegółowych problemów badawczych, jakie towarzyszyły mi podczas przeprowadzonych badań eksperymentalnych. Wyjaśnienie ich doprowadziło mnie do ustalenia rodzaju i siły wpływu wyróżnionych czynników szkolnych na postawy uczniów. Dodam, że kontrolowałam dwa spośród trzech elementów składających się na postawy: element instrumentalny, wyrażający się określoną wartością i nasileniem zachowań wobec przedmiotu postaw, oraz element emocjonalny, mający także określony kierunek i siłę. Oba kontrolowane elementy postaw oceniłam jako bardziej diagnostyczne niż pozostały — poznawczy. Jednak największą wagę przywiązywałam do pierwszego — instrumentalnego. Ma on szczególne znaczenie dla diagnozy postaw uczniów, którzy będąc w wieku rozwojowym, wykazują mniejszą integrację postaw niż dorośli. Obserwacja rzeczywistych zachowań społecznych uczniów wydała mi się w tej sytuacji pewniejszą metodą diagnostyczną postaw ze względu na charakterystyczną dla tego wieku rozbieżność między werbalnym i behawioralnym komponentem postaw. Stanowisko takie zostało zdeterminowane przyjętą definicją postawy społecznej. Zgodnie z nią tylko wówczas można powiedzieć o uczniu, że wykazuje aktywną postawę wobec zadań i ról społecznych, jeśli posiadając wystarczającą wiedzę o nich demonstrowuje pozytywny stosunek do nich i każdorazowo w sytuacji wymagającej podjęcia zadania społecznego wykaże dążność do jego rozwiązania. Diagnozowanie postaw społecznych uczniów wymagało zatem różnorodnych metod obserwacji i wielokrotnie powtarzanych pomiarów w zakresie dwu wyróżnionych elementów postawy. Było to kolejne ważne założenie metodologiczne wspomnianych badań.

Badaniami objęto około 500-osobową populację uczniów w młodszym i średnim wieku szkolnym (od 9 do 16 lat). Na populację tę składało się 15 niezależnych prób losowych (klas szkolnych). Sześć prób losowych (jeden ciąg klasy II—VII) stanowiło grupę kontrolną (K), sześć równoległych prób losowych (drugi ciąg klas od II—VII) stanowiło grupę eksperymentalną pierwszą (E_1) i pozostałe trzy próby losowe (klasy V—VII) stanowiły grupę eksperymentalną drugą (E_2). Poza jedną parą klas szóstych wszystkie pozostałe stanowiły przed eksperymentem próby równoważne pod względem osiągnięć w nauce, płci, wieku i liczebności. W toku eksperymentu ujednolicono ponadto w grupie K i E takie elementy procesu dydaktyczno-wychowawczego, jak: treści, metody i środki. Grupy K i E zróżnicowano natomiast formą organizacyjną pracy uczniów oraz demokratycznym stylem kierowania wychowawczego, które to zmienne wprowadzono do obu grup E jako dominujące, podczas gdy w grupie K zespołową działalność uczniów zdominowały zbiorowa i jednostkowa forma organizacyjna. Założenia eksperymentu opartego na Millowskim kanonie jedynej różnicy między grupami równoległymi realizowała grupa 20 wychowawców i nauczycieli przedmiotowych jęz. polskiego, matematyki i biologii. Przez 2 lata, przynajmniej raz w tygodniu, na trzech przedmiotach nauczania uruchamiali oni w klasach E małe zespoły uczniowskie, by w ich ramach pro-

wadzić swoisty trening sytuacyjny w działaniu społecznym. W wyniku systematycznie powtarzanego na lekcjach i w działalności samorządowej treningu uczniowie nabywali i utrwalali pozytywne doświadczenia społeczne oraz kształtowali do nich własny, emocjonalny stosunek.

Lekcje w grupach E, choć różniły się metodycznie w zależności od szerokości i przedmiotu nauczania, przybierały kształt typowy dla lekcji o zespołowej organizacji samodzielnej pracy uczniów.

1. W CZĘŚCI WSTĘPNEJ — skróconej do kilku minut — starano się uzyskać stan intelektualno-emocjonalnej gotowości uczniów do podjęcia nowych zadań. Stan gotowości uczniów uzyskiwano poprzez:

- sprawdzanie ich rzeczowego przygotowania do lekcji,
- uświadomienie uczniom nowych trudności i czynności będących przedmiotem aktualnej lekcji,
- zaplanowanie i precyzyjną organizację samodzielnej pracy uczniów w małych grupach.

2. CZĘŚĆ ZASADNICZA — wydłużona maksymalnie do 20—25 min. — polegała na zespołowym rozwiązywaniu zadań i problemów dydaktyczno-wychowawczych przy pomocy i pod kierunkiem nauczyciela.

3. W CZĘŚCI KOŃCOWEJ — trwającej od 15 do 20 min. — szczególną wagę przywiązywano do:

- sprawdzenia i oceny osiągnięć poszczególnych grup uczniowskich,
- usystematyzowania wiedzy i doświadczenia zdobytego w drugiej części lekcji,
- uzyskania ciągłości samodzielnego uczenia się, m.in. poprzez zapowiedź kolejnych zadań, ukierunkowanie uczniów na gromadzenie odpowiednich materiałów itp.

Proces kształcenia w grupie E₁, E₂ wyróżniał się częstym i wielokierunkowym porozumiewaniem się uczniów między sobą i z nauczycielami. Poszczególne lekcje przedmiotowe zawierały naturalne sytuacje społeczne, umożliwiające uczniom ćwiczenie się w planowaniu i organizacji pracy własnej i kolegów (cz. I lekcji), we współdziałaniu rzeczowym i osobowym (cz. II lekcji), w kontroli i samokontroli oraz ocenie i samoocenie osiągnięć i niepowodzeń (cz. III lekcji).

W grupach E₁, E₂ starano się jednocześnie zwiększyć i wyrównać szanse poszczególnych uczniów na autentyczny udział w działalności samorządowej. W tym celu wychowawcy klas (prób) eksperymentalnych zastępowali tradycyjną organizację działalności samorządowej — organizacją zespołową. Działała ona samodzielnie przy dyskretnej pomocy wychowawcy. Uruchamiana była raz na 1—2 miesiące poprzez wspólne zaplanowanie i powierzenie poszczególnym grupom zadań i ról samorządowych. Zespołowa organizacja samorządowej działalności uczniów dokonywała się zwykle na lekcjach wychowawczych w sposób typowy.

Część I — sprawozdanie kolejnych grup uczniowskich z działalności samorządowej w minionym okresie.

Na sprawozdanie składały się:

- wypowiedzi grupowych o wykonaniu powierzonych grupie funkcji oraz ocena udziału poszczególnych członków w pracy grupy,
- wypowiedzi członków grupy oceniające grupowego i analizujące ewentualne własne niepowodzenia,
- informacje i oceny kolegów z innych grup oraz wychowawcy o grupie referującej.

Część II — organizacja samorządności w bieżącym okresie — polegała na:

- kolejnej zmianie grupowych i przekazaniu im dzienników grupy,
- kolejnej zmianie obowiązków i funkcji samorządowych pełnionych przez poszczególne grupy uczniowskie,

— wyprowadzeniu konkretnych wniosków z uprzedniej dyskusji do pracy w bieżącym okresie.

Kilkakrotna w semestrze zmiana zadań i funkcji pełnionych grupowo owocowała w postaci konkretnego udziału wszystkich uczniów w różnorodnych dziedzinach życia klasy. Stwarzała ona duże możliwości współdziałania, przejawiania inicjatywy, przeżywania osiągnięć i niepowodzeń, poznawania możliwości kolegów i własnych. Zmienne funkcje samorządowe przyczyniły się do nabywania przez uczniów doświadczenia społecznego, które procentowało w sytuacji zespołowego rozwiązywania zadań dydaktycznych na lekcjach. Przykładami autentycznej samorządności uczniów może być zespołowa troska o estetykę sali szkolnej czy pełnienie dyżurów w pracowni, w szatni itp. Wychowawcy klas II—IV mieli większe możliwości intensyfikacji aktywności społecznej uczniów na lekcjach poprzez wzbogacanie ich społecznego doświadczenia pozalekcyjnego. Ucząc wszystkich przedmiotów, jednocześnie kierowali obiema dziedzinami zespołowej działalności uczniów. Natomiast w klasach V—VII, gdzie wychowawcy byli nauczycielami tylko jednego z trzech przedmiotów objętych eksperymentem, możliwości te były mniejsze.

W tym samym czasie nauczyciele i wychowawcy grupy kontrolnej (K) starali się kierować procesem kształcenia uczniów demokratycznie (ten sam styl kierowania wychowawczego obowiązywał w trzech grupach równoległych). Inna była jednak organizacja działalności uczniów na lekcjach i w samorządzie. W grupie K dominowała zbiorowa organizacja pracy — praca z całą klasą. Tradycyjna klasa szkolna jest jednak zbyt liczna i zróżnicowana wewnętrznie, by wszyscy uczniowie mieli równe szanse uaktywnienia się w krótkim czasie lekcyjnym, przeznaczonym na samodzielną pracę. Analiza lekcji o zbiorowej organizacji pracy uczniów wykazała, że niewielkie są ich możliwości wielokierunkowej — bez dominacji nauczyciela — wymiany informacji w procesie kształcenia szkolnego. Zbiorowej organizacji pracy uczniów często towarzyszą nieprawidłowości dydaktyczne. Takimi nieprawidłowościami są — moim zdaniem — zbyt długo, o zwolnionym tempie i mało efektywna część wstępna lekcji. Planowanie i organizacja samodzielnej pracy uczniów jest też często pomijanym momentem wstępnej części lekcji. Natomiast w końcowej części lekcji — często bardzo krótkiej i schematycznej — nie docenia się zazwyczaj samooceny uczniów i zaniedbuje związek aktualnych osiągnięć z kolejnymi zadaniami dydaktycznymi.

Mniejsze były również szanse uczniów grupy K — w porównaniu z uczniami grupy E — szeroki dostęp do działania samorządowego i nabycie tą drogą doświadczenia społecznego. Samorządność uczniowska w grupie kontrolnej oparta była bowiem na tradycyjnym, tzn. stałym i małym aktywie klasowym.

Obserwacja dotychczasowego (zastanego) przebiegu procesu kształcenia szkolnego w grupie kontrolnej wskazywała na mniej korzystne (w porównaniu z grupą eksperymentalną) warunki do uaktywniania i uspołeczniania uczniów.

Przypuszczałam więc, że w wyniku systematycznego stymulowania w procesie dydaktyczno-wychowawczym rozwoju postaw społecznych poprzez demokratyczne kierowanie zespołową działalnością uczniów nastąpią pozytywne zmiany w postawach uczniów wobec zadań i ról społecznych. Zmiany te — jak przypuszczałam — polegałyby na wzroście aktywności społecznej uczniów wyrażającym się:

— większym nasileniem i wartością działań społecznych w sytuacji zespołowego rozwiązywania zadań dydaktycznych,

— wyższym poziomem uczestnictwa społecznego w sytuacji zespołowego pełnienia różnorodnych ról samorządowych.

Spodziewałam się ponadto, iż wzrostowi aktywności społecznej powinien towa-

rzyszyć emocjonalnie pozytywny stosunek uczniów do uczestnictwa społecznego wyrażany:

- pełną akceptacją zespołowej organizacji pracy na lekcjach,
- wysokim zadowoleniem z pełnionych ról społecznych.

Zarówno wzrost aktywności społecznej, jak i przewaga pozytywnego doń nastawienia powinny wystąpić z podobnym nasileniem u chłopców, jak i u dziewcząt, lecz różnym nasileniem u uczniów w młodszym i średnim wieku szkolnym.

Dla określenia poziomu zmian, jakim uległy kontrolowane cechy zmiennej zależnej (postawy), zastosowałam szereg wskaźników liczbowych, wyskalowanych rangowo lub nominalnie. Dla oceny poziomu aktywności społecznej użyłam dwóch indywidualnych wskaźników opracowanych przez A. Gurycką².

- a) wskaźnika bezwzględnego nasilenia aktywności społecznej:

$$W_{n/asp} = \frac{\sum \text{czynności o.b.}}{t}$$

- b) wskaźnika przeciętnej wartości skalowej zachowania społecznego:

$$W_{w/asp} = \frac{\sum \text{wartości skal. cz.o.b.}}{\sum \text{czynności o.b.}}$$

Wskaźnik ten (b) pozwala odróżnić uczniów ruchliwych społecznie od działających bardziej skutecznie. Obie te cechy aktywności społecznej są wysoce diagnostyczne dla poziomu aktywności.

W celu określenia siły związku dwóch cech aktywności społecznej, tj. jej nasilenia i wartości, posłużyłam się

- c) współczynnikiem korelacji rangowej Krügera-Spearmana:

$$R = 1 - \frac{6 \sum di^2}{n(n^2 - 1)}$$

Wymienione wyżej trzy wskaźniki były miarami instrumentalnego elementu postaw uczniów.

Natomiast dla pomiaru emocjonalnego elementu postaw społecznych uczniów przyjąłm wskaźnik:

- d) akceptacji pracy zespołowej:

$$W_{a/zesp.} = \frac{\sum \text{postaw akceptujących} \times 100}{n \text{ próby}}$$

Jest to wskaźnik grupowy. Jego wartość określa odsetek uczniów akceptujących nową formę pracy dydaktycznej.

Podobnie mierzyłam zmiany w postawach uczniów wobec ról podejmowanych w ramach samorządu szkolnego. Dla określenia poziomu instrumentalnego komponentu tych postaw przyjąłm indywidualny

- e) wskaźnik uczestnictwa społecznego:

$$W_{u/spol.} = 2x_g + 4x_k + 6x_s$$

gdzie x oznacza wielokrotność pełnionej roli na rzecz grupy (g), klasy (k) bądź szkoły (s).

Z kolei dla oceny emocjonalnego stosunku osób badanych do ich uczestnictwa społecznego przyjąłm

- f) wskaźnik zadowolenia z uczestnictwa społecznego:

$$W_{z/u.spol.} = X_g + X_k + X_s$$

² A. Gurycka: Dzieci bierne społecznie. Wyd. PAN 1970, s. 98—100.

gdzie X oznacza liczbę punktów skalowych, którą wyrażano poziom zadowolenia.

Pomiary diagnostyczne wstępne i końcowe wyróżnionych wyżej cech zmiennej zależnej wykonałam przy pomocy tych samych narzędzi badawczych: skali A_{sp} — B_{sp} R. Balesa i A. Guryckiej oraz ankiety skierowanej do uczniów. Skuteczność eksperymentu pedagogicznego nad kształtowaniem aktywnych postaw uczniów wobec zadań społecznych oceniałam nieparametrycznymi testami statystycznymi: testem serii, testem Kołmogorowa-Smirnowa oraz testem chi-kwadrat. Stosowałam je do porównywania niezależnych prób losowych K—E na każdym poziomie wiekowym oddzielnie.

2. WYNIKI BADAŃ

2 A. Aktywność społeczną uczniów w sytuacji zespołowego rozwiązywania zadań na lekcjach

Postawę aktywności społecznej charakteryzują dwie jej cechy: „nasilenie” i „wartość”. Cecha pierwsza świadczy o ruchliwości ucznia, tzn. o częstości nawiązywania społecznych stosunków osobowych lub rzeczowych podczas zespołowego wykonywania zadań. Natomiast wartość działania (wyrazistość) społecznego zależy od rodzaju czynności składających się na to działanie. Może więc być ona różna u uczniów o podobnej ruchliwości społecznej.

W tabeli 1 zamieszczam dane o przeciętnym nasileniu aktywności społecznej w grupach K— E_1 , E_2 w sytuacji przed i po eksperymencie.

Tabela 1
PRZECIĘTNY POZIOM NASILENIA AKTYWNOŚCI SPOŁECZNEJ
W GRUPACH K— E_1 , E_2

Nasilenie	Przed ekspery- mentem	Po eksperyme- ncie	Różnica
Grupa K = \sum_6 prób K	62,67	70,81	+ 8,14
E_1 = \sum_6 prób E_1	66,39	84,79	+ 18,40
E_2 = \sum_3 prób E_2	68,31	77,34	+ 9,03

Wartości średnich ważonych ilustrują duży wzrost poziomu nasilenia aktywności społecznej, jaki nastąpił w grupach E_1 , E_2 w okresie badanym. W okresie tym zatarły się ponadto różnice w rozkładach poziomu nasilenia aktywności społecznej między grupami K—E. Wyrównanie różnic nastąpiło wskutek znacznego wzrostu poziomu nasilenia aktywności społecznej u większości uczniów grup E_1 i E_2 . Sposzczenia te dokumentuje tabela 2 (patrz s. 48).

Statystyczna weryfikacja istotności stwierdzonych różnic wypadła korzystnie dla grup E w czterech parach prób równoległych. Ponadto w dwu przypadkach próby E dorównały próbom K poziomem nasilenia aktywności społecznej. W sumie stwierdzono istotny wzrost nasilenia aktywności społecznej w 6 (na 9) próbach E. Potwierdzono w ten sposób przypuszczenie o pozytywnym wpływie zespołowej organizacji pracy uczniów na wzrost nasilenia ich indywidualnej aktywności.

Czy przypuszczenie to sprawdziło się także w stosunku do drugiej cechy aktywności społecznej — wartości? W tabeli 3 zamieszczam dane o średnim poziomie wartości działania społecznego grup K— E_1 , E_2 (patrz s. 48).

ROZKŁAD POZIOMU NASILENIA AKTYWNOŚCI SPOŁECZNEJ
W GRUPACH K—E₁, E₂

Tabela 2

Poziom nasilenia N Grupy			Przed eksperymentem			Po eksperymencie		
			wysoki		niski	Wysoki		niski
			Lb	%	Lb	Lb	%	Lb
II-IV	K	33	19	57,6	14	14	42,4	19
	E ₁	38	15	39,5	23	19	50,0	19
V-VII	K	62	28	45,2	34	21	33,9	41
	E ₁	76	36	47,4	40	38	50,0	38
	E ₂	77	36	53,2	41	33	42,9	44

PRZECIĘTNY POZIOM WARTOŚCI DZIAŁANIA SPOŁECZNEGO
W GRUPACH K—E₁, E₂

Tabela 3

Grupa	Średnia wartość działania społecznego		
	Przed eksp.	Po eksp.	Różnica
$K = \sum^6$ prób K	84,53	95,61	+ 11,08
$E_1 = \sum^6$ prób E ₁	95,00	104,57	+ 9,57
$E_2 = \sum^3$ prób E ₂	96,97	105,27	+ 8,30

Dane z tabeli 3 wskazują na relatywnie większy wzrost tej wartości w grupie K niż w grupach E. Jest to jednak obraz globalny. Uzupełnia go statystyczna weryfikacja różnic, której dokonywałam dla każdej pary prób równoległych oddzielnie. Testy weryfikacyjne wykazały istotne statystycznie różnice na korzyść prób E w 4 przypadkach. Ponadto próba E₁ (klasa III^e) dorównała poziomem wartości działania społecznego równoległej próbie K. Łącznie przypuszczenie moje o pozytywnym wpływie zmiennych niezależnych na wartość działania społecznego potwierdziło się w 5 (na 9) próbach E. O pozytywnych zmianach w postawach uczniów prób E świadczy także rozkład omawianej zmiennej w badanej populacji. Dla większości prób E jest on skośny dodatnio.

Czy uczniowie ruchliwi społecznie działają bardziej wyraziście, tzn. częściej kierują, inicjują, podejmują decyzje, niż pytają, podporządkowują się i wykonują czynności manualne? Jest to pytanie o zbieżność obu wyróżnionych tu cech aktywności społecznej. Siłę i kierunek tej zbieżności badałam na podstawie wartości współczynników korelacji rangowej (R). W tabeli 4 przedstawiam wartości empiryczne R wraz z ich weryfikacją statystyczną (patrz s. 49).

Analiza danych z tabeli 4 wykazuje zbieżność dwu badanych cech zmiennej zależnej w 8 (na 15) próbach losowych. Jest to zbieżność w większości przypadków ścisła ($\alpha = 0,01$) i dotyczy klas wyższych. Zasadne wydaje się więc stwierdzenie, że bardziej ruchliwi uczniowie w średnim wieku szkolnym jednocześnie oddziałują na swoje otoczenie społeczne bardziej wyraziście (skuteczniej). I odwrotnie: uczniowie mało ruchliwi są jednocześnie mało skuteczni społecznie. Spostrzeżenie to nie dotyczy uczniów w młodszym wieku szkolnym, gdyż — poza próbą IV K — nie stwierdziłam w klasach II—IV istotnego statystycznie związku korelacyjnego. Uogólnienia sformułowane wyżej dotyczą behawioralnego elementu postaw uczniów w sytuacji zespołowego działania na lekcjach.

W hipotezie drugiej przypuszczałam, że demokratyczne kierowanie małymi zespołami uczniowskimi przyczyni się ponadto do ukształtowania pozytywnego sto-

Tabela 4

MIARY KORELACJI RANGOWEJ MIĘDZY NASILENIEM
I WARTOŚCIĄ DZIAŁANIA SPOŁECZNEGO

N próby	R		Wartość empiryczna R	Statystyczna istotność R
	K			
II	K	12	0,27	
	E ₁	17	-0,23	
III	K	12	0,42	
	E ₁	12	-0,46	
IV	K	13	0,53	i
	E ₁	19	-0,20	
V	K	20	0,54	b.i.
	E ₁	23	0,39	i
	E ₂	25	0,12	
VI	K	18	0,88	b.i.
	E ₁	26	0,43	i
	E ₂	27	0,55	b.i.
VII	K	24	0,60	b.i.
	E ₁	27	0,26	
	E ₂	25	0,48	b.i.

sunku uczniów do społecznego działania. To pozytywne nastawienie społeczne uczniów powinno wyrazić się wysoką akceptacją nowej formy organizacji ich pracy na lekcjach. Poziom tego nastawienia mierzyłam przy pomocy wskaźnika (d), którego wartość określa odsetek uczniów danej próby zadowolonych z nowej organizacji ich działania i wyrażających chęć kontynuowania jej w następnych latach. W tabeli 5 przedstawiam rozkład emocjonalnych nastawień społecznych w badanej populacji uczniów.

Tabela 5

ROZKŁAD POSTAW AKCEPTACJI I NEGACJI W GRUPACH K—E₁, E₂

Postawa	Grupa		K = $\sum K$		E ₁ = $\sum E_1$		E ₂ = $\sum E_2$	
	Lb	%	Lb	%	Lb	%		
Akceptacji	131	67,2	167	87,4	79	84,9		
Negacji	64	32,8	24	12,6	14	25,1		
N Grupy	195	100	191	100	93	100		

Dane z tabeli 5 ilustrują wyraźne różnice w rozkładach emocjonalnego stosunku uczniów między grupami K—E₁, E₂. Podczas gdy w grupie K zarejestrowano dwukrotnie więcej uczniów pozytywnie nastawionych do zespołowego działania niż uczniów nastawionych negatywnie; w grupie E₁ proporcje te są jak 7:1, a w E₂ jak 3:1.

Statystyczną istotność różnic zweryfikowałam testem chi-kwadrat dla każdej pary prób K—E oddzielnie. Udowodniłam ją na korzyść prób E w 5 (na 9) parach

niezależnych prób losowych. Były to próby: IV E₁, V E₁, V E₂, VI E₁, VII E₁. Dowodzą one istnienia zależności między zespołową organizacją pracy na lekcjach a pozytywnym nastawieniem uczniów do społecznego działania. Jakościowa analiza wypowiedzi badanych uczniów pozwala wyróżnić spośród bogatej argumentacji pozytywnego nastawienia do społecznego działania dwa motywy najczęściej powtarzające się: „możliwość współpracy z kolegami” oraz „możliwość uzyskania lepszych wyników w nauce”. Częstotliwość takiego motywowania wzrasta wraz z wiekiem. Maleje natomiast popularność takiego argumentu, jak „pomoc słabszym w nauce kolegom”, który to argument jest najważniejszy dla uczniów w młodszym wieku szkolnym. Bardzo częstym uzasadnieniem postawy akceptacji zespołowego działania na lekcji było — niezależnie od wieku uczniów — „koleżeństwo” oraz „dobre samopoczucie w małej grupie”.

Dodam, że pozytywne zmiany w postawach społecznych uczniów — zgodnie z moimi wstępnymi przypuszczeniami — wystąpiły w podobnym nasileniu u chłopców i dziewcząt. Związek między płcią a deklarowaną postawą społeczną badałam testem chi-kwadrat. Wystąpił on tylko w jednej (na 15) próbie losowej, w VII K. We wszystkich pozostałych 14 próbach losowych nie stwierdziłam uzależnienia stosunku do społecznego działania od płci osób badanych.

2 B. Aktywność społeczna uczniów w sytuacji zespołowego podejmowania ról społecznych w samorządzie szkolnym

Zmiany w postawach uczniów wobec ról podejmowanych zespołowo w samorządzie szkolnym kontrolowałam przy pomocy dwóch wskaźników: uczestnictwa społecznego (wskaźnik e) oraz zadowolenia z uczestnictwa społecznego (wskaźnik f). Pomiaru te wykonałam tylko w 9 klasach V—VII.

W tabeli 6 ilustruję przy pomocy statystyk dla danych jakościowych (mediana, modalna) średni poziom uczestnictwa społecznego osiąganego przez poszczególne próby badanej populacji.

Tabela 6

PRZECIĘTNY POZIOM UCZESTNICTWA SPOŁECZNEGO
W POPULACJI N = 296 O.B.

Uczest. sp.	Próba V			Próba VI			Próba VII			Dla populacji
	K	E ₁	E ₂	K	E ₁	E ₂	K	E ₁	E ₂	
Mediana (Z)	6	10	8	4	7	4	4	8	16	7,5
Modalna (Mo)	4	10	8	4	8	2	0	10	18	10

Warto podkreślić, że średni poziom uczestnictwa społecznego dla całej populacji (wyrażany medianą 7,5) przekroczyły 4 (na 6) próby E, natomiast nie osiągnęła go ani jedna próba K. Podczas gdy najczęstsza wartość indywidualnego poziomu uczestnictwa społecznego dla populacji wynosi 10 (modalna), zarejestrowano próbę K, której ta najczęstsza wartość równa jest zero, i próbę E, w której wynosi ona aż 18.

Dalsze różnice między grupami K—E wykazała analiza rozkładów liczebności poziomu uczestnictwa społecznego. Dane do tej analizy zawiera tabela 7 (patrz s. 51).

Wskazują one na duże różnice w poziomie uczestnictwa społecznego między grupą K i E₁, E₂. Istotność tych różnic sprawdziłam testem chi-kwadrat. Stwierdziłam je na korzyść prób E w 5 (na 6) próbach. Stanowi to potwierdzenie roboczej hipotezy, w której przypuszczałam o istnieniu związku przyczynowo-skutkowego między zespołową organizacją samorządności a poziomem indywidualnego

Tabela 7
ROZKŁAD LICZEBNOŚCI POZIOMU UCZESTNICTWA SPOŁECZNEGO UCZNIOW
W GRUPACH K—E₁, E₂

Grupa		K = \sum^3 prób K	E ₁ = \sum^3 prób E ₁	E ₂ = \sum^3 prób E ₂	Razem
Wysoki (> od Z) dla popul.	Lb	29	58	58	145
	%	29,0	57,4	61,0	48,98
Niski (< od Z) dla popul.	%	71,0	42,6	39,0	51,02
	Lb	71	43	37	151
N Grupy		100	101	95	296

uczestnictwa społecznego. Statystyczna weryfikacja różnic wykazała związek bardzo ścisły w dwu próbach i ścisły w pozostałych trzech próbach losowych. Tym samym testem wykluczono też związek między pięć osób badanych a ich poziomem uczestnictwa społecznego. W 8 (na 9) badanych próbach prawdopodobieństwo zaktywizowania chłopców i dziewcząt w ramach samorządności uznałam za jednakowe. Okazało się, że o poziomie aktywności społecznej ucznia w ramach samorządu szkolnego decyduje dostępność różnych ról społecznych, a nie pięć osoby badanej. Dostęp do działania społecznego w samorządzie ułatwiała — jak przypuszczałam — zespołowa organizacja pracy. Przypuszczenia te potwierdzili wychowawcy klas E stwierdzając, że zespołowa organizacja działalności samorządowej uczniów pomogła im uaktywnić cały zespół klasowy; nie można tego osiągnąć w ramach tradycyjnie zorganizowanej samorządności. Łatwość kierowania klasą o strukturze grupowej oraz jej atrakcyjność to — jak twierdzili wychowawcy — dwa atuty eksperymentalnej koncepcji pracy dydaktyczno-wychowawczej z uczniami. Okazała się ona skuteczna zarówno na lekcjach przedmiotowych, jak i w samorządności uczniowskiej. Bronili jej także sami uczniowie prezentując w badaniach określony poziom zadowolenia z faktycznie pełnionych w samorządzie ról społecznych (wskaźnik g). Mówią o tym dane empiryczne zamieszczone w tabeli 8.

Tabela 8
ROZKŁAD LICZEBNOŚCI POZIOMU ZADOWOLENIA Z UCZESTNICTWA SPOŁECZNEGO
W GRUPACH K—E₁, E₂

Grupa	K = \sum^3 prób K	E ₁ = \sum^3 prób E ₁	E ₂ = \sum^3 prób E ₂	Σ
Poziom zadowolenia				
Zdecydowanie zadowoleni	38 = 38%	76 = 75,3	60 = 63,6	174
Częściowo zadowoleni	17 = 17%	6 = 5,9	9 = 9,4	32
Zdecydowanie niezadowoleni	45 = 45%	19 = 18,8	26 = 27,0	90
N Grupy	100 = 100%	101 = 100%	95 = 100%	296

Uwidoczniają one znaczne różnice w badanej zmiennej na korzyść grup E, zwłaszcza E₁. Statystyczna weryfikacja tych różnic (testem chi-kwadrat) wykazała ich istotność w 4 (na 6) parach prób losowych. Zgodnie z przewidywaniami, uczniowie klas V E₁, V E₂, VI E₁, VII E₂ uznali zespołową organizację samorządowej działalności za bardziej atrakcyjną i satysfakcjonującą niż indywidualne pełnienie

tych samych funkcji społecznych. Bardzo często źródło niezadowolenia uczniów klas K tkwiło w fikcyjnym charakterze wielu ról społecznych w tradycyjnym samorządzie klasowym.

Czy zbieżność poziomu uczestnictwa społecznego i poziomu zadowolenia uczniów z tego uczestnictwa jest prawidłowością? Problem ten rozwiązałam pozytywnie weryfikując statystycznie (testem chi-kwadrat) zbieżność obu zmiennych. Bardzo wysoką i wysoką zbieżność stwierdziłam w 7 (na 9) próbach losowych. Uczniowie tych klas z powodzeniem pełnili dużo rzeczywistych funkcji społecznych i byli z tego faktu zadowoleni. Pomińcie innych w „obsadzaniu” odpowiedzialnych ról bądź też powierzenie im ról krótkotrwałych, mało ważnych lub fikcyjnych budziło w nich wyraźne niezadowolenie.

Bywało także i tak (tam gdzie nie stwierdzono zbieżności), że uczniowie odczuwali satysfakcję zarówno z wysokiego, jak i niskiego poziomu uczestnictwa w samorządności oraz przeżywali uczucia negatywne w wyniku szerokiego udziału w życiu społecznym klasy lub szkoły. Było tak wówczas, gdy brak doświadczenia społecznego i własna niezaradność utrudniała lub wręcz uniemożliwiała im wywiązywanie się z powierzonych obowiązków. Największe niezadowolenie wśród uczniów rodziły przymus i przemoc. Trudno im się dziwić. Są przecież zaprzeczeniem samorządności.

Reasumując obserwacje nad zbieżnością poziomu uczestnictwa społecznego i poziomu zadowolenia ucznia z tegoż uczestnictwa zaryzykowałabym stwierdzenie, że ma ona cechy zależności kompleksowej. Tak więc, jeżeli wysokiemu poziomowi uczestnictwa społecznego towarzyszą inne niezbędne czynniki skutecznego działania (jak np.: umiejętność samodzielnego działania, możliwość wielokierunkowego porozumiewania się w toku działania, pozytywna motywacja działania), może on implikować pozytywne nastawienie ucznia do działania społecznego. Jest to uogólnienie pouczające dla praktyki pedagogicznej: wychowywanie musimy zaczynać od wzbogacenia uczniowskich pozytywnych doświadczeń społecznych, od treningu we współdziałaniu, poprzez przełamywanie oporów, modyfikowanie postaw samozadowolenia i bierności do utrwalania pozytywnych, aktywnych postaw wobec zadań i ról społecznych. Pamiętajmy, że kształtowanie różnych elementów tej samej postawy społecznej wymaga zróżnicowania form i metod oddziaływań wychowawczych szkoły. Tak np. rozwój czy modyfikację poznawczej strony postaw ucznia może efektywnie powodować nawet autokratyczny nauczyciel-wychowawca. Autokratyczna postawa wychowawcy będąc zarazem zaprzeczeniem samorządności uczniowskiej hamuje natomiast rozwój instrumentalnej strony postaw, a zupełnie uniemożliwia rozwój pozytywnego nastawienia emocjonalnego uczniów do działania społecznego.

Wykluczenie wpływu płci osób badanych na wszystkie elementy postaw społecznych jest dla praktyki pedagogicznej kolejnym źródłem optymizmu.

Optymistyczne są także wyniki badań, które wskazują na szybciej zachodzącą zmianę w postawach uczniów w młodszym wieku szkolnym. Większe ich nasilenie właśnie w młodszym wieku szkolnym należy — jak sądzę — tłumaczyć mniejszą integracją postaw. Mały zasób wiedzy o przedmiotach postaw, brak utrwalonych negatywnych nastawień, zgeneralizowanych doświadczeń, a także mały zakres interakcji pozaszkolnych powoduje, że postawy uczniów w młodszym wieku szkolnym są mniej zintegrowane, a więc i nietrwałe. Stąd olbrzymia rola szkoły i jej duże możliwości modyfikowania u tych uczniów postaw dotychczasowych lub kształtowania nowych. Kształtowanie aktywnych postaw społecznych uczniów w średnim i starszym wieku szkolnym wymaga staranniejszych, dobranych metod oddziaływania wychowawczego szkoły oraz uwzględnienia uwarunkowań pozaszkolnych.

BOGUSŁAW CHMIEŁOWSKI
KATOWICE

ZWIĄZEK INSTYTUCJONALNYCH FORM KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI Z SAMOKSZTAŁCENIEM I SAMODOSKONALENIEM

Dążenie do zdobywania wiedzy jest wrodzonym popędem człowieka i mimo cechujące ludzi różnice indywidualne u jego podłoża tkwią te same przyczyny — pragnienie poznania.¹ Samokształcenie i samodoskonalenie w wieku dojrzałym pozostając w ścisłym związku z wypełnianiem określonej funkcji społecznej, jaką jest zawód, znajduje się na pograniczu tej spontanicznej potrzeby życiowej jednostki i ogólnospołecznych oczekiwań wobec niej jako pracownika. I jakkolwiek przez samokształcenie nadal rozumie się „działalność, której treść, cele, warunki i środki ustala sam podmiot”², to jednak z uwagi właśnie na jej powiązanie z pracą zawodową samokształcenie rzadko występuje w tzw. czystej postaci. Samokształcenie nie jest bowiem jakąś sokratyczną cnotą, uprawianą dla jej wartości autotelicznych, ale ważnym czynnikiem podnoszenia jakości pracy zawodowej. Odnosi się to również do zawodu nauczycielskiego.

Nauczyciel był zawsze i nadal musi pozostać osobą, która sama się kształci, ponieważ nauczanie jest jego zawodem, stąd także postulat pod adresem uczelni, by przygotowała go do samokształcenia³, gdyż obligowany jest do tego w ciągu całej swojej działalności pedagogicznej. Wynika to z samej istoty zawodu nauczyciela⁴. Pojmując za J. Legowiczem zawód nauczycielski jako specyficzną służbę społeczną⁵, można przyjąć, iż dążenie do samokształcenia i samodoskonalenia nauczyciela wynika ze swoistej dla tego zawodu dyscypliny i jest jej integralnym składnikiem. W ślad za trojakim ujmowaniem dyscypliny także samokształcenie rozpatrywać można w trzech kategoriach, posługując się zaproponowanymi przez wspomnianego autora rozróżnieniami. Samokształcenie rozumiemy więc w niniejszych rozważaniach:

1) „jako określony zestaw powinności związanych ze specyfiką profesjonalną samego stanu nauczycielskiego”,

2) „jako zestaw powinności obowiązujących każdego nauczyciela jako członka tego stanu”,

3) „jako zestaw powinności nakładanych sobie przez nauczyciela osobiście”⁶.

Powinności wymienione w dwu pierwszych punktach podporządkowane są przede wszystkim podwyższaniu kwalifikacji zawodowych i wiążą się ściśle z oceną pracy nauczyciela⁷, od dawna też realizowane są w postaci obligatoryjnych form dokształcania i doskonalenia zawodowego przez powołane w tym celu instytucje. Z tej perspektywy dokształcanie i doskonalenie czynnych nauczycieli organizowane np. w naszym kraju w IKNiBO i CDN może być rozumiane jako insty-

¹ Por. M. Scheler: *Formalne problemy socjologii wiedzy*; w: *Elementy teorii socjologicznych*, Warszawa 1975, s. 640.

² Por. W. Okoń: *Słownik pedagogiczny*. Warszawa 1975, s. 257.

³ Por. F. H. Hilliard: *Theory and practice in Teacher education*; w: F. H. Hilliard (editor) *Teaching the teachers*; George Allen and Unwin Ltd, London 1971, s. 34.

⁴ Por. A. W. Darinskij: *Puti uluczszeniya sistemy powyszeniya kwalifikacji pedagogicznych kadrow*. *Sowietskaja Piedadogika* 1976, nr 8, s. 11.

⁵ Por. J. Legowicz: *Specyfika moralna nauczycielskiej służby społecznej*. *Nauczyciel i Wychowanie* 1976, nr 3, s. 51.

⁶ J.w., s. 57.

⁷ Por. A. W. Darinskii, art. cyt., s. 17.

tuczonalna postać samokształcenia w szerokim znaczeniu tego terminu, obejmującym wszelkie obowiązkowe i instytucjonalne działania, zmierzające do podniesienia jakości pracy nauczyciela.

Zaletą samokształcenia kierowanego jest względnie winna być więz z placówkami naukowymi, ratująca samokształcenie od wąskiego praktycyzmu i codziennej rutyny. Jest ona tym bardziej wskazana, że — jak wiadomo — postępowanie nauczycieli cechuje niemal wyłącznie świadomość metodologiczna o orientacji praktycznej.⁸ Instytucjom naukowym z kolei kontakt z praktyką społeczną pozwala na ukierunkowanie działalności na najbardziej palące i aktualne problemy rzeczywistości społeczno-wychowawczej nauczyciela i szkoły oraz placówek oświatowo-wychowawczych z nią współdziałających.

Współcześnie zwraca się jednak uwagę, że instytucjonalne i obligatoryjne formy doskonalenia nie mogą być jedynym sposobem ulepszania pracy nauczyciela. A. W. Darinskij stwierdza w tej kwestii, że efektywne podniesienie kwalifikacji nauczyciela zależy również od jego indywidualnej pracy nad sobą.⁹ Otóż wydaje się, że od właściwego rozumienia przez nauczyciela tych osobistych powinności i ich samokontroli¹⁰ — mieszczących się w trzecim punkcie przyjętej przez nas typologii — zależy w decydującej mierze jakość samokształcenia. Tak też pomyślał je W. Spasowski, kiedy stwierdzał, że daje ono „pełną świadomość celu i zadań na najbliższą i dalszą metę, dostarcza środków samokontroli”.¹¹

Ważne implikacje dla samokształcenia w każdym z trzech zaproponowanych przez nas zakresów wynikają z różnicowania się we współczesnej praktyce pedagogicznej ról zawodowych nauczyciela i wyodrębniania się wielu nieznanych dotąd funkcji nauczycielskich zarówno podstawowych, związanych z procesem wychowania i kształcenia nie tylko w szkole, lecz także w instytucjach wychowania równoległego (pozaszkolnego), jak i funkcji o charakterze instrumentalnym i sprawnościowym, wiążących się z przeobrażeniami tradycyjnego procesu dydaktycznego w szkole i instytucjach z nią współdziałających. Także w zakresie funkcji podstawowych obserwujemy poszerzanie się „obszaru” naukowej penetracji i szybki rozwój wiedzy specjalistycznej, kierunkowej oraz istotne zmiany w koncepcji wychowania w procesie kształcenia.

Proces zatem kształcenia i wychowania młodzieży, podobnie zresztą jak praca w innych zawodach, staje się coraz bardziej skomplikowany, wzrastają też trudności w realizowaniu tych złożonych zadań. Nic więc dziwnego, że badania pedeutologiczne wskazują nie tylko na zwiększającą się dysproporcję pomiędzy przyrostem wiedzy naukowej a możliwością jej przyswajania i przekazywania, na zakłócenia w prawidłowym obiegu lub niedostatek informacji¹², lecz również na rozbieżność między tradycyjnym wykształceniem pedagogicznym a koniecznością pełnienia nowych ról, do których nauczyciel nie został przygotowany, względnie które wykonuje ze szkodą dla zadań podstawowych.¹³ Stan ten potwierdzają

⁸ Terminu tego używam za: T. Wojewódzki: O dwóch typach integracji nauk. *Studia Filozoficzne* 1976, nr 2, s. 15.

⁹ Por. A. W. Darinskij, art. cyt., s. 11.

¹⁰ W ZSRR wszyscy nauczyciele zobowiązani są do opracowywania rocznych planów samokształcenia, z których realizacji są następnie rozliczani. Otóż wydaje się, że w ten sposób samokształcenie, szczególnie jego aspekt indywidualny (trzeci element w przyjętej przez nas typologii) traci swój podmiotowy charakter i upodabnia się do form instytucjonalnych, nie dając w zamian gwarancji rzetelnej pracy nad sobą.

¹¹ W. Spasowski: *Zasady samokształcenia*. Warszawa 1923, wyd. M. Arcta, s. 21.

¹² Por. R. Miller: Rola przetwarzania i obiegu informacji w systemie oświaty i wychowania w różnych środowiskach; w: S. Kowalski (red.) *Funkcjonowanie systemu wychowawczego w środowisku*. Ossolineum 1974, s. 56 i 64.

¹³ Por. B. Bromberek: *Role społeczne nauczyciela*, Poznań 1973, s. 101, 126 i nast. oraz 132.

badania opinii młodzieży na temat nauczycieli, które wskazują nie tylko na nieporadność w przekazywaniu treści kształcenia¹⁴, ale i na wadliwy stosunek do uczniów, prowadzący nieuchronnie do konfliktów we wzajemnych relacjach.¹⁵

Tymczasem samokształcenie, zwłaszcza instytucjonalne, które winno właśnie przyjść z pomocą nauczycielowi w rozwiązywaniu tych kłopotów, zorientowane jest nadal przede wszystkim na kształcenie umysłowe, na rekonstrukcję i renowację wiedzy z wyraźnym zaniedbaniem innych komponentów.¹⁶ Samokształcenie natomiast — jak stwierdza A. Kamiński — to „nie tylko aktywizacja intelektualna, lecz także artystyczna i techniczna, społeczna i moralna, polityczna i filozoficzna, w zakresie kultury fizycznej i kultury towarzyskiej, celem zaś samokształcenia jest nie tylko opanowanie odpowiednich wiadomości i biegłości, lecz także nabycie umiejętności wartościowania i wyboru (...) oraz kształtowania swej osobowości”.¹⁷

Uświadomienie sobie tych zakresów samokształcenia jest tym ważniejsze, że niektórych umiejętności, zwłaszcza sprawnościowych, wynikających ze zmiennej roli nauczyciela w procesie kształcenia i nowych powinności szkoły oraz instytucji wychowania równoległego nie sposób opanować samemu, nawet przy najbardziej usilnej pracy nad sobą. Zapewnić je może jedynie kierowane i zorganizowane samokształcenie. I odwrotnie, istnieją dziedziny samokształcenia, których nie sposób przekazać na drodze instytucjonalnych rozwiązań. Stanowią one mogą zaledwie formę inspiracji i zachęty, naprawdę zaś zależą od osobistych ambicji i aspiracji nauczyciela. Chodzi przede wszystkim o aktywność kulturalną, zdobywanie możliwie najrozleglejszych horyzontów intelektualnych, ułatwiających interdyscyplinarne i syntetyzujące spojrzenie. Bez tych właściwości wiedza nauczyciela pozostanie podręcznikową, a jego przewaga intelektualna nad młodzieżą, której ma być przewodnikiem, doradcą i kompetentnym informatorem, polegać będzie na przygotowaniu się do kilku lekcji naprzód. Nie sposób jednak rozwiązać tego problemu tylko przy pomocy dobrych chęci zainteresowanych. Politykę społeczną czeka więc ogromne zadanie w zakresie pracy socjalnej i kulturalnej wobec nauczyciela w nowoczesnym ujęciu tych służb społecznych.

Dla samokształcenia w trzecim z przyjętych przez nas zakresów, tj. w pracy nad sobą, pozostają także obok kierowanej najczęściej renowacji i aktualizowania wiedzy przedmiotowej i przygotowania pedagogicznego rozległe możliwości autoregulacji i autoterapii. Pedeutologia przypisuje dużą wagę do tej dziedziny samokształcenia z dwu powodów. Po pierwsze, rosnące wciąż oczekiwania społeczne wobec zawodu nauczycielskiego powodują, że symptomy neurotyczne typu demonstratywnego występują w tym zawodzie znacznie częściej niż w innych grupach zawodowych¹⁸, po drugie, konieczność ciągłego samokrytycyzmu i autoanalizy wykonywanych czynności zawodowych sprawia, niezależnie od innych przy-

¹⁴ Por. np. J. Jerschina: Nauczyciel szkoły średniej i wyższej w opinii studentów; w: J. Jerschina (red.) *Studia z socjologii młodzieży i wychowania*, t. 1. Prace socjologiczne z. 1, Zeszyty Naukowe UJ CCCXXV, Warszawa — Kraków 1973, s. 58.

¹⁵ Por. np. J. Szmatka: Konflikt uczeń — nauczyciel w świetle teorii roli społecznej; w: J. Jerschina (red.), dzieło cyt., s. 49 oraz nast.

¹⁶ Chodzi zwłaszcza o umiejętności „sprawnościowe”, pozwalające nauczycielowi na nowoczesną organizację procesu kształcenia i „instrumentalne” wyposażające go m.in. w umiejętność posługiwania się wszystkimi dostępnymi środkami dydaktycznymi. Por. także W. Kaczorowski: Współczesne poglądy na problem samokształcenia. Przegląd definicji w literaturze przedmiotu. *Kwartalnik Nauczyciela Opolskiego* 1975, nr 3 i 4, s. 5—11. N.b. w przeglądzie tym zabrakło omówienia komponentów samokształcenia, to natomiast, co autor określa tym terminem (s. 11 cyt. art.), to właściwości samokształcenia.

¹⁷ A. Kamiński: *Funkcje pedagogiki społecznej*. Warszawa 1974, s. 37.

¹⁸ Por. H. Grassel: Działalność i osobowość nauczyciela. O niektórych psychologicznych problemach zawodu nauczycielskiego; w: *Symposium pedeutologiczne*. Warszawa 1974, s. 56.

czyn zewnętrznych, że nauczyciel częściej niż w innych specjalnościach przeżywa uczucie zagrożenia wpływające niekorzystnie na ogólny stan jego zdrowia. Stąd też K. Dąbrowski apeluje o „wzmocnienie postawy społecznej i moralnej nauczyciela”¹⁹ i zadaniem tym obarcza poradnie higieny psychicznej. Działania samoregulacyjne i autoterapeutyczne nauczyciela zostałyby więc w ten sposób wzmocnione pomocą instytucjonalną.

Samokształcenie, szczególnie w dziedzinie pracy nad sobą, należy do tych powinności, poprzez które nauczyciel godzić musi w swojej działalności sprzeczności, jakie wynikają pomiędzy funkcją „nadaną” mu z racji wykonywanego zawodu w zorganizowanym i kierowanym społeczeństwie a bardziej indywidualną sferą egzystencji, w której przejawia się jego osobista wolność, chęć życia w jemu tylko właściwy sposób.²⁰ Już przed 58 laty W. Spasowski powodzenie samokształcenia uzależniał od dobrowolności i swobody wyboru treści i form tej działalności, zgodnie z indywidualnymi zainteresowaniami i zdolnościami.²¹ Warunki te stały się — jak wiadomo — konsekwencją jego poglądu na wolność zawodową nauczyciela w ogóle²² i pozostawały w ścisłym związku z ówczesną rzeczywistością polityczną i społeczną pozycją nauczyciela. Ale problem, mimo radykalnie zmienionej sytuacji, pozostał aktualny do dziś.

Czy więc uznanie określonych konieczności jest dziś jedyną alternatywą samokształcenia? Czy analogicznie do ograniczonych możliwości samodzielnego działania nauczyciela, obligowanego współcześnie niemal na całym świecie do realizowania ramowego programu i przekazywania określonych treści kształcenia w ustalonym na to czasie, pozwalających mu właściwie jedynie na swobodny dobór metod i środków dydaktycznych²³, jego samokształcenie i samodoskonalenie podlegać musi nieubłaganie takim samym tendencjom? Otóż wydaje się, że może i powinna być zapewniona nauczycielowi pełna swoboda działania w zakresie pracy nad sobą. Jest ona nie tylko wyrazem szeroko pojętej higieny psychicznej. Samokształcenie i samodoskonalenie jest tym poletkiem doświadczalnym, na którym kiełkują innowacje, rodzą się usprawnienia, przejawia się funkcja kreatywna zawodu nauczycielskiego, bez której nie do pomyślenia byłby jakikolwiek postęp pedagogiczny i nie mniej ważna osobista satysfakcja nauczyciela.

Ciekawa z interesującego nas tutaj punktu widzenia jest praca J. Janickiego na temat odczytów pedagogicznych, które zdaniem autora stanowią określoną formę samodoskonalenia nauczycieli²⁴ i wywierają korzystny wpływ na ich pracę pedagogiczną.²⁵ Nie kwestionując historycznych już zasług tego sposobu podnoszenia kwalifikacji, nietrudno nie dostrzec jego nieadekwatności do aktualnych potrzeb w tej dziedzinie. Instytucja odczytów pedagogicznych opiera się bowiem w swych założeniach na wąskiej koncepcji postępu pedagogicznego, uznającego ważne składnik usprawnienia w obrębie praktyki szkolnej, głównie procesu lekcyjnego, za podstawowy, jeśli nie jedyny, rodzaj innowacji pedagogicznych.²⁶ Odczyty pedagogiczne odwołują się ponadto nazbyt jednostronnie do doświadcze-

¹⁹ Por. K. Dąbrowski: *Zdrowie psychiczne a wartości ludzkie*. Warszawa 1974, s. 100.

²⁰ Por. B. Suchodolski: *Labirynty współczesności*. Warszawa 1972, s. 64.

²¹ Por. W. Spasowski: *dziewięć cyt.*, s. 20.

²² Por. *ju.*, s. 187—188.

²³ Por. U. P. Lundgren: *Analyse von Curriculumprozessen der engere Ansatz: Curriculumprozess als Instruktionsgeschehen* w: K. Frey i in. *Curriculum Handbuch* t. 1. R. Piper and Co. Verlag München — Zürich 1975, s. 220.

²⁴ Por. J. Janicki: *Rozwój i znaczenie odczytów pedagogicznych*. Warszawa 1976, s. 128.

²⁵ Por. *ju.*, s. 95.

²⁶ Por. R. Schulz: *Przystosowanie funkcji i organizacji oświaty do zadań społeczno-ekonomicznego rozwoju*; w: *Człowiek i wartości — możliwości i granice przewidywania*, POLSKA 2000 vol. 5, 1972, s. 66.

nia pedagogicznego jako źródła „niezawodnych i stałych sposobów działania możliwych do nabycia jedynie w toku długotrwałej praktyki”²⁷, do praktyki rozumianej jako „sekwencja standardowych i automatycznych czynności, połączonych bardziej więzią czasowego następstwa niż operacyjnego związku”²⁸. Innym mankamentem odczytów pedagogicznych, dostosowanych do tradycyjnej koncepcji wychowania, zawężającej działalność szkoły do funkcji „transmisyjnej”, a wynikającym również z „kultu praktyki”, jest ich oderwanie od teorii pedagogicznej ze wszystkimi skutkami takiej izolacji dla wprowadzenia istotnych zmian do działalności szkolnej.

Jak w świetle tych, wydawałoby się oczywistych, konstatacji wygląda rzeczywistość empiryczna? Niestety, nie dysponujemy aktualnie pełnym rozpoznaniem stanu faktycznego. Podjęte przez IKN w ramach problemu węzłowego badania nad kształceniem, doksztalcaniem i doskonaleniem zawodowym nauczycieli są dopiero w stadium syntetyzacji, ponadto ich wyniki pozwolą na uchwycenie tylko niektórych problemów instytucjonalnych form samokształcenia, gdyż podporządkowane zostały one innym założeniom, nie obejmują też indywidualnej pracy nauczyciela nad sobą.

Sprawą otwartą pozostaje także problem, w jaki sposób podjęte na tak szeroką skalę badania odejdą od praktykowanego dotąd zwyczaju formułowania jedynie „zdroworozsądkowych” uogólnień²⁹ i w jakiej mierze, w zależności od przyjętej orientacji, będą mogły wesprzeć dążenia innowacyjne również w dziedzinie instytucjonalnych i indywidualnych form doskonalenia nauczycieli. Jest to zadanie tym donioślejsze społecznie, im dłużej utrzymywać się będzie tradycyjny system przygotowania nauczycieli na studiach wyższych.

Podjęte przez nas badania na zlecenie koordynatora II stopnia na temat studiów magisterskich dla czynnych nauczycieli³⁰ stanowią wycinek wspomnianych badań ogólnopolskich i dostarczają jedynie fragmentarycznych informacji na temat samokształcenia i samodoskonalenia. W interesującej nas kwestii pozwalają zaledwie zrekonstruować opinię badanej populacji nt. obowiązku uzupełniania kwalifikacji i kształcenia ustawicznego. Ponieważ jednak samokształcenie stanowić ma w przyszłości coraz ważniejszy element edukacji permanentnej, poglądy nauczycieli na temat kształcenia ustawicznego i jego związku z instytucjonalnymi formami doskonalenia zawodowego uznać można za projekcję opinii również w kwestii samokształcenia. Stąd też uważamy za celowe przedstawić na zakończenie wyniki badań wiążące się z tematem niniejszych rozważań.

Badana zbiorowość studiujących to w większości (70% populacji) absolwenci SN, motywacja zatem dalszego kształcenia wśród tej kategorii może być relatywnie wyższa ze względu na fakt, że w przygotowaniu do zawodu nauczycielskiego zrezygnowano — jak wiadomo — z tej formy studiów. Natomiast jest to zbiorowość

²⁷ J.w., s. 66.

²⁸ R. Schulz: *Kategoria celu w wychowaniu — koncepcja tradycyjna i współczesna. Ruch Pedagogiczny* 1976, nr 1, s. 65.

²⁹ Por. R. Schulz: *Przystosowanie funkcji i organizacji oświaty... dzieło cyt. s. 67.*

³⁰ Badania przeprowadzono w r. akadem. 1975/76 na U.Sł. w Katowicach, WSP w Częstochowie oraz filii U.Sł. w Cieszynie na następujących kierunkach: matematyka, fizyka, chemia (U.Sł. i WSP) oraz pedagogika w następujących specjalnościach wg aktualnie obowiązującej nomenklatury: pedagogika przedszkolna, nauczanie początkowe (WSP), pedagogika szkolna (U.Sł.), opiekuńcza (U.Sł.), (WSP), specjalna (WSP), resocjalizacyjna (U.Sł.) i pedagogika pracy kulturalno-oświatowej (filia U.Sł.) Badaniami przy pomocy kwestionariusza ankiety o mieszanej kafeterii objęto 1459 nauczycieli studiujących trybem zaocznym i wieczorowym oraz nauczycieli, którzy podjęli studia II stopnia. O włączeniu do badań tej ostatniej zbiorowości zdecydowało kryterium metodologiczne, założono bowiem, że badania przeprowadzone zostaną na próbie warstwowej. W opracowaniu tym uwzględniono jedynie opinie nauczycieli łącząca się z tematem artykułu.

niewątpliwie reprezentatywna pod względem wieku i stażu zawodowego. Nieco ponad połowa badanych (52%) to osoby powyżej 35 r. życia, a 37% to nauczyciele w wieku od 25 do 30 lat. W odniesieniu do stażu zawodowego 79% respondentów mieści się w średnich i górnych przedziałach czasowych stosowanych w szkolnictwie, w tym 29% w przedziałach średnich (od 8 i więcej lat do 12 i więcej lat) a 50% w przedziałach górnych (od 16 i więcej lat do 24 i więcej lat).

Charakterystyczną cechą badanej populacji, ze względu na studia uzupełniające, jest okoliczność, że tylko 7% indagowanych podejmowało uprzednio studia, przerywając je następnie z różnych powodów. Dominującymi przyczynami były jednak stan zdrowia, sytuacja rodzinna i niepowodzenia w nauce.

Jest to zatem zbiorowość, której kwalifikacje zawodowe odpowiadały dotychczasowym wymogom, a podjęcie studiów spowodowane zostało ich podwyższeniem do poziomu magisterskiego. Nic więc dziwnego, że 84% ankietowanych nauczycieli starało się o przyjęcie na studia, a 91% skierowania przyjęło z zadowoleniem.

Stosunek do studiów podjętych obligatoryjnie może wyrażać się w akceptacji jedynie ich strony formalnej, ale może oznaczać także autentyczną potrzebę uzupełniania wiedzy. Ponieważ uzyskanie bezpośredniego wyjaśnienia tej kwestii jest trudne (wypowiedzi badanych oznaczać mogą jedynie deklarowanie chęci), odpowiedź otrzymano pośrednio, pytając o potrzebę dalszej nauki po uzyskaniu dyplomu. Wprawdzie 57% badanej zbiorowości stwierdza, że ukończenie studiów magisterskich jest wystarczające dla wykonywania zawodu, ale równocześnie spora część, bo 39% respondentów, uważa je za niewystarczające i opowiada się za koniecznością dalszego kształcenia.

Oczywiście uznanie potrzeby dalszego kształcenia nie jest równoznaczne z chęcią podjęcia studiów podyplomowych, więcej zatem jest wypowiedzi opowiadających się za kształceniem ustawicznym (68%), natomiast tylko 35% badanych pragnie kontynuować naukę na studiach podyplomowych, niewiele mniej, bo 33%, nie zamierza jednak tego uczynić, a spora część, bo 32%, nie zajęła w tej sprawie stanowiska, co oznaczać może uchylenie się od kłopotliwej opcji, pośrednio jednak dowodzi, że obowiązek studiów podyplomowych nie utrwalił się jeszcze dostatecznie w świadomości zawodowej nauczycieli.

Jednomyslnie natomiast jest ich stanowisko co do charakteru uczestnictwa w kształceniu ustawicznym. Zdecydowana większość badanych (80%) opowiada się za dobrowolnym akcesem, a tylko 18% uważa, iż winno być ono obowiązkowe. Niemal tyleż samo ankietowanych (79%) wybrało instytucjonalne formy kształcenia. Za niezinstytucjonalizowaną postacią kształcenia ustawicznego opowiedziało się 9% badanych.

Przedstawione tu wyniki badań odnoszą się tylko do określonej populacji i nie mogą być uogólnione na inne zbiorowości. Wydaje się jednak, że w dwu kwestiach pogląd badanej społeczności jest reprezentatywny dla szerszego ogółu nauczycieli. Chodzi tu o stosunek do obowiązku kształcenia ustawicznego i jego instytucjonalizacji. Poglądy zatem nauczycieli w pierwszej sprawie odbiegają od postanowień oficjalnych.

W opracowaniu tym pominięto, ze względu na określone wymogi formalne, obszerniejsze omówienie koncepcji kształcenia ustawicznego i wiążące się z nią rozwiązania programowe, strukturalne i organizacyjne³¹. W odniesieniu do najbliższej perspektywy, tj. zadań synchronicznych z przeprowadzoną reformą programów szkolnych, sformułowano je w oficjalnym dokumencie IKN³². Powinności nie wynikające bezpośrednio z bieżących zmian, lecz uwarunkowane poszczegól-

³¹ Piszę o tym m.in. w relacji z badań pt. Koncepcja studiów uzupełniających dla nauczycieli pracujących. *Nauczyciel i Wychowanie* 1977, nr 5, s. 75—86.

³² Kształcenie nauczycieli w zreformowanym systemie edukacji narodowej. Warszawa 1978.

mi fazami rozwoju zawodowego nauczycieli znajdują się dopiero w stadium konceptualizacji. Nie ulega jednak wątpliwości, że i ta kategoria zadań będzie się zmieniać w zależności od celów stawianych szkole i instytucjom z nią współdziałającym w systemie edukacji permanentnej.

TADEUSZ KOWALSKI
PUŁTUSK

FLUKTUACJA KIEROWNICZYCH KADR OŚWIATOWYCH JAKO PROBLEM ORGANIZACYJNY

Jednym z ważniejszych problemów organizacyjnych polityki kadrowej w systemie oświaty jest fluktuacja kierowników instytucji oświatowo-wychowawczych, stanowiąca istotny składnik ruchliwości społecznej w zawodzie nauczycielskim. Na wstępie można przyjąć założenie wyjściowe, że ograniczenie rozmiarów fluktuacji kadr nauczycielskich, w tym kadr kierowniczych, można zaliczyć do pierwszorzędných czynników powodzenia dokonujących się przeobrażeń edukacyjnych w naszym kraju. Z tego też punktu widzenia godne uwagi wydaje się rozpatrzenie tej kwestii w aspekcie organizacji i zarządzania.

W podejmowanych problemach badawczych z zakresu organizacji i zarządzania oświatą dotychczas rzadko występowało zagadnienie fluktuacji kadry kierowniczej. Tymczasem obserwacja zmian zachodzących w funkcjonowaniu systemu oświatowo-wychowawczego oraz liczne kontakty z dyrektorami szkół i reprezentantami terenowej administracji oświatowej wskazują na pilną potrzebę badawczego zainteresowania się tym zagadnieniem. Społeczna ranga problemu wzrasta, gdy uświadomimy sobie, że zmiany na kierowniczych stanowiskach pracy są nie tylko sprawą pojedynczych osób i instytucji kierowanych przez nie, ale także kwestią sprawnego zarządzania oświatą. Stąd też podjęcie wieloaspektowych badań zarówno w makro-, jak i mikroskali nad różnymi przejawami złożonego zjawiska fluktuacji kadr kierowniczych w oświacie stało się obecnie pierwszorzędnym zadaniem polityków oświatowych i teoretyków organizacji i zarządzania.

Znaczenie tego problemu było sygnalizowane w czasie obrad Sekcji XIII „Kierowanie oświatą i szkołą” na Ogólnopolskim Kongresie Pedagogicznym Nauczycieli w roku 1977 oraz w badaniach nad problemem węzłowym w ramach XV działu tematycznego „Zarządzanie oświatą”, kierowanego przez prof. Kazimierza Podolskiego. O ile się orientuje, zagadnienie fluktuacji kadr kierowniczych w oświacie jest przedmiotem zainteresowania badawczego uczestników seminarium naukowego prowadzonego przez prof. Stanisława Kowalewskiego¹.

W artykule tym będziemy szukać odpowiedzi na dwa następujące pytania:

1. Jakie są rozmiary fluktuacji na wybranych stanowiskach kierowniczych w systemie oświaty?
2. Jakie są dominujące przyczyny zjawiska fluktuacji kierowniczych kadr oświatowych?

Rozwiązanie pytania pierwszego, które ma charakter problemu informacyjnego, znajdujemy w odpowiednich materiałach statystycznych Ministerstwa Oświaty².

¹ Problem fluktuacji dyrektorów szkół podstawowych w wielkim mieście jest tematem rozprawy doktorskiej mgr Haliny Dembowskiej, przygotowanej pod kierunkiem prof. Stanisława Kowalewskiego.

² Informacja na temat struktury zatrudnienia oraz zmian na kierowniczych stanowiskach w jednostkach organizacyjnych resortu oświaty i wychowania w latach 1975—1978. Warszawa, maj 1979 (maszynopis powielony).

Odpowiedź zaś na pytanie drugie, które ma charakter problemu badawczego, zawarta jest w materiałach ilustrujących przebieg pracy na stanowiskach kierowniczych w instytucjach oświatowych 85 osób.

Konfrontacja uzyskanych wyników w określonych przedziałach czasowych i w odniesieniu do rezultatów innych badań empirycznych umożliwi sformułowanie w miarę poprawnych sądów ogólnych, mających pewne znaczenie praktyczne w rozwiązywaniu obecnych problemów kadrowych.

I. ISTOTA I ZNACZENIE FLUKTUACJI I STABILIZACJI KADR KIEROWNICZYCH

W aparaturze pojęciowej dysponujemy różnymi określeniami przejawów zjawiska fluktuacji, np. takimi terminami, jak ruch służbowy, płynność, ubytek i odpływ kadr, ruchliwość zawodowa (pracownicza).

W teorii organizacji i zarządzania fluktuację kadr rozpatruje się jako rezygnację z uczestnictwa w danej instytucji dotychczasowych jej członków oraz jako akces nowych członków. Z tego wynika, że może być ona określona liczbami odchodzących i przychodzących członków (pracowników) lub tylko jedną liczbą np. odchodzących, jeśli liczebność organizacji (instytucji) jest na tym samym poziomie. Stosowanym powszechnie wskaźnikiem (miarą) zjawiska fluktuacji jest procentowa liczba odejść pracowników w dokładnie określonym przedziale czasowym przypadająca na przeciętną liczbę zatrudnionych³.

Taki zakres znaczeniowy fluktuacji zawiera w sobie zarówno tzw. „płynność kadr”, oznaczającą zmianę pracodawcy w ramach tego samego zawodu, jak i „ubytek kadr”, określający wszelkie zwolnienia z pracy, w tym zwolnienia z własnej inicjatywy pracownika w celu podjęcia pracy w innym zawodzie. Szerokie rozumienie fluktuacji staje się tutaj przydatne w odniesieniu do stanowisk kierowniczych w systemie oświaty, mimo że nie uwzględnia ono poszczególnych jej przejawów, np. przejścia na emeryturę, zwolnienia z urzędu, zwolnienia na własną prośbę, przeniesienia do pracy w innych resortach lub objęcia tego samego stanowiska w innej instytucji. W artykule tym fluktuacja oznacza ruch (zmiany) w strukturze zatrudnienia kadry kierowniczej, wynikający bądź z odwoływania, bądź też powoływania do wykonywania funkcji kierowniczych.

Fluktuacja kadr, będąca obiektywnym procesem społecznym, wiąże się bezpośrednio z awansem bądź degradacją w hierarchii organizacyjnej i strukturze społecznej określonej zbiorowości. Trzeba przyznać rację A. Smołałskiemu, który stwierdził, że przesuwanie kierowników ze szczebli niższych na wyższe i odwrotnie należy uznać za normalny tok życia w służbie kierowniczej. Przejście na niższe stanowisko służbowe nie musi wcale oznaczać degradacji i potępienia kierownika. Jest to sprawa racjonalnego rozmieszczenia „właściwych ludzi na właściwe miejsca”,⁴ odbywającego się nie tylko z inicjatywy władz nadrzędnych, ale także na życzenie samych kierowników. W wielu krajach traktuje się obecnie ciągłą wymianę kadr za rzecz nieodzowną w usprawnieniu funkcjonowania instytucji. Jednakże wymiana kadr nie powinna być zbyt częsta, gdyż nie wymiana ma być celem, lecz pozyskanie dobrych kadr kierowniczych.

Każda zmiana ludzi na stanowisku kierowniczym wprowadza mniej lub bardziej uchwytą reorganizację, co w następstwie powoduje pewne koszty i straty, a przede wszystkim: koszty związane z przejściowym osłabieniem instytucji

³ T. Pszczołowski: Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji. Ossolineum, Wrocław 1978, s. 68.

⁴ A. Smołałski: Elementy teorii organizacji dla pedagogów. Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego. Wrocław 1979, wyd. II, s. 195.

i przejściowym spadkiem jej wydajności, koszty związane ze wzmożeniem nacisków, koszty związane z zerwaniem powiązań kooperacyjnych i ze zmianą funkcjonowania organizacji w otoczeniu oraz koszty związane z osłabieniem skuteczności przepisów.⁵

Ilustracją zbyt częstej zmiany pracy jest dyrektor zespołu szkół zawodowych S.A. (nr 26), który w ciągu 28 lat pracy w zawodzie nauczycielskim (w tym 22 lata na stanowisku kierowniczym) 12 razy zmieniał swoje stanowisko pracy. Z tego wynika, że na jednym stanowisku kierowniczym pracował przeciętnie około 1,8 roku; najdłużej — na stanowisku dyrektora szkoły zawodowej dla kształcenia wykwalifikowanych robotników (7 lat) i inspektora szkolnego (4 lata).

Przeciwstawieniem zjawiska fluktuacji jest stabilizacja kadr, będąca określonym stanem rzeczy w fazie równowagi organizacyjnej. Współczynnikiem stabilności jest m.in. procentowy stosunek liczby pracowników o określonym stażu w konkretnej instytucji (np. powyżej 1 roku) w danym dniu do liczby ogółu pracowników zatrudnionych w tym samym dniu.

Zarówno stabilizacja, jak fluktuacja kadr mają swoje dodatnie i ujemne strony, których tu szczególnie nie będziemy rozpatrywać. Jednakże znacznie wyższą rangę należy obecnie przypisać stabilizacji kierowniczych kadr oświatowych, zapewniającej realizację indywidualnej potrzeby bezpieczeństwa psychicznego oraz umożliwiającej sprawniejsze kontynuowanie przebiegu reformy systemu edukacji narodowej.

Zagadnienie stabilizacji na stanowisku kierowniczym wiąże się bezpośrednio z rodzajem i skutecznością podejmowanych działań. Z wielu badań polskich i obcych wynika, że poczucie tymczasowości sprzyja powstawaniu różnego rodzaju frustracji; niedostrzeganiu i pomijaniu ważniejszych problemów organizacyjnych, w angażowaniu się w sprawy obliczone na krótki dystans, dające względnie szybko wymierne wyniki. W przekonaniu wielu dyrektorów szkół (17,5%) niepewność pracy na zajmowanym stanowisku stanowi istotny czynnik osłabienia zadowolenia z pracy.⁶

Mimo to stabilizacja na stanowisku kierowniczym w tej samej instytucji w ciągu dłuższego okresu nie jest zjawiskiem pożądanym z punktu widzenia wymagań organizacyjnych, a zwłaszcza ze względu na potrzebę rozwoju tej instytucji i usprawnienie jej funkcjonowania. Rzadko bowiem bywa, by np. dyrektor szkoły sprawujący swoje funkcje w tym samym miejscu w okresie 15 i więcej lat wносił twórczą inwencję i potrafił bezstronnie dostrzegać zasadnicze problemy wymagające rozwiązania w bliższej lub dalszej perspektywie. Z pełną akceptacją należy odnieść się do przekonania S. Kowalewskiego: „człowiek niezastąpiony jest bardzo groźny dla przyszłości instytucji (...), przekreśla bowiem warunki wytworzenia się dzielnej, zintegrowanej załogi, a tylko taka załoga daje gwarancję przetrwania instytucji. Z ludźmi niezastąpionymi trzeba się zatem rozstawać”.⁷

II. ROZMIARY ZJAWISKA FLUKTUACJI KADR KIEROWNICZYCH W OŚWIACIE

W niedawnej jeszcze praktyce oświatowej (np. w latach sześćdziesiątych) niechętnie stabilizowano kadrę kierowniczą szkół i innych placówek oświatowo-wychowawczych, czego ewidentnym dowodem są wskaźniki osób mianowanych na

⁵ W. Kieżun: Elementy socjalistycznej nauki o organizacji i zarządzaniu. KiW, Warszawa 1978, s. 300—301.

⁶ W. Kobyliński: Funkcje dyrektora szkoły w teorii i w praktyce (maszynopis książki złożony do druku), s. 80.

⁷ S. Kowalewski: Przełożony—podwładny w świetle teorii organizacji. PWE, Warszawa 1975, s. 338—339.

stanowiska kierownicze.⁸ Np. w roku 1964 było zaledwie 35,0% mianowanych kierowników (dyrektorów), w roku 1965 — 26,3%, a w roku 1971 — 58,4%. Sytuacja uległa zmianie po roku 1972, kiedy w życie weszła ustawa — Karta praw i obowiązków nauczyciela, zgodnie z którą obowiązki kierownicze powierza się na okres 5 lat. Jak się jednak okazało, ustawowe zagwarantowanie 5-letniego okresu pracy na stanowisku kierowniczym miało ograniczone znaczenie w praktyce oświatowej.

Z badań H. Dembowskiej⁹ wynika, że w ciągu sześciu lat (1970/71—1975/76) w szkolnictwie podstawowym Łodzi dokonano 284 zmiany na stanowiskach dyrektorów szkół; zmiany objęły 104 szkoły na 129 ogólnej liczby szkół (tj. 80,6%). W Warszawie zaś w tym samym okresie dokonano 433 zmian kadrowych w 177 szkołach, czyli w 56,0% ogólnej liczby szkół podstawowych. Z tego wynika, że w niektórych szkołach zmiany na stanowisku kierownika następowały więcej niż jeden raz w tak niewielkim przedziale czasowym. W badanym okresie odwołano z tego stanowiska 363 osoby (141 w Łodzi i 222 w Warszawie), co znaczy, że liczba odwołanych dyrektorów przekraczała liczbę szkół podstawowych.

Rozmiary fluktuacji na kilku wybranych stanowiskach kierowniczych w systemie oświaty w latach 1975—1978 ilustruje tabela 1. W czterech przypadkach: w odniesieniu do inspektorów oświaty i wychowania, gminnych dyrektorów szkół i dyrektorów szkół nie uwzględnia jednak zmian kadrowych w roku 1975, wobec czego ten przedział czasowy dla wymienionych stanowisk zostanie pominięty w analizie porównawczej.

Tabela informuje, że fluktuacja na kierowniczych stanowiskach oświatowych oscyluje w granicach 1,3%—16,3% w skali rocznej, przy czym ogólnie rzecz ujmując, ma tendencję wzrastającą. Z porównania wskaźników za lata 1977 i 1978 wynika, że zjawisko zmian w najwyższym stopniu dotyczyło kuratorów oświaty i wychowania (wzrost o 11,4%); w mniejszym zaś — inspektorów (wzrost o 4,8%), dyrektorów szkół podstawowych (wzrost o 4,7%) i dyrektorów szkół ponadpodstawowych (wzrost o 3,4%), w minimalnym, nieistotnym stopniu objęło wicekuratorów i gminnych (miejskich) dyrektorów szkół. Trudno obecnie stwierdzić, czy wyróżnione wskaźniki upoważniają do sformułowania ogólniejszego sądu. Oczywiście jest jednak, że rozmiary fluktuacji kadry kierowniczej w oświacie są znacznie niższe niż ogółu nauczycieli zatrudnionych w resorcie oświaty i wychowania. Godny podkreślenia jest także fakt, iż są one także niższe niż osób wykonujących funkcje kierownicze w innych działach gospodarki narodowej.

Obecnie zatrzymamy się krótko na sprawie, skąd rekrutowali się nowo mianowani kuratorzy i wicekuratorzy oświaty i wychowania. Informacja tego typu świadczy nie tylko o instytucjonalnych źródłach awansu, ale również o swego rodzaju karierze zawodowej, którą identyfikujemy tutaj z możliwością pominięcia co najmniej dwóch szczebli w hierarchii organizacyjnej. Otóż na 16 nowo mianowanych kuratorów z aparatu partyjnego rekrutowało się 5 osób, spośród dyrektorów szkół — 4 osoby, spośród wicekuratorów — 3 osoby, spośród nauczycieli akademickich szkół wyższych — 2 osoby, a spośród inspektorów oświaty i wychowania — 1 osoba; kuratorem został także jeden kierownik wydziału urzędu wojewódzkiego. Nieco odmiennie przedstawia się sytuacja pod tym względem w odniesieniu do wicekuratorów oświaty i wychowania. Na 39 osób najwięcej rekrutowało się z nadzoru pedagogicznego szczebla wojewódzkiego (16 osób) i grupy dyrektorów oświatowych (12 osób); pozostali wicekuratorzy awansowali z aparatu partyjnego (3), organizacji

⁸ W. Iwanowski: Oświata — nauczyciele — liczby. PZWS, Warszawa 1973, s. 39.

⁹ H. Dembowska: Niektóre problemy fluktuacji kadr kierowniczych w latach szkolnych 1970/71—1975/76 na przykładzie szkolnictwa podstawowego Łodzi i Warszawy (maszynopis artykułu złożonego do druku), s. 11 i s. 16.

Tabela 1

ZMIANY NA WYBRANYCH STANOWISKACH KIEROWNICZYCH
W SYSTEMIE OŚWIATY

Stanowiska		L A T A		
		1975	1977	1978
Kuratorzy oświaty i wychowania	a	49	49	49
	b	5	3	8
	c	10,2	4,9	16,3
Wicekuratorzy oświaty i wychowania	a	152	151	161
	b	2	13	14
	c	1,3	8,6	8,7
Inspektorzy oświaty i wychowania	a	380	397	389
	b	—	31	39
	c	—	7,8	12,6
Gminni (miejscy) dyrektorzy szkół	a	2192	1910	1950
	b	—	179	181
	c	—	9,4	9,3
Dyrektorzy szkół podstawowych	a	16616	13021	12576
	b	—	720	1286
	c	—	5,5	10,2
Dyrektorzy szkół za- wodowych i liceów ogólnokształcących	a	4087	3412	3328
	b	—	155	262
	c	—	4,5	7,9

Źródło: Informacja na temat struktury zatrudnienia oraz zmian na kierowniczych stanowiskach w jednostkach organizacyjnych resortu oświaty i wychowania w latach 1975—1978 (maszynopis powielony).

Objaśnienie: a — ogółem zatrudnionych, b — razem zmian kadrowych w liczbach bezwzględnych, c — % zmian kadrowych.

młodzieżowych ZSMP i ZHP (2), etatowych pracowników ZNP (2) oraz ze stanowiska dyrektora IKNiBO (1), inspektora szkolnego (1), zastępcy inspektora (1) oraz nauczyciela szkoły średniej (1).

III. UWARUNKOWANIA FLUKTUACJI KADR KIEROWNICZYCH

Analiza fluktuacji kadr nauczycielskich, w tym kierowniczych, z punktu widzenia formalno-prawnych kryteriów klasyfikacji, jaką spotykamy w polskiej literaturze przedmiotu, nie pozwala wyjaśnić złożonych uwarunkowań i przyczynowo-skutkowych powiązań zjawiska ruchliwości pracowniczej. Operowanie jedynie materiałem statystycznym, stanowiącym diagnozę rozmiarów zatrudnienia (przyjęć i zwolnień) nauczycieli, nie może być wystarczające do precyzowania w pełni zasadniczych wniosków prognostycznych. W związku z tym celowe wydaje się poznawanie kolejnych etapów działalności na stanowiskach kierowniczych w placówkach oświatowo-wychowawczych i analizowanie przyczyn determinujących jakość tego działania. Sprzyja temu metoda indywidualnych przypadków zastosowana w odniesieniu do niewielkiej stosunkowo populacji kadry kierowniczej. Pozwoli ona także zorientować się w uwarunkowaniach niektórych typów niepożądanego ruchliwości pracowniczej oraz tendencji stagnacyjnej (zastojowej).

Fluktuacja kadr kierowniczych w systemie oświaty wiąże się często z ubytkiem, tzn. przejściem do innej grupy zawodowej.

Odejście z zawodu nauczycielskiego do pracy w innym zawodzie, będące przeja-

wem przepływu kadr pracowniczych między poszczególnymi zawodami, jest najczęściej egzemplifikacją zjawiska ruchliwości wymiennej. Polega ono na odpływie z określonych grup społecznych takiej liczby ludności, która zrównoważona jest napływem do nich z innych grup.¹⁰ Nie odnosi się to jednak do zawodu nauczycielskiego, gdzie np. w latach 1973—1975 wskaźnik przyjęć do pracy był wyższy niż wskaźnik zwolnień. Współczynnik przyjęć do pracy w resorcie oświaty i wychowania w trzech kolejnych latach wynosił: 15,4; 16,2; i 18,0, zaś współczynnik zwolnień kształtował się w wysokości: 12,8; 13,1 i 13,6. Szczegółowa analiza ruchu zatrudnienia w systemie oświaty ujawnia, że chociaż ogólny wskaźnik przyjęć był wyższy od wskaźnika zwolnień, liczba mężczyzn przyjętych, do pracy była mniejsza niż liczba mężczyzn zwolnionych z pracy. Zjawisko ruchliwości wymiennej w systemie oświaty całkowicie odnosi się do kadry kierowniczej, wychodzimy bowiem z przekonania, że na stanowisku kierowniczym nie może być vacatu w dłuższym i nawet krótszym przedziale czasu.

Dotychczas nie przeprowadzono badań nad przyczynami rezygnacji ze stanowisk kierowniczych w oświacie i przechodzenia do innych grup zawodowych. Jednakże na marginesie badań innych problemów można wyłonić niektóre determinanty porzucenia zawodu nauczycielskiego przez część kadry kierowniczej. Główną przyczyną odejścia z zawodu można doszukiwać się w braku zgodności w tzw. triadzie organizacyjnej, tj. dysproporcją w rozmiarach obowiązków i uprawnień oraz zakresem odpowiedzialności. Szczególnie wyraźnie występuje ona w pracy kierowniczej dyrektorów szkół podstawowych, co dość przekonująco pokazali w swoich publikacjach m.in. W. Kobyliński, L. Goik, Z. Koszacka, M. Grygorczuk i S. Witek. Piętrzące się trudności w realizacji „zasady trójjedni organizacyjnej stanowiska pracy”, obejmujące ściśle określenie zadań, kompetencji i odpowiedzialności, przy równoczesnym istnieniu kilku ośrodków dyspozycyjnych oraz wzrastającej formalizacji w zarządzaniu — stają się barierą skutecznego realizowania funkcji organizacyjnych stanowiska kierowniczego w systemie oświaty.

W szeregu badań empirycznych została potwierdzona dość wysoka ranga motywacji ekonomicznej. Dążenie do zapewnienia stałego dochodu lub jego zwiększenia, dążenie do uzyskania lepszego mieszkania i ogólnej poprawy sytuacji życiowej w wyniku ruchliwości zawodowej — mają dużą wartość eksplikacyjną i predykcyjną. Oczywiście siła działania motywacji ekonomicznej wzrasta, jeśli występuje w sprężeniu z innymi korzyściami, np. społecznymi, organizacyjnymi.¹¹

Fluktuacji kadr sprzyjają także — zdaniem M. Olędzkiego — istniejące normy prawne. Prawo pracy bowiem uwzględnia nie tylko ekonomiczno-społeczne interesy zakładu (instytucji) zatrudniającego, ale także interesy indywidualnych pracowników, zapewniając im swobodę miejsca pracy i zawodu oraz ochronę uprawnień pracowniczych. Stosowanie prawa znacznie ograniczającego możliwość ruchliwości społecznej i zawodowej staje się źródłem niezadowolenia, co w następstwie negatywnie wpływa na efektywność pracy i poziom identyfikacji z zawodem.

Przyczynami ubytku kadr pedagogicznych była, poza relatywnie niskim wyposażeniem nauczycieli i brakiem mieszkań, bardzo korzystna sytuacja na rynku pracy: zawód nauczycielski pod wieloma względami nie wytrzymał konkurencji z innymi zawodami, na rynku pracy odczuwało się najwyraźniej „dewaluację” tego zawodu, co w konsekwencji pociągało za sobą dalsze obniżenie jego prestiżu.¹² Obniżenie pozycji społecznej nauczyciela jest najprawdopodobniej problemem współczesnej cywilizacji bez względu na warunki społeczno-polityczne poszczególnych krajów, jak wskazują różne materiały międzynarodowych kongresów pedeutologicznych.

¹⁰ M. Olędzki: *Polityka zatrudnienia*. PWE, Warszawa 1978, wyd. II, zmienione, s. 36.

¹¹ M. Olędzki: *Polityka zatrudnienia*. Op.cit., s. 207.

¹² W. Iwanowski: *Oświata — nauczyciele — liczby*. PZWS, Warszawa 1973, s. 107.

Psychologowie amerykańscy¹³ wysunęli tezę, że płynność kadr lub pozostanie w danym systemie organizacyjnym wiążą się bezpośrednio z poziomem satysfakcji z wykonywanej pracy. Można więc przyjąć, że rezygnacja ze stanowiska kierowniczego wypływająca z własnej inicjatywy jest niejednokrotnie konsekwencją niezadowolonia ze swej pracy i jej wyników. Jak wynika z badań W. Kobylińskiego,¹⁴ mamy niezadowolonych — 1,70% i raczej niezadowolonych — 15,8% dyrektorów szkół, zaś z badań W. Raczkowskiego¹⁵ — bardziej niezadowolonych niż zadowolonych — 14,3% oraz zdecydowanie niezadowolonych — 5,2% dyrektorów. Dane te mogą być wskaźnikami liczebności potencjalnych kandydatów do odejścia ze swoich stanowisk kierowniczych i ewentualnie — z zawodu nauczycielskiego.

Zjawisko fluktuacji kadr kierowniczych można wyjaśniać także teorią oczekiwań i konfliktu ról. Oczekiwaniem zawodowym nazywamy „zespół uznawanych przez pracownika i pożądaných wartości, wywołujących emocjonalne napięcie, skłaniające do działań dla ich zdobycia, czyli zespół ekwiwalentów spodziewanych za wkład pracy”¹⁶.

Zazwyczaj wyróżniamy oczekiwania materialne, moralne, społeczne, twórcze i stabilizacji. Istnienie wyraźnej dysproporcji między oczekiwanym a wykonywanym zestawem czynności, jako przejaw konfliktu ról w organizacji, implikuje pojawienie się dyssatisfakcji z pracy i chęć jej zmiany. Zagadnienie ról i konfliktu ról w związku z zachowaniem się jednostki w danej organizacji jest omówione dość wnikliwie w szeregu prac z zakresu psychologii społecznej.

Na decyzję przejścia do innych zawodów nauczycieli spełniających funkcje kierownicze wywiera wpływ przeświadczenie o małych szansach awansu w systemie oświaty. Otóż w opinii 44,2% dyrektorów szkół szanse awansu w zawodzie nauczycielskim są niewielkie, a w przekonaniu 26,6% dyrektorów — żadne. Natomiast dla innych zawodów odpowiednie dane wynoszą — 20,3% i 17,2%. Zawód nauczycielski stwarza duże szanse awansowania w opinii 11,2% dyrektorów, natomiast inne zawody zapewniają taką możliwość w ocenie 31,3% badanej kadry kierowników instytucji oświatowo-wychowawczych.¹⁷

Z badań W. Iwanowskiego wynika, że przyczynami opuszczenia zawodu nauczycielskiego były: 1) niezadowalające wynagrodzenie i małe możliwości awansu (68,0% respondentów), 2) niewłaściwa ocena wkładu pracy, złe stosunki z przełożonymi (42,0%), 3) względy rodzinne (34,0%), 4) chęć zmiany zawodu, męcząca lub nerwowa praca (26,0%), 5) trudne warunki mieszkaniowe i niedogodny dojazd do pracy (24,0%). Klasyfikując czynniki odpływu nauczycieli z punktu widzenia dominującego motywu, można sprowadzić je do dwu następujących grup: ekonomicznej i społecznej.¹⁸

Zasygnalizowane wyniki badań i niektóre hipotezy wskazują, iż przyczyn fluktuacji kierowniczych kadr oświatowych należy szukać w złożonych uwarunkowaniach funkcjonowania zawodu nauczycielskiego i sytuacji społecznej nauczycieli oraz w wykonywaniu specyficznych, organicznych funkcji stanowiska kierowniczego. Wszelkie zmiany w strukturze zatrudnienia kierowników instytucji oświatowo-wychowawczych są następstwem nie tylko przyczyn o charakterze ogólnym, bardziej powszechnym, ale bardzo często — przyczyn właściwych danej jednostce

¹³ D. Katz, R. L. Kahn: *Spoleczna psychologia organizacji*. PWN, Warszawa 1979,

¹⁴ W. Kobyliński: *Funkcje dyrektora szkoły w teorii i praktyce*. Op. cit., s. 79.

¹⁵ W. Raczkowski: *Kontrola wewnętrzna i zewnętrzna w szkole ogólnokształcącej (W:) Kierowanie szkołą średnią*. Praca zbiorowa pod red. S. Wlazły. IKNiBO, Wrocław 1979, s. 58.

¹⁶ J. Poplucz: *Oczekiwania zawodowe nauczycieli*. *Nauczyciel i wychowanie* 1978, nr 3, s. 78.

¹⁷ W. Kobyliński: *Funkcje dyrektora szkoły w teorii i w praktyce* (maszynopis książki złożony do druku), s. 83.

¹⁸ W. Iwanowski: *Kadry nauczycielskie*. PZWS, Warszawa 1968, s. 59—60.

ludzkiej. Z tego też punktu widzenia istnieje zasadnicza trudność wyodrębniania przyczyn dominujących (podstawowych) i wtórnych (pochodnych). Sytuacja ta świadczy, że próba dokonania względnie poprawnej klasyfikacji źródeł fluktuacji kierowników instytucji oświatowo-wychowawczych napotyka liczne bariery.

Sądźmy jednak, że w poszukiwaniu przyczyn zmiany stanowiska i miejsca pracy niezbędne jest przede wszystkim zorientowanie się w uwarunkowaniach realizacji funkcji organicznych stanowiska kierowniczego w systemie oświaty. W determinantach urzeczywistnienia tych funkcji kryją się bowiem wszystkie przesłanki fluktuacji kadr kierowniczych, zarówno przechodzenia na inne stanowisko, jak i rezygnowania z zawodu nauczycielskiego.

Na podstawie znanej literatury przedmiotu można wyodrębnić następujące czynniki fluktuacji kadr oświatowych:

1) **czynniki zewnętrzne**, tkwiące w kręgu zewnętrznym i otoczeniu, a zwłaszcza w funkcjonującym systemie zarządzania oświatą, np. nadmiar ingerencji w pracę dyrektora, brak planowości w działaniu administracji oświatowej, nadmiar szczegółowych przepisów i przeformalizowanie pracy, brak merytorycznej i organizacyjnej pomocy, niesprawiedliwa ocena pracy i złe stosunki z przełożonymi, ciągłe zmiany organizacyjne, nadmiar zadań i duży zakres odpowiedzialności, trudności we współdziałaniu z miejscowymi instytucjami (organizacjami), brak motywacji ekonomicznej, nikłe perspektywy awansu, niska pozycja społeczna nauczyciela i szkoły, niski poziom usług materialnych świadczonych placówkom oświatowym, niski poziom infrastruktury kulturowej w najbliższym środowisku;

2) **czynniki wewnątrzinstytucjonalne**, tkwiące w rdzeniu i kręgu wewnętrznym, np. brak odpowiednio wykwalifikowanej kadry pedagogicznej i ciągłe jej przemieszczanie, braki w pokryciu zapotrzebowania na pracowników administracyjno-gospodarczych, trudności lokalowe i niewystarczające wyposażenie w sprzęt i urządzenia dydaktyczne, zbyt duża liczebność uczniów szkoły i trudności w organizowaniu pracy dydaktyczno-wychowawczej, konflikty w zespole pedagogicznym;

3) **czynniki podmiotowe i warunki życia osobistego**, np. brak umiejętności kierowniczych, niezgodność istniejącego stanu rzeczy z oczekiwaniami kierownika, stałe trudności w sprawnym organizowaniu pracy własnej, kłopoty materialne i rodzinne, troska o zapewnienie dzieciom lepszych warunków nauki i startu życiowego; niedogodny dojazd do pracy.

Ilustracje wyróżnionych źródeł fluktuacji mogą stanowić wypowiedzi kilku kierowników instytucji oświatowo-wychowawczych chętnych do zmiany swego stanowiska pracy.

— „W pracy dyrektora szkoły występuje wiele trudności. Niewielka samodzielność mimo dokumentu rozszerzającego uprawnienia dyrektorów dużych zespołów szkół nie pozwala na racjonalniejsze prowadzenie pracy administracyjno-gospodarczej. Bardzo częste, różnorodne kontrole z Kuratorium Oświaty i Wychowania, Sanepidu, przeróżnych wizytatorów metodyków, którzy zamiast pomagać, instruować nauczycieli — kontrolują pracę szkoły i nauczycieli, zabierają bardzo dużo czasu każdemu dyrektorowi szkoły, przeszkadzają w planowej pracy (...) Odczuwa się wrażenie chaosu, nerwowego tempa, lawiny zarządzeń płynące do szkół z różnych źródeł” (nr 11, dyrektor zespołu szkół zawodowych, 11 lat stażu kierowniczego);

— „Objęcie funkcji inspektora przypadło prawie w połowie roku szkolnego. Pociągnęło to za sobą szereg trwających ponad rok trudności ze skompletowaniem pełnego stanu kadrowego niezbędnego dla rytmicznej i prawidłowej pracy wydziału. Przez cały ten czas ciężar pracy spoczywał na mnie i koleżance wizytator. Trudności te pogłębiał brak etatu sekretarki w wydziale. Coraz częściej myślę o odejściu z wydziału, tym bardziej że mam pełną świadomość, iż marnuję się jako nauczy-

ciel-fizyk" (nr 6, inspektor wydziału oświaty i wychowania, 7 lat stażu kierowniczego);

— „Uciążliwość i nieatrakcyjność stanowiska dyrektora liceum ogólnokształcącego wynika z nadmiernego obarczenia odpowiedzialnością, która niejednokrotnie nie pokrywa się z kompetencjami i możliwościami; kolejnym minusem jest zlokalizowanie obiektu na peryferiach miasta i niezadowalający stan bazy. Chciałbym przejść do działu szkolenia w dużym zakładzie przemysłowym (motywacja: odejście od infantylnego i sfeminizowanego środowiska szkolnego, odciążenie się od spraw czysto administracyjnych na rzecz koncepcyjno-organizatorskich, zwiększenie zarobków i możliwości korzystania ze świadczeń socjalnych" (nr 69, dyrektor LO, 4 lata stażu kierowniczego);

— „Nie jestem zadowolony z pracy na obecnym stanowisku, ponieważ z uwagi na zły stan techniczny budynków oraz urządzeń gospodarczych olbrzymią większość czasu zajmują sprawy związane z różnego rodzaju nie kończącymi się remontami. W rezultacie na sprawy podstawowe w szkole, a więc dydaktyczno-wychowawcze, minimalnie pozostaje czasu" (nr 9, dyrektor zespołu szkół medycznych, 11 lat stażu na stanowisku kierowniczym);

— „Obecne stanowisko zastępcy dyrektora w naszej społeczności nie przedstawia żadnej wartości tak pod względem aspiracji, jak i materialnym. Sprowadza się ono do funkcji wybitnie urzędniczej" (nr 76, z-ca dyrektora zespołu szkół zawodowych, 15 lat stażu kierowniczego);

— „Stanowisko zastępcy dyrektora szkoły jest mało atrakcyjne. Ciągłe jestem w cieniu dyrektora. Brak mi wyraźnych kompetencji w podejmowaniu decyzji. Mimo sprecyzowanego zakresu czynności wiele spraw muszę uzgadniać z dyrektorem szkoły, bo takie jest jego życzenie. Wyczuwa się, że nauczyciele nie dowierzają zastępcy i traktują go bez prestiżu. Osłabienie prestiżu spowodowane zostało wysokością uposażenia. Zastępca dyrektora to pracownik administracyjny (7 godz. pracy dziennie, 12 godz. pensum dydaktycznego itd.). Proszę porównać z nauczycielem, który ma etat 22 godz., zazwyczaj 1 dzień wolny w tygodniu, pełne wakacje, uposażenie takie samo bądź wyższe i o wiele mniej zmartwień" (nr 64, z-ca dyrektora zespołu szkół handlowych, 2 lata na stanowisku kierowniczym).

Zaprezentowany materiał, aczkolwiek zapewne dyskusyjny i ujęty kontrowersyjnie, jest wynikiem skromnych badań i analiz porównawczych. Wskazuje na kapitalny z organizacyjnego punktu widzenia problem polityki kadrowej w systemie oświaty. Nie upoważnia jednak jeszcze do precyzowania wniosków ani merytorycznych, ani metodologicznych, chociaż sugeruje wstępnie tzw. ogniwa podstawowe w sytuacji kierowniczej kadry oświatowej i stwarza jakąś płaszczyznę dalszych, pogłębionych badań empirycznych w zakresie ruchliwości na stanowiskach kierowniczych.

MIECZYŚLAW SZCZODRAK
KIELCE

O JEDNOLITOŚCI ODDZIAŁYWAŃ WYCHOWAWCZYCH MATKI I OJCA

Wiele jest dyscyplin naukowych interesujących się problematyką rodziny i jej wpływu na wychowanie młodego pokolenia. Wielu też przedstawicieli nauki para się badaniami nad rodziną. Daje się to zauważyć szczególnie w ostatnich latach, kiedy zainteresowały się nią również bardzo poważne organizacje międzynarodowe.

Także w Polsce wielu wybitnych pedagogów, psychologów i socjologów obróło m.in. rodzinę za przedmiot swoich badań i publikacji. Choćby wymienić tylko H. Izdebską, J. Maciaszkową, Z. Tyszkę, J. Rembowskię, Cz. Czapówą, M. Ziemska, M. Kozakiewiczą, D. Markowską, N. Han-Ilgięwicz czy S. Kawulę. Zajmują się oni funkcjami, przemianami, typologią, strukturą rodziny, postawami, świadomością wychowawczą, zadaniami rodziców itd. A jednak całkowite spenetrowanie tej przebogatej problematyki na olbrzymim terenie i licznej, a bardzo zróżnicowanej populacji nie jest zadaniem, które można wykonać szybko i raz na zawsze. Tym bardziej że sam przedmiot badań podlega ustawicznemu, a ostatnio bardzo intensywnemu przeobrażeniu. Sądy o rodzinie uznane za słuszne wczoraj, dziś mogą już odbiegać od prawdy. To, co stwierdzono prawidłowego w jednej rodzinie, może w mniejszej mierze lub w ogóle nie dotyczyć innych. Dlatego istnieje zarówno potrzeba podejmowania nowej problematyki, dotychczas nie eksploatowanej, jak też powtarzania badań uprzednio przeprowadzanych.

Do dziewiczych należy z pewnością problem jednolitości oddziaływań wychowawczych matki i ojca na dzieci. Kwestia jednolitości była — co prawda — niejednokrotnie podnoszona, ale zwykle chodziło w niej o relację na linii: rodzina — szkoła. Natomiast samą rodzinę traktowano zwykle jako całość, jako jeden czynnik. Np. S. Kawula prowadząc w zasadzie badania świadomości wychowawczej matek stara się określić świadomość wychowawczą rodziców. Otóż wydaje się, a przecież liczne spostrzeżenia to potwierdzają, że wspólnota pożycia dwojga obcych sobie kiedyś ludzi nie zawsze prowadzi do ukształtowania wspólnoty w zakresie wiedzy, umiejętności i stanowisk w kwestii wychowania dzieci. Tymczasem zagadnienie jednolitości oddziaływań wychowawczych dwu najbliższych dziecku osób nie jest z pewnością mniej ważne z pedagogicznego punktu widzenia niż sprawa współdziałania rodziny i szkoły. A dla rozwoju psychicznego, zwłaszcza dla kształtowania osobowości dziecka, jednolitość działania rodziców jest prawdopodobnie bardziej znacząca niż jedność wpływu wspomnianych instytucji. Zresztą nie może być tej drugiej tam, gdzie nie ma pierwszej.

Ten dotychczas nie podejmowany problem stał się przedmiotem stosunkowo szeroko zakrojonych badań prowadzonych w ub. roku akademickim w nie tkniętym pod tym względem regionie świętokrzyskim. Szczerpłość miejsca nie pozwala ani na prezentację całości wyników, ani nawet na zbyt szczegółową analizę tego wycinka, który autor pragnie tu przedstawić. Wycinek ten obejmuje wstępny sondaż diagnostyczny przeprowadzony w Ostrowcu i jego bliskiej okolicy. Zaprezentowany poniżej materiał stanowi tylko część informacji, jakie uzyskano przy pomocy zastosowanych narzędzi badawczych. W badaniach uczestniczyli studenci studiów zaocznych WSP w Kielcach i — dzięki wydatnej pomocy i przychylności dr S. Czerpak — wybrane słuchaczki policealnego SWP w Ostrowcu. Udział tych ostatnich był szczególnie niezbędny w przeprowadzeniu obserwacji. Tą drogą autor uprzejmie dziękuje ww., a szczególnie dr S. Czerpak za pomoc.

Sam problem: jak się przedstawia zbieżność funkcjonowania świadomości pedagogicznej¹ ojców i matek determinował sposób doboru próby badanej i zastosowanie określonych metod. Także projektowane metody (obserwacja) miały wpływ na wspomniany dobór. Z problemu wynika, że należało się zająć tzw. rodzinami pełnymi. Obserwację ukrytą projektowano wykorzystując tylko jako metodę weryfikującą materiał zebrany przy pomocy testów. Mogła ona zostać zastosowana jedynie w stosunku do nielicznej grupy badanych. Uwarunkowania te zmuszały z jednej strony do zajęcia się rodzicami, których będzie miał kto obserwować,

¹ S. Kawula posługuje się terminem „Świadomość wychowawcza rodziców” rezerwując określenie „świadomość pedagogiczna” na oznaczenie bardziej teoretycznego aspektu pojęcia. W niniejszym art. autor posługuje się tymi terminami zamiennie.

z drugiej — do poszukania środowiska, w którym znajdują się odpowiedni obserwatorzy. Warunki te spełniał Ostrowiec i jego okolice. Właśnie słuchaczki miejscowego SWP rekrutujące się z miasta i okolicy lub mieszkające na stacjach, u krewnych i znajomych mogły w sposób niezauważalny, a systematyczny dokonywać interesujących badającego spostrzeżeń. Kierując się wspomnianymi determinantami poddano badaniom testowym 90 małżeństw, tj. matek i ojców, których przynajmniej jedno z dzieci uczęszcza do klasy pierwszej lub drugiej wybranych szkół miejskich (2) i wiejskich (4). Spośród nich w 30 rodzinach udało się zorganizować kilkutygodniowe obserwacje mające na celu poczynienie spostrzeżeń o postępowaniu wychowawczym matek i ojców. Obserwatorzy zostali poinstruowani, że ich zadaniem jest rejestrowanie jedynie zachowań aktualnie dostrzeganych, a nie poczynań znanych im z uprzedniej znajomości osób badanych. Badania testowe, jako podstawowe, przeprowadzono po zakończeniu obserwacji.

Próba badana charakteryzuje się następującymi właściwościami: dla 22 osób (11 małżeństw) głównym źródłem utrzymania jest rolnictwo, dla pozostałych — praca poza rolnictwem. Wśród ostatnich jest 36 matek i ojców, dla których rolnictwo jest dodatkowym miejscem pracy i źródłem dochodów. Tylko 8 matek utrzymujących się ze źródeł pozarolniczych spełnia jedynie funkcję tzw. gospodyni domowej, nie wykonując pracy zarobkowej. Wśród pracujących (wraz z rolnikami, których potraktowano jako robotników kwalifikowanych) znajduje się:

- 7 matek i 8 ojców nie posiadających żadnych kwalifikacji zawodowych,
- 30 matek i 44 ojców posiadających status robotnika wykwalifikowanego,
- 30 matek i 20 ojców zaliczających się do średniego personelu pracowniczego,
- 15 matek i 18 ojców zaliczających się do wyższego personelu pracowniczego.

Wykształcenie badanej próby przedstawia się następująco:

- niepełne podst. i podstawowe posiada 20 matek i 19 ojców,
- niepełne śred. i średnie posiada 48 matek i 52 ojców,
- niepełne wyższe i wyższe posiada 22 matki i 19 ojców.

Dla uproszczenia rozważań grupy te będą w dalszych wywodach oznaczone odpowiednio jako legitymujące się wykształceniem podstawowym, średnim i wyższym.

Przeciętny poziom wykształcenia i pozycji społeczno-zawodowej ojców i matek nie wykazuje poważniejszych różnic. Jeśli jednak porówna się sytuację w poszczególnych małżeństwach, to się okaże, że:

- jednakowy poziom reprezentują oni w 49 przypadkach,
- wyższym poziomem odznacza się matka w 17 przypadkach,
- wyższym poziomem odznacza się ojciec w 24 przypadkach.

Relacje pomiędzy poziomem wykształcenia współmałżonków a ich statusem społeczno-zawodowym układają się więc nieco korzystniej dla kobiet, pomimo że mężczyźni nieznacznie przewyższają je pod względem kwalifikacji. Wynika to prawdopodobnie z częstszego podejmowania przez żony pracy w charakterze tzw. pracowników umysłowych, podczas gdy mężczyźni decydują się raczej na lepiej płatną pracę poza biurem.

Wymóg dotyczący posiadania dziecka (lub jednego z dzieci) w wieku 7—8 lat spowodował, że rozpiętość wieku badanych nie odpowiada w pełni stosunkom układającym się w całym społeczeństwie. Niemniej jednak zróżnicowanie badanych jest i pod tym względem duże. Najmłodsi z nich mają po 27 lat, najstarsi — 55, a przeciętna wieku dla kobiet wynosi 36 lat, dla mężczyzn o 3,5 roku więcej. W skrajnych przypadkach mąż bywa o 2 lata młodszy i o 17 lat starszy od żony. Ogólne dane dla wieku przedstawiają się następująco:

- mających do 30 lat życia zbadano 26 matek i 7 ojców,
- 31—40 lat 49 matek i 51 ojców,
- powyżej 40 lat 15 matek i 32 ojców.

Badani rodzice posiadają przeciętnie 2,4 dzieci, najmniej — 1 (16 przypadków), najwięcej — 7 (1 przypadek). Badania prowadzono jednak w związku z ich jedynym dzieckiem, tym 7—8-letnim.

Badający przy współudziale badanych dokonali szacunkowej oceny standardu życia rodzin tych ostatnich. Brak miejsca nie pozwala na szersze omówienie całej procedury szacowania. Krótko wypada jednak przynajmniej stwierdzić, iż uwzględniono w niej trzy podstawowe czynniki: warunki lokalowe, elementy wyposażenia mieszkań i poziom konsumpcji żywnościowej rodziny. Poza jednym przypadkiem zaliczonym do standardu niskiego (oboje rodzice są pracownikami niewykwalifikowanymi), pozostałe rodziny prezentują standard życia, który umownie określono jako:

- bardzo wysoki — 5 rodzin
- wysoki — 36 rodzin
- przeciętny — 48 rodzin

Biorąc pod uwagę fakt, iż badani stanowią pary małżeńskie, należy stwierdzić, iż pod wieloma względami (np. środowisko zamieszkania, standard życia, atmosfera domowa, liczebność rodziny itp.) matki i ojcowie znajdują się w identycznych warunkach. Tym ciekawsze staje się pytanie o jednolitość i poziom ich świadomości pedagogicznej, a zwłaszcza postępowania wychowawczego.

Aby je zbadać, posłużono się testem zawierającym kilkadziesiąt zadań, z czego na potrzeby niniejszej publikacji przyjęto do rozważań dziesięć, które mogą — jak się zdaje — stanowić pewne wskaźniki poziomu takiej sfery intelektualnej i działalności badanych, jaka nas interesuje.

Przy pomocy zadań zamierzano bowiem dokonać wstępnej oceny stanu pewnego wycinka wiedzy pedagogicznej i psychologicznej matek i ojców oraz rozumienia przez nich niektórych problemów, a także poznania deklarowanych postaw wobec przedstawionych im konkretnych sytuacji wychowawczych. W naszej analizie posługujemy się pięcioma zadaniami, w których badani mają się głównie wykazać wiedzą, i pięcioma wymagającymi zadeklarowania własnych postaw. W pierwszym przypadku są to testy wyboru najlepszej odpowiedzi, w drugim własnego postępowania, w którym należy brać pod uwagę tylko zasugerowane możliwości. Zadania pierwszego typu są następujące:

1. 1. W życiu dziecka występuje taki okres, w którym stawia ono niezliczoną ilość, często zaskakujących pytań. Okres ten przypada na lata życia: 3—4, 4—5, 5—6, nie dostrzegłem(am).
2. Na pytania te najlepiej udzielać odpowiedzi:
 - wyczerpujących i prawdziwych,
 - zdawkowych i niekoniecznie zgodnych z prawdą,
 - zwięzłych, ale rzeczowych,
 - nie odpowiadać.
3. W miarę wzrostu i rozwoju w normalnych warunkach rodzinnych dziecko staje się:
 - coraz bardziej egoistyczne,
 - coraz mniej egoistyczne,
 - nie zmienia się pod tym względem,
 - nie dostrzegłem(am).
4. Na pytanie 3-letniego dziecka: co to jest ptak? najbardziej celowe jest:
 - pokazywanie mu kilku różnych ptaków,
 - wytłumaczenie mu, na czym polega różnica pomiędzy ptakiem a innymi istotami żywymi,
 - opowiedzenie mu bajki o bocianie,
 - narysowanie ptaka.
5. Spośród niżej wymienionych za najbardziej odpowiednią zabawkę dla 8-letniego chłopca uważam:

- pluszowego misia,
- model samolotu w elementach do składania,
- gotowy model samolotu,
- konia na biegunach.

Zadania wymagające zadeklarowania swej postawy to:

II. 1. Dziecko 8-letnie wróciło do domu o godz. 21.00 zamiast o nakazanej mu

19.30. Czy:

- zakaże mu Pan(i) wychodzenia wieczorem przez najbliższy tydzień,
- wymierzy mu niewielką karę chłosty,
- nie będzie z nim przez kilka dni rozmawiać,
- zrobi mu głośną awanturę?

2. Co Pan(i) poradzi zaniepokojonym rodzicom, których dziecko uczęszczające do klasy drugiej otrzymało wyjątkowo i niespodziewanie ocenę niedostateczną z matematyki:

- aby udali się z dzieckiem do poradni wychowawczo-zawodowej,
- skierowali je na korepetycje,
- zrobili mu surową wymówkę,
- zainteresowali się okolicznościami niepowodzenia i wykazali życzliwe zrozumienie?

3. Jak Pan(i) reaguje na częste, aczkolwiek drobne wykroczenia w zachowaniu dziecka:

- nie zwraca na nie uwagi,
- nie wykazuje obojętności, ale też nie wyolbrzymia ich,
- surowo je potępia,
- karze tak samo, jak za wykroczenia poważne?

4. Czy dziecko otrzymujące tzw. „kieszonkowe” powinno zdaniem Pana(i):

- być skrupulatnie rozliczane z wydatków,
- mieć całkowitą swobodę w dysponowaniu pieniędzmi bez zainteresowania ze strony rodziców,
- otrzymywać dyskretne porady odnośnie wydatkowania pieniędzy i odczuwać zainteresowanie rodziców tą sprawą,
- być śledzone w kwestii wydatkowania pieniędzy?

5. Na złe zachowanie cudzego dziecka najczęściej reaguję następująco:

- zwracam mu uwagę w chwili dostrzeganego uchybienia,
- staram się powiadomić o tym jego rodziców,
- staram się powiadomić szkołę,
- nie zwracam uwagi.

Pozornie wydaje się, że różnica pomiędzy tymi grupami zadań jest niewielka. Głębsza ich analiza pozwala jednak dostrzec, że rozwiązania pierwszych wymagają określonego stopnia znajomości samego dziecka i wiedzy pedagogicznej umożliwiającej uzasadnienie własnego zdania. Druga grupa zadań stawia badanego w pewnej sytuacji wychowawczej, w której trzeba określić swoje własne postępowanie. Dlatego przyjęto sugestię, że odpowiedzi na pierwsze pięć pytań mogą zostać uznane jako symptomy świadczące o posiadaniu określonej znajomości dziecka i wynikających z niej, a znanych badanemu wskazań natury wychowawczej. Następne pytania kładą nacisk na konieczność deklarowania praktycznych działań w konkretnych okolicznościach, ale mogą być uznane za wskaźniki postaw względem szerszej liczby sytuacji. Deklaracje te muszą się oczywiście opierać na pewnej znajomości rzeczy i uznawanych wartościach moralnych oraz sądach pedagogicznych.

Dla dokonania porównawczej oceny przygotowania matek i ojców do wykonywania funkcji wychowawczych przyjęto następującą skalę punktowania:

- za wskazanie odpowiedzi lub przyjęcie postawy najbardziej właściwej — 3 punkty,
 — za mniej poprawne, ale nie dyskwalifikujące rodzica jako wychowawcę — 2 punkty,
 — za sądy i postępowania niepoprawne, ale nie przynoszące wyraźnej szkody w wychowaniu dziecka — 1 punkt,
 — za całkowicie błędne lub brak odpowiedzi — 0 punktów.

Maksymalnie badany mógł więc otrzymać 30 punktów. Zgodnie z powszechnie stosowaną zasadą² przeliczono liczby uzyskanych punktów na oceny szkolne. Za uzyskanie 0 do 50% maksymalnej liczby (0—15 pkt.), oceniano poziom świadomości pedagogicznej w badanym zakresie jako niedostateczny, za 50%+1 do 75% — dostateczny, za 75%+1 do 90% — dobry i powyżej 90% bardzo dobry. W końcowej fazie obliczono też oddzielnie wyniki za pierwszą i drugą grupę pytań.

Odpowiedzi ojców i matek na poszczególne pytania ilustruje poniższe zestawienie.

Tabela 1
 PUNKTOWE WYNIKI UZYSKANE PRZEZ MATKI I OJCÓW

Pyt.	M A T K I							O j c o w i e						O g ó ł e m	
	0	1	2	3	Razem		0	1	2	3	Razem		matki ojcowie		
					pkt	przec.					pkt	przec.	pkt	przec.	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
I 1	—	16	26	48	212	2,35	5	10	37	38	198	2,20	410	2,27	
2	—	10	49	31	201	2,23	1	10	30	49	217	2,41	418	2,32	
3	6	16	15	53	205	2,26	19	14	20	37	165	1,83	370	2,06	
4	23	2	12	53	185	2,06	23	2	11	54	186	2,07	371	2,06	
5	3	6	9	72	240	2,67	2	3	8	77	250	2,17	490	2,72	
R-m I	—	50	222	771	1043	2,32	—	39	212	765	1016	2,27	2059	2,29	
II 1	4	10	5	71	233	2,59	6	17	3	64	215	2,39	448	2,49	
2	1	1	6	82	260	2,89	—	2	16	72	250	2,67	510	2,78	
3	7	—	8	75	248	2,76	9	8	9	64	218	2,42	466	2,59	
4	7	23	2	58	201	2,23	14	15	20	41	178	1,98	379	2,10	
5	5	1	11	73	242	2,69	12	1	7	70	225	2,50	467	2,59	
R-m II	—	35	64	1077	1176	2,61	—	43	108	933	1084	2,41	2260	2,51	
Ogółem I-II	—	85	286	1848	2219	2,47	—	82	320	1698	2100	2,34	4319	2,40	

W poszczególnych kolumnach i pozycjach odnotowano liczbę matek i ojców, którzy za odpowiedzi na kolejne pytania utrzymali 0, 1, 2 lub 3 punkty. Wyniki zsumowano i obliczono przeciętne, którym należy się przyjrzeć szczególnie uważnie. Ilości osób występujące w kolumnach 2—5 i 8—11 wskazują rozrzut odpowiedzi udzielonych na te same pytania. Na ich podstawie można się zorientować, jakiego typu problematyka pedagogiczno-psychologiczna jest rodzicom mniej lub bardziej znana oraz w jakiego typu sytuacjach wychowawczych przyjmują oni mniej lub

² I. Janiszewska, K. Kuligowska: Jak kontrolować osiągnięcia uczniów, PZWS, Warszawa 1965, s. 120.

bardziej stosowną postawę. Widoczne jest np., że na trzecie pytanie pierwszej części tylko 6 matek udzieliło odpowiedzi „zerowej”, podczas gdy wśród ojców jest takich osób 19. Obraz przeciętnego poziomu badanego zakresu wiedzy i deklarowanych reakcji w sytuacjach wychowawczych dają liczby zawarte w rubrykach 7, 13 i 15 oraz pozycje, w których podsumowano dane dla obu grup pytań. Daje się zauważyć stosunkowo niewielkie różnice liczbowe pomiędzy uzyskanymi przeciętnymi za poszczególne pytania, jak też pomiędzy przeciętnymi wynikami matek i ojców. Różnice te istotnie nie są zbyt poważne. Biorąc jednak pod uwagę zastosowaną skalę, w której 3,0 oznacza poziom najwyższy, a dobry wyraża się liczbami 2,26—2,70, należy stwierdzić, że nawet części setne nie są tu bez znaczenia. Uwzględniając tę uwagę zauważamy, że matki za dwa pytania z pierwszej grupy i jedno z drugiej otrzymały przeciętną ocenę dostateczną, ojcowie otrzymali taką ocenę na jedno pytanie więcej w pierwszej grupie. Warto też zauważyć, że w przeciwieństwie do matek, których przeciętne za wszystkie odpowiedzi przekraczają wielkość 2,0, ojcowie dwukrotnie spadają poniżej tej liczby. Dotyczy to pytań: czy dziecko wraz z wiekiem staje się coraz mniej — coraz bardziej egoistyczne i czy z „kieszonkowego” należy dziecko skrupulatnie rozliczać. W jednym przypadku chodzi więc o znajomość rozwoju psychicznego dziecka, w drugim o deklarowane stanowisko w sytuacjach związanych z „wychowaniem ekonomicznym”². Można więc przypuszczać, iż w tych zakresach wiedza ojców jest odpowiednio mniejsza niż matek, a ich działanie wychowawcze mniej korzystne. Ogólnie jednak na wyższą ocenę zasługują postawy wyrażone w deklarowanym postępowaniu niż wiedza. Podobne sądy można by formułować na podstawie szczegółowej analizy pozostałych informacji liczbowych, gdyż wyrażają one określone zależności. Najogólniej można sądzić, że zarówno w sferze wiedzy, jak też deklarowanego działania matki uzyskują wyższe rezultaty. Szczególnie wyraźnie wyższe w działaniu. Powoduje to, że i ich przeciętny poziom przygotowania do spełniania funkcji wychowawczej należy ocenić wyżej. Wniosek ten jest zresztą zgodny z ogólnym odczuciem intuicyjnym.

Powyższa tabela i oparte na niej rozważania nie przedstawiają jednak istoty interesującego nas problemu jednolitości oddziaływań wychowawczych matek i ojców jako konkretnych, poszczególnych małżeństw. Jej wyrazem może być — jak się zdaje — reprezentowany przez każde z rodziców poziom wiedzy pedagogicznej i deklarowany sposób działania, jako komponenty świadomości wychowawczej. Zasygnalizowane problemy można bliżej poznać na podstawie analizy liczb zawartych w następnym zestawieniu.

Tabela nr 2 przedstawia odpowiedzi obojga rodziców z podziałem na poprawne i niepoprawne, przy czym dzieląc je tylko na dwie kategorie nie brano pod uwagę przyznawanych im uprzednio punktów przeliczanych na oceny. Okazało się, że w takim układzie najbardziej zgodne i zarazem poprawne odpowiedzi matek i ojców padały na pytania I/2 i 5 oraz II/2 i 5, zgodne, ale nieprawidłowe na pyt. I/1 i 3. Wynikałoby z tego, że oboje rodzice najczęściej lepiej znają określone wskazania pedagogiczne, na których opierają deklarowane działanie wychowawcze, niż rozwój psychiczny dziecka, z którego te wskazania wypływają. Taką hipotezę zdają się potwierdzać także najłabsze odpowiedzi udzielone w związku z pyt. I/1 i 3. Najbardziej powinna nas interesować zbieżność odpowiedzi poprawnych. Ona bowiem decyduje — jeśli zostaje poparta odpowiednim działaniem — o faktycznym poziomie jednolitego wpływu wychowawczego rodziców na dzieci. Gdyby zamienić przedstawione w tabeli (dla mniej wtajemniczonych) wskaźniki procentowe na współczynniki korelacji charakteryzujące wspomnianą zbieżność, wówczas okazałoby się, że wahają się one od 0,29 w pyt. I/1, 0,32 w pyt. I/3 i 0,45 w pyt. II/4

² M. Szczodrak: Wychowanie ekonomiczne. *Ruch Pedagogiczny* 1980, z. 6.

Tabela 2

ZBIEŻNOŚĆ POGLĄDÓW I DEKLAROWANYCH POSTAW PEDAGOGICZNYCH
MATEK I OJCÓW

Pyt.	Opowiadzi			Stopień zbieżności odpowiedzi w %	Zbieżność odpowiedzi poprawnych w %
	Obojga rodziców poprawne	Obojga rodziców niepoprawne	Jednego z rodziców poprawne		
1	2	3	4	5	6
I 1	26	27	37	58,9	28,9
2	74	5	11	87,8	82,2
3	29	30	31	65,6	32,2
4	54	10	28	71,1	60,0
5	77	7	6	93,3	85,6
R-m I	260	79	111	75,3	57,8
II 1	56	4	30	66,7	62,2
2	70	6	14	84,4	77,8
3	55	6	29	67,7	61,6
4	41	12	37	58,9	45,6
5	74	5	11	87,8	82,2
R-m II	296	33	121	73,1	65,8
R-m I+II	556	112	232	74,2	61,8

do 0,78 w pyt. II/2, 0,82 w pyt. I/2 i II/5 oraz 0,86 w pyt. I/5. Można więc sądzić, że istnieją takie kręgi wiedzy psychologiczno-pedagogicznej rodziców i uwarunkowanych nią działań, w których właściwie pojęta zgodność matek i ojców jest minimalna (niska korelacja), i takie, w których jest ona bardzo znaczna, a nawet wysoka (korelacja znaczna i wysoka). Ogólnie wyższą korelacją charakteryzują się deklarowane działania wychowawcze (0,66) niż wiadomości (0,58). Jest to zgodne z konkluzją, jaka wynikała z analizy danych zawartych w tab. 1.

Zachodzi pytanie: czy tego rodzaju zbieżność jest zadowalająca? Jeśli uwzględnimy te fakty, że:

— badaniami objęto jedynie normalne, pełne rodziny, a mimo to w co trzeciej spośród nich dzieci są narażone na niejednolitość oddziaływań matki i ojca,

— taka sytuacja szczególnie negatywnie wpływa na rozwój emocjonalno-motywacyjnej sfery psychiki dzieci,

— w przypadku braku jednolitości pedagogicznej matki i ojca tym trudniejsza staje się realizacja zasady jednolitości oddziaływania rodziców i szkoły, to należy uznać, iż podnoszony tu aspekt badanego wycinka rzeczywistości nie jawi nam się w zbyt optymistycznym świetle.

Zastosowane narzędzie badawcze wymagało podania — poza odpowiedziami na pytania — podstawowych informacji o badanych. Dlatego też możliwe jest poszukiwanie zależności, jakie mogą występować pomiędzy poziomem ich świadomości pedagogicznej a innymi czynnikami, np. wiekiem i wykształceniem. Ilościowo przedstawia je tabela 3.

Z przedstawionych w tabeli 3 danych wynika, że na ogólną liczbę 33 osób w wieku do 30 lat — 16 spełnia warunki do wystawienia im umownej oceny

Tabela 3
ŚWIADOMOŚĆ WYCHOWAWCZA RODZICÓW A ICH WIEK I WYKSZTAŁCENIE

Wykształcenie	Punkty uzyskane przez:										Razem				Ogółem 7-12
	matki					ojców									
	do 15	16-23	24-27	po- nad 27	r- m	do 15	16-23	24-27	po- nad 27	r- m	do 15	16-23	24-27	po- nad 27	
2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
podstawowe	1	3	2	—	6	—	—	—	—	—	1	3	2	—	6
średnie	—	6	8	—	14	—	3	3	1	7	—	9	11	1	21
wyższe	—	4	1	1	6	—	—	—	—	—	—	4	1	1	6
razem	1	13	11	1	26	—	3	3	1	7	1	16	14	2	33
podstawowe	—	5	4	—	9	1	4	2	—	7	1	9	6	—	16
średnie	—	10	14	3	27	—	22	7	3	32	—	32	21	6	59
wyższe	—	3	6	4	13	—	4	6	2	12	—	7	12	6	25
razem	—	18	24	7	49	1	30	15	5	51	1	48	39	12	100
podstawowe	—	2	3	—	5	1	8	2	1	12	1	10	5	1	17
średnie	—	5	1	1	7	1	6	5	1	13	1	11	6	2	20
wyższe	—	1	2	—	3	—	3	2	2	7	—	4	4	2	10
razem	—	8	6	1	15	2	17	9	4	32	2	25	15	5	47
podstawowe	1	10	9	—	20	2	12	4	1	19	3	22	13	1	39
średnie	—	21	23	4	48	1	31	15	5	52	1	52	38	9	100
wyższe	—	8	9	5	22	—	7	8	4	19	—	15	17	9	41
łącznie	1	39	41	9	90	3	50	27	10	90	4	89	68	19	180

dobrej (w tym 1 — bardzo dobrej) i 16 — dostatecznej. Jedna nie zasługuje na ocenę pozytywną. Podobnie kształtują się proporcje w przedziale wieku 31—40 lat, gdzie na 100 osób — 51 zasługuje na co najmniej dobrą ocenę (w tym jednak 12 na bardzo dobrą). Wśród rodziców najstarszych przeciętne wyniki kształtują się nieco gorzej, gdyż na 20 osób, którym można by wystawić oceny dobre lub bardzo dobre, jest 25 zasługujących zaledwie na dostateczne i 2 na niedostateczne. Wniosek z tych przesłanek jest prosty: nie zachodzi prawdopodobnie istotny związek pomiędzy poziomem świadomości pedagogicznej rodziców a ich wiekiem, jednakże ujawnia się niewyraźna tendencja do wzrostu tego poziomu u rodziców w wieku 31—40 lat, zwłaszcza wśród matek. Można przypuszczać, że tendencja ta wynika zarówno z podnoszenia ogólnego poziomu wykształcenia, jak też coraz bardziej intensywnego procesu — choć nadal niewystarczającego — upowszechniania kultury pedagogicznej w społeczeństwie, na co większą podatność wykazują kobiety. Bardziej zdecydowanie można będzie o tym sądzić po przeanalizowaniu zależności, jaka kształtuje się pomiędzy świadomością pedagogiczną a wykształceniem matek i ojców.

Zamieszczone w tabeli 3 liczby wskazują, że na:

- 20 matek z wykształceniem podstawowym 9 prezentuje dobry poziom świadomości pedagogicznej, 1 niedost., pozostałe dost.,
- 19 ojców z tym samym poziomem wykształcenia tylko 5 ma ocenę dobrą lub b. dobrą, 2 niedost., reszta dost.,
- 48 matek legitymujących się średnim wykształceniem — 27 oceniono na db lub bdb, 21 na dosta.,

- 52 ojców reprezentujących takie wykształcenie jest 20 z oceną db lub bdb, 31 dost. i 1 ndst.,
- 22 matki z wykształceniem wyższym aż 14 oceniono na db lub bdb, pozostałe 8 na dost.,
- 19 ojców z wyższym wykształceniem 12 otrzymało ocenę dobrą lub wyższą, a 7 dost.

Wyliczenie powyższe wyraźnie uwidacznia, że istnieje bardzo znacząca zależność pomiędzy rozpatrywanymi tu dwoma zjawiskami: wykształceniem i poziomem świadomości pedagogicznej. Ponieważ jednak ogólnie wiadomo, że im młodsze pokolenie rodziców, tym wyższy posiada ono poziom wykształcenia, przeto pełnego wniosku nie można sprowadzić do wymienionej już zależności. Trzeba raczej stwierdzić, że świadomość pedagogiczna kolejnych pokoleń rodziców wzrasta w warunkach zapewniających im osiągnięcie coraz wyższego poziomu wykształcenia. Prawidłowość ta obejmuje zarówno matki, jak i ojców. Zjawisko takie jest bardzo pocieszające w obliczu zamierzeń naszej polityki oświatowej, która przewiduje upowszechnienie wykształcenia ogólnego na poziomie średnim. Jednakże nie można oczekiwać, że zrealizowanie tego zamiaru zagwarantuje automatycznie wysoką świadomość wychowawczą wszystkich rodziców. Z pewnością potrzebna będzie nadal wyężona działalność różnych instytucji i organizacji, które wnoszą swój wkład do osiągania wysokiego poziomu kultury pedagogicznej całego społeczeństwa.

Świadczą o tym odpowiedzi badanych na dodatkowe pytania zawarte w narzędziu badawczym. Np. na pytanie, z jakich źródeł czerpał(a) Pan(i) wiedzę o dziecku i jego wychowaniu, najwięcej rodziców posiadających wykształcenie podstawowe odpowiada: znikąd (35,9%) oraz z radia i telewizji (35,9%). Średnie — z książek i czasopism (43%) oraz znikąd (29%) i z radia i telewizji (25%), wyższe — z książek i czasopism (47,9%) i z prelekcji (16,7%). W badaniach testowych najwyższe wyniki uzyskali ci, którzy czerpali wiadomości z książek i czasopism, a następnie z radia i telewizji (47,9%). Informacje te nie uwzględniają takiego źródła wiedzy i umiejętności, jakim dla wszystkich niemal matek i ojców były ich rodzinne pochodzenia. Czynniki ten należy z pewnością traktować jako najpoważniejszą przyczynę rozbieżności w wiedzy, poglądach i postawach pedagogicznych ojców i matek. W toku ich pożycia małżeńskiego następuje — jak można sądzić — powolne „uzgadnianie” stanowisk. Dlatego też wiek rodziców rzutuje wyraźnie na niwelowanie rozbieżności rodziców w kwestiach wychowawczych, aczkolwiek nie zawsze w kierunku pożądanym. Można natomiast z całą pewnością stwierdzić, że jeżeli stał rodzicielski idzie w parze ze wzrostem wykształcenia, to wówczas zbieżność świadomości wychowawczej matek i ojców osiąga najwyższy stopień i niemal zawsze jest to zbieżność społecznie pożądana.

Z informacji dotyczących źródeł wiedzy i umiejętności pedagogicznych rodziców można wysunąć szereg wniosków praktycznych. Dotyczyć one mogą doboru najbardziej skutecznych sposobów tzw. pedagogizacji społeczeństwa, ustalenia grup społecznych, nad którymi należałoby nasilić pracę w zakresie podnoszenia kultury pedagogicznej. Wynika z nich m.in., że tzw. uniwersytety powszechne dla rodziców, prelekcje i odczyty stosowane w ich dotychczasowej formie w stosunku do ludzi z wykształceniem podstawowym i średnim nie przynoszą żadnych efektów i należy je raczej zarzucić. Do takiej konkluzji można dojść także wówczas, kiedy się analizuje odpowiedzi badanych na inne spośród pytań dodatkowych, a mianowicie: czy poświęciłbym(abym) 2—3 godz. tygodniowo na zorganizowane uzupełnianie swej wiedzy o dziecku i jego wychowaniu w sprzyjającym okresie roku? Odpowiadają oni:

- szkoda na to czasu (9 osób),

- wystarcza mi w zupełności to, co na ten temat wiem (33),
- są inne możliwości, więc nie widzę potrzeby zbiorowego doskonalenia (69),
- zdecydowanie tak (35).

Pozostali nie precyzują wyraźnie swojego stanowiska. Wśród zdecydowanych na uczestniczenie w doskonaleniu 2/3 stanowią matki, najmniejszy odsetek reprezentują osoby posiadające podstawowe wykształcenie. Deklaracje te proporcjonalnie najczęściej są zgłaszane przez osoby reprezentujące najwyższy poziom świadomości pedagogicznej, najrzadziej — przez matki i ojców ocenianych pod tym względem najniżej. Inna sprawa, że sami badani oceniają się zgoła inaczej. Na postawione w tej sprawie pytania 2 osoby spośród 4, które otrzymały poniżej 16 punktów, uważa, że posiada doskonałe kwalifikacje wychowawcze. Nie powiedział tego natomiast nikt z grona 68 matek i ojców ocenianych na dobrze. Jako wystarczające traktuje swe umiejętności pedagogiczne 65 z 90 osób dostatecznych i tylko 11 z 20 bardzo dobrych. Do niewystarczających umiejętności przyznaje się 21% osób, które oceniano na dostatecznie, i blisko 26% ocenianych na dobrze lub bardzo dobrze.

W przeprowadzonych badaniach nie stwierdzono, aby istniała widoczna zależność pomiędzy stopniem świadomości pedagogicznej rodziców a standardem ich życia. We wszystkich przedziałach standardu sytuacja układa się tak, że w przybliżeniu połowa badanych reprezentuje dostateczny i połowa dobry lub bardzo dobry poziom świadomości wychowawczej.

Wyniki przeprowadzonego sondażu mogłyby z pewnością nie wzbudzać pełnego zaufania, gdyby ich nie poddano weryfikacji. Możliwości badawcze pozwoliły — jak już wcześniej stwierdzono — na przeprowadzenie obserwacji w 1/3 rodzin poddanych badaniom testowym. Obserwacja została odpowiednio zaplanowana i ukierunkowana, a postawione przed nią zadania wykraczały poza krąg rozważanych tu spraw. Między innymi miała jednak sprawdzić, czy deklarowane w teście postępowanie rodziców jest zgodne z ich rzeczywistym działaniem wychowawczym. Dlatego w planie obserwacji zakładano m.in. zebranie spostrzeżeń dotyczących stosowania sankcji wychowawczych przez rodziców wobec dziecka, stosunku rodziców do zabawy i organizacji czasu wolnego dziecka, obowiązków zleczanych dziecku przez matkę i ojca, kwestii udziału dziecka w gospodarowaniu budżetem domowym, zainteresowania ojca i matki nauką dziecka i szkołą, ewentualnego przestrzegania ustalonego porządku dnia dziecka i zachowań rodziców w innych sytuacjach.

Ograniczoność miejsca nie pozwala na szczegółowe analizowanie stopnia zgodności między deklaracjami słownymi a faktycznym postępowaniem matek i ojców. Musimy się więc zadowolić ogólnym stwierdzeniem, że rozbieżności między tymi komponentami postaw pedagogicznych matek i ojców są niewielkie, bowiem współczynnik korelacji między odpowiadającymi sobie postawami deklarowanymi i czynnymi waha się w granicach od +0,81 w kwestii tzw. „kieszonkowego” do +0,94 w sprawie reagowania na drobne wykroczenia dzieci. Na tej podstawie można więc przyjąć wypowiedzi obojga rodziców za wiarygodne i uznać przedstawione o nich opinie za obiektywne. A są to opinie znacznie korzystniejsze — jak się zdaje — niż obiegowe sądy, a nawet wnioski oparte na innych badaniach. Trzeba tu jednak jeszcze raz podkreślić trzy ważne okoliczności:

- że opinie te zostały skonstatowane na podstawie badań przeprowadzonych na stosunkowo nielicznej populacji i nie w pełni odpowiadającej cechom reprezentacji,
- że dotyczą rodzin pełnych, a więc nie uwzględniają przypadków najbardziej niekorzystnych pod względem wychowawczym,
- że badania obejmują jedynie wąski wycinek świadomości wychowawczej,

pomijając m.in. teren szeroko pojętego wychowania społeczno-moralnego, światopoglądowego, estetycznego itd.

Lecz właśnie z takimi rodzicami mamy do czynienia w przeważającej większości, a badany wycinek może nas do pewnego stopnia orientować o sytuacji w innych zakresach. Ponadto rozpatrywany przez nas problem nie istnieje w rodzinach niepełnych. Natomiast analizowanie go na bazie rodzin posiadających dzieci w wieku 7—8 lat pozwala wstępnie ocenić domową sytuację wychowawczą pokolenia, które weszło na drogę realizacji programu 10-letniej powszechnej szkoły średniej. Gdyby tego rodzaju rozpoznanie zostało dokonane w środowiskach obejmujących poszczególne szkoły, wówczas instytucje te mogłyby osiąść orientację w sprawie: na jaki udział matki i ojca można liczyć w realizacji trudnych zadań stojących przed uczniami i nauczycielami. Świadomość tego byłaby z pewnością bardzo pożądana.

Wyniki niniejszego sondażu zdają się świadczyć o tym, że ze stanem świadomości pedagogicznej rodziców nie jest prawdopodobnie tak bardzo źle, jakby to wynikało z obiegowych opinii. W przeważającej masie rodzice mogą aktywnie i z pożytkiem włączyć się do realizacji zadań związanych z wychowaniem najmłodszego pokolenia. Będzie to wymagało ich zgodnego współdziałania ze szkołą i nauczycielem. Natomiast efekty tej współpracy będą w poważnej mierze zależały od jednolitości postaw wychowawczych samych rodziców. Takie postawy winna więc szkoła poznawać i wpływać na ich kształtowanie.

JOLANTA ZWIERNIK
WROCŁAW

STRATEGIE ZACHOWYWAŃ LUDZI W WARUNKACH KSZTAŁCENIA

Na przestrzeni ostatnich lat znacznie zmieniła się treść i zakres pojęcia „kształcenie”. Coraz powszechniejsze stają się poglądy upatrujące w kształceniu nie tylko instrumentu do zdobycia określonych korzyści: pracy, prestiżu, określonego poziomu materialnego, ale również, a może przede wszystkim, traktujące kształcenie jako wartość samą w sobie, dzięki której człowiek wzbogacając siebie wzbogaca świat, w którym żyje. Zbyt długo kształcenie pojmowane było głównie jako produkt procesu edukacyjnego wyrażający się w świadectwie czy dyplomie. Dokumenty te „zaświadczały”, że człowiek przebył drabinę szkolną do określonego szczebla, osiągnął to, czego od niego wymagano, i ma prawo do wykonywania określonego zawodu, a więc kłopot z głowy. Albowiem do niedawna głównym celem systemu kształcenia było przygotowywanie kadr dla potrzeb gospodarki. O ile tak silna preferencja kształcenia zawodowego mogła być do pewnego stopnia usprawiedliwiona w epoce burżuazyjnej, gdzie człowiek traktowany był na równi z maszyną, czy w okresie budowy zrębów ustroju socjalistycznego, kiedy efektywność gospodarki uzależniona była w dużym stopniu od pracy rąk ludzkich, o tyle w epoce socjalizmu, kiedy znaczną część trudu fizycznego przejmują za człowieka maszyny, musi nastąpić reorientacja celów kształcenia. Konieczność zmiany preferencji celów kształcenia wynika również z faktu skomplikowania sytuacji społecznej współczesnego człowieka. W poprzednich epokach człowiek określany był poprzez funkcje, jakie pełnił w życiu społecznym. W większości przypadków zdeterminowane były one miejscem zajmowanym w strukturze społeczeństwa; mówiło się więc o człowieku jako wojowniku, robotniku, artyście, sprowadzając go do jednego wymiaru. Ustrój socjalistyczny stwarza człowiekowi niespotykaną w dziejach szansę bycia

sobą; nie wojownikiem, nie pracownikiem, lecz człowiekiem, który walczy, pracuje, tworzy.

Jednak, aby móc z tej szansy skorzystać, trzeba posiadać określony poziom samoświadomości — umieć określić swoje miejsce w społeczeństwie, wiedzieć, do czego się dąży, jakie wartości ceni. Wydaje się, że poszukiwanie odpowiedzi na te złożone i trudne dla każdego pytania może mieć miejsce w toku uczenia się, zdobywania informacji dotyczących otoczenia, innych ludzi, siebie samego. Dlatego tak ważna jest konieczność rozumienia kształcenia jako wartości samej w sobie pozwalającej rozwiązywać problemy egzystencjalne, będącej źródłem radości poznania.

W ostatnich latach zarysowuje się właśnie tendencja do takiego rozumienia kształcenia, jednak niestety, nie jest ona jeszcze powszechna. Znaczna część ludzi nie tylko zatrzymuje się na pewnym etapie kształcenia, ale nie czyni żadnych kroków w kierunku poszerzenia posiadanej wiedzy. Jest to tym bardziej niepokojące, że jak wykazują wyniki badań (R. Łukaszewicz, 1976), ludzie o poziomie wykształcenia w granicy wyznaczonej przez konieczność egzystencji nie podejmują z własnej woli zadań kształceniowych, a im człowiek posiada wyższe wykształcenie, tym chętniej zdobywa jego kolejne szczeble pogłębiając już zdobytą wiedzę nie tylko w zakresie pracy zawodowej, lecz z chęci osiągnięcia wykształcenia jako wartości samoistnej.

Można sądzić, że jednym z czynników różnicujących ludzi ze względu na fakt kontynuowania (bądź nie) kariery szkolnej jest preferowana strategia decyzyjna uruchamiana w warunkach dokonywania wyboru kolejnych zadań kształceniowych.

1. SYTUACJA DECYZYJNA ABSOLWENTA

Sytuacje, z jakimi styka się człowiek w swym życiu codziennym, w przeważającej większości mają charakter ryzykowny. Ich cechą najbardziej istotną jest to, że nie można przewidzieć wyniku, jaki zostanie osiągnięty po podjęciu decyzji. W procesie wyboru działania człowiek stosuje określone strategie polegające na kombinacji użyteczności i prawdopodobieństwa subiektywnego, w następstwie których wybiera działanie najbardziej atrakcyjne (J. Koziński, 1976^a).

Badania Coombsa¹ dowiodły, że w prostych sytuacjach ryzykownych znaczna większość, 60%—70%, ludzi stosuje strategię SEU (subiektywnie oczekiwanej użyteczności). Jest to strategia optymalna, zgodnie z którą należy wybierać takie działanie, które ma najwyższą przeciętną użyteczności (mierzoną sumą iloczynów prawdopodobieństwa subiektywnego i użyteczność. Jednak nie jest tak, że strategia SEU jako optymalna jest stosowana przez wszystkich ludzi. Rodzaj stosowanej strategii uzależniony jest od dwóch głównych czynników: rodzaju sytuacji (w jakim stopniu jest ona ryzykowna) oraz przede wszystkim od indywidualnych preferencji osoby podejmującej decyzję. Ten sam wynik będzie miał prawdopodobnie inne znaczenie dla osoby, która przede wszystkim chce się zabezpieczyć przed porażką, inne dla osoby, której celem działania jest zaspokojenie wysokich aspiracji.

Na gruncie koncepcji poznawczej, która ujmuje człowieka jako układ przetwarzający informacje, psychologowie wykryli i opisali wiele metod integrowania informacji o działaniach ryzykownych. Okazało się, że można wyróżnić dwa typy ludzi istotnie różniące się między sobą w sytuacjach podejmowania decyzji. Z punktu widzenia stosowanej przez nich strategii można mówić o osobach, dla których charakterystyczna jest strategia „prawdopodobieństwo” (strategia P) albo strategia „wartość” (strategia W) (J. Koziński, 1976^b).

¹ Por. J. Koziński, 1976^a, s. 549.

Osoby stosujące strategię P pierwszoplanową rolę przypisują prawdopodobieństwu możliwych wyników działania. O podjęciu działania decyduje nie tyle wartość sukcesu i niepowodzenia, co szansa ich realizacji. Ludzie preferujący strategię P dążą do tego, aby w następstwie podjętego działania osiągnąć sukces, nawet jeżeli nie jest on zbyt cenny.

Odmienne postępują osoby stosujące strategię W, głównie analizują one wartość celu, a nie prawdopodobieństwo jego realizacji. Ludzie preferujący strategię W świadomie podejmują działania zawierające ryzyko porażki, bo wierzą, że jest ono nadzieją na sukces, na osiągnięcie tego, co wartościowe.

W przedstawionych koncepcjach zwracają uwagę dwa jakościowo różne pojęcia związane z procesem oceniania, a mianowicie użyteczność i wartość. Znajdują one odniesienie w pojęciu „wykształcenie”. Użyteczność polega na przypisywaniu wynikom kształcenia danej wartości obiektywnej. W kontekście osobistym prowadzi to do rozumienia wykształcenia jako dobra, natomiast uwzględniając kontekst społeczny wykształcenie staje się instrumentem osiągania określonych celów w środowisku społecznym. Stopień użyteczności wykształcenia uzależniony jest od struktury celów decydenta. Umieszczenie wykształcenia w hierarchii najistotniejszych celów życiowych człowieka oznacza, iż stało się ono wartością i jest cenione dla niego samego. Oba rozumienia wykształcenia — jako dobra i jako wartości — są ujmowane komplementarnie².

Wracając do rozważań zasygnalizowanych we wstępie, można stwierdzić, że sytuacja absolwenta szkoły określonego szczebla jest sytuacją decyzyjną o charakterze ryzykownym, w której ma on do czynienia z alternatywą: albo poprzestać na określonym szczeblu kształcenia, albo dalej kontynuować naukę. Zbiór wyników tej alternatywy nie jest możliwy do przewidzenia. Absolwent decydując się np. na poprzestanie na danym szczeblu wykształcenia nie jest pewien, czy znajdzie odpowiednią pracę, czy będzie to praca dająca mu satysfakcję, czy będzie miał do niej wystarczające kwalifikacje, czy będzie to praca, która go będzie interesować, czy da sobie radę i szereg innych problemów, które trudno przewidzieć. Podobne pytania można by postawić przed absolwentem decydującym się na kontynuowanie nauki: nie wiadomo, czy będzie w stanie sprostać wymaganiom, czy obrany kierunek dalszego kształcenia będzie zgodny z jego zainteresowaniami, czy zostaną wykorzystane jego potencjalne możliwości, czy jego potrzeba wiedzy zostanie zaspokojona i wiele innych.

Można sądzić, że jeżeli dominować będzie rozumienie kształcenia jako wartości, absolwent znalazłszy się w edukacyjnej sytuacji decyzyjnej ujawniać będzie preferencje strategii W, czyli zdecyduje się na kontynuację kształcenia, które jest cenne samo w sobie mimo ryzyka porażki, jaka pojawia się w przypadku negatywnej odpowiedzi na postawione poprzednio pytania.

Należy podkreślić, że wybór jednej z dróg nie oznacza ostatecznego określenia swojej orientacji w stosunku do kształcenia i wykształcenia. Często zdarza się, że następują zmiany technologii, wprowadzane są udoskonalenia procesów produkcji, które to wymogi zmuszają do ponownego włączenia się w proces kształcenia. Może to wynikać z osobistego zainteresowania procesami technologicznymi i innowacjami procesu produkcyjnego osoby decydującej się na ponowne podjęcie kształcenia. Ale można sobie również wyobrazić taką sytuację, w której kontynuacja kształcenia przez osobę pracującą spowodowana jest wymogami okoliczności zewnętrznych. Człowiek w tej sytuacji nie dokonuje wyboru, lecz podporządkowuje się koniecznościom, kształcenie nie jest dla niego celem, lecz środkiem do utrzymania się na zajmowanym stanowisku pracy, awansu, kariery. Również

² Definicje tych pojęć zawarte są w pracy R. Łukaszczyka: Szanse i perspektywy człowieka wobec kształcenia.

decyzja dotycząca kontynuacji kształcenia przez absolwenta określonego szczebla szkoły niekoniecznie świadczy o dominacji kształcenia jako wartości. Może o tym decydować również chęć zaimponowania otoczeniu, spełnienia oczekiwań rodziców, system nacisków zewnętrznych w postaci wymagania dyplomu.

2. PROCES DECYZYJNY A KSZTAŁCENIE

Decyzje, jakie człowiek podejmuje, uzależnione są nie tylko od jego osobistych preferencji i związanych z nimi strategii wyboru, ale również od rodzaju zadania, którego decyzja dotyczy. Zgodnie z operacyjnym modelem człowieka, zaproponowanym przez J. Kozielskiego (J. Kozielski, 1977), rozwiązywanie zadań jest wynikiem aktywności ukierunkowanej na osiągnięcie celu, którym może być wzrost lub zabezpieczenie wartości. Rozwiązywanie zadań możliwe jest dzięki systemowi operacyjnemu zawierającemu zbiór reguł operowania informacjami. Reguły te mogą być albo wypracowane i przyswojone w toku procesu uczenia się, albo człowiek może je generować w trakcie rozwiązywania zadań. Dzięki umiejętności generowania sposobów rozwiązań system operacyjny jest systemem samorozwijającym się. Może tu należy szukać odpowiedzi na pytanie, dlaczego osoby, które osiągnęły już pewien etap kształcenia, chcą kształcić się dalej, natomiast ci, którzy osiągnęli tylko minimum, tak szybko rezygnują?

W operacyjnym modelu człowieka zadanie zdefiniowane jest w aspektach wartości², co może być przydatne dla dalszych rozważań. Według J. Kozielskiego zadanie jest sytuacją, w której istnieje rozbieżność między stanem rzeczywistym X o wartości $V(X)$ a stanem antycypowanym \bar{X} o wartości $V(\bar{X})$ i gdy powstaje motywacja ukierunkowana na redukcję tej rozbieżności. Źródłem rozbieżności w tak zdefiniowanym zadaniu może być albo relacja $V(X) < V(\bar{X})$ zakładająca wzrost wartości posiadanej, albo relacja $V(X) > V(\bar{X})$, która implikuje zabezpieczenie zagrożonej wartości.

Wydaje się, że oba typy relacji występują w procesie wartościowania wykształcenia. Sytuacja $V(X) > V(\bar{X})$ może mieć miejsce wówczas, gdy wykształcenie traktuje się głównie w sposób instrumentalny. Jeżeli np. wykształcenie służy do zdobycia zawodu gwarantującego wysokie zarobki, a to właśnie jest przedmiotem oceny człowieka w danym środowisku, prawdopodobnie człowiek poprzestanie na wykształceniu zawodowym wąskospecjalistycznym o aktualnie preferowanej specjalności gwarantującej wysokie zarobki. Podobna sytuacja — rezygnacji z dalszego kształcenia — może mieć miejsce w środowisku, w którym liczy się konkretny fach, a nie wykształcenie ogólne.

W przypadku kiedy w rozumieniu wykształcenia dominuje traktowanie go jako wartości, czynnikiem ukierunkowującym zachowanie jest prawdopodobnie relacja $V(X) < V(\bar{X})$ zakładająca rozwój. W odróżnieniu od dóbr materialnych, wykształcenie należy do tego typu stanów, które zdobywane przez jednostkę nie tylko

² Należy zaznaczyć, że termin „wartość” w koncepcji J. Kozielskiego jest to ważona suma użyteczności danego obiektu wyrażona wzorem

$$MAUT_j = \sum_{i=1}^m b_i \cdot x_{ij}$$

gdzie: b_i to względna waga cechy i
 x_{ij} to użyteczność przedmiotu j na wymiarze i
 (J. Kozielski, 1977).

W naszych koncepcjach odróżniamy rozumienie wykształcenia jako dobra, które jest stopniem atrakcyjności wyrażonym w kategoriach użyteczności, oraz wykształcenia jako wartości, które oznacza, iż znajduje się ono w hierarchii najistotniejszych celów życiowych człowieka i cenione jest dla niego samego (por. przypis 2).

nie zubożają innych, ale przeciwnie — są czynnikiem wzbogacającym zarówno człowieka, jak i jego otoczenie.

Reasumując to, co zostało dotychczas powiedziane, można przypuszczać, że osoby traktujące wykształcenie przede wszystkim jako wartość preferować będą w edukacyjnej sytuacji decyzyjną strategię W, która uruchamia się pod wpływem spostrzeżenia rozbieżności między wartościami stanu posiadanego i stanu pożądanego i ma na celu wzrost wartości posiadanych. Osoby traktujące wykształcenie głównie w sposób instrumentalny preferować będą zapewne strategię P, w której decydującą rolę odgrywa stopień pewności utrzymania stanu aktualnego.

Celem przeprowadzonych studiów empirycznych była odpowiedź na pytanie, czy proces kształcenia różnicuje ludzi pod względem stosowanej strategii w relacji do zadań kształcenia.

3. GŁÓWNE ZAMIERZENIA BADAWCZE

Przeprowadzone studia empiryczne miały na celu weryfikację hipotezy, że proces kształcenia jest czynnikiem różnicującym ludzi ze względu na rodzaj stosowanej strategii zachowania.

Na podstawie analizy literatury dotyczącej procesu podejmowania decyzji można sądzić, że preferowana strategia decyzyjna jest jednym z istotnych czynników wywierających wpływ na podejmowanie (lub nie) decyzji odnośnie dalszego kształcenia. A zatem osoby o wyższym poziomie wykształcenia powinny charakteryzować się preferencją strategii W (wartość), natomiast dla osób o niższym poziomie wykształcenia charakterystyczna byłaby strategia P (prawdopodobieństwo). Można się spodziewać, że „progium” zmiany stosowanej strategii jest szkoła średnia ze względu na znaczne rozszerzenie zakresu wiedzy z dziedziny nauk społecznych i przyrodniczych w porównaniu ze szkołą podstawową i zasadniczą zawodową.

Interesującą nas zależność między preferowaną strategią zachowania a poziomem wykształcenia osób badanych analizowano w dwóch odrębnych układach. Jeden z nich dzieli badaną próbę na dwie grupy, z których jedną stanowią osoby mające wykształcenie zgodne z wykształceniem wymaganym na zajmowanym przez siebie stanowisku pracy. Druga grupa to osoby nie mające takiego wykształcenia. Kryterium podziału w drugim układzie stanowi fakt rozpoczynania lub kończenia określonego poziomu kształcenia (od podstawowego do wyższego). Czynnikiem różnicującym oba układy jest relacja osoby badanej do procesu kształcenia. W pierwszym układzie można mówić o zakończonym procesie kształcenia, rozumianym jako kształcenie w szkole (MA wykształcenie, NIE MA wykształcenia), drugi układ dotyczy osób aktualnie uczestniczących w procesie kształcenia (WEJŚCIE, WYJŚCIE).

Nasze zamierzenia badawcze koncentrowały się wokół odpowiedzi na pytanie, czy wyniki uzyskane dzięki podziałowi osób badanych w obrębie wymienionych układów wykazują istotne zróżnicowanie ze względu na rodzaj preferowanej strategii zachowania. Przedmiotem analizy były zależności między preferowaną strategią zachowania a posiadanym poziomem wykształcenia:

- 1) zróżnicowanie wyboru strategii między poszczególnymi poziomami wykształcenia,
- 2) zróżnicowanie wyboru strategii w obrębie każdego z poziomów wykształcenia:
 - a) osoby rozpoczynające i kończące określony szczebel kształcenia (WEJŚCIE, WYJŚCIE),
 - b) osoby mające i nie mające określonego poziomu wykształcenia (MA, NIE MA).

Na podstawie przyjętych założeń teoretycznych sformułowano następujące przewidywania hipotetyczne:

1. Im wyższy poziom wykształcenia, tym większa tendencja do preferowania strategii W.
2. Osoby kończące określony etap kształcenia charakteryzują się większą częstotliwością wyboru strategii W niż osoby rozpoczynające ten etap.
3. Osoby mające wykształcenie wymagane na zajmowanym przez siebie stanowisku pracy charakteryzują się większą częstotliwością wyboru strategii W niż osoby nie mające takiego wykształcenia.
4. Proces kształcenia jest czynnikiem różnicującym ludzi ze względu na preferowaną strategię zachowania.

4. METODA, WSKAŹNIKI, DOBÓR PRÓBY

Celem ustalenia preferowanej przez osobę badaną strategii zachowania opracowano technikę składającą się z dwóch modeli opisowych odpowiadających strategii P i strategii W. Zadaniem osoby badanej było wybranie jednego spośród przedstawionych dwóch odmiennych kryteriów decyzji, według którego najczęściej działała.

Modele opisowe

A. W sytuacji pierwszego kryterium ciąg wybranych celów jest zdeterminowany stosunkowo dużymi możliwościami ich osiągnięcia. Decyduje tu zatem ocena realizacji celów ze względu na subiektywne prawdopodobieństwo ich urzeczywistnienia, które jest wysokie (duża szansa).

B. W sytuacji drugiego kryterium ciąg wybranych celów jest zdeterminowany stosunkowo dużą użytecznością ich osiągnięcia. Decyduje tu zatem ocena realizacji celów ze względu na subiektywną wartość ich urzeczywistnienia, która jest wysoka (duża użyteczność).

Wybór jednego z modeli był wskaźnikiem preferencji określonego stylu działania. Ponadto ustalono wskaźnik poziomu wykształcenia osoby badanej:

— dla osób rozpoczynających lub kończących określony etap kariery szkolnej ustalono wskaźnik miejsca w procesie kształcenia:

WEJŚCIE — początek określonego poziomu kształcenia,

WYJŚCIE — koniec określonego poziomu kształcenia;

— dla osób mających określony poziom wykształcenia wymagany na zajmowanym stanowisku pracy i nie mających tego wykształcenia przyjęto wskaźnik:

MA (określony poziom wykształcenia),

NIE MA (określonego poziomu wykształcenia).

Ogółem badaniami objęto 660 osób — 11 grup 60-osobowych, z których każda podzielona została na dwie frakcje 30-osobowe. W badaniach uczestniczyli uczniowie szkół od podstawowej do wyższej oraz osoby pracujące w społecznonych zakładach pracy na terenie miasta Wrocławia. Świadczy to o dużym zróżnicowaniu osób badanych pod względem wieku, którego nie uwzględniono przy analizach wyników. W efekcie zastosowanej procedury losowania prostego w próbie ludzi uczących się znaleźli się uczniowie:

1. Szkoły podstawowej nr 78, 83, 104,
2. Zasadniczej Szkoły Samochodowej i Zasadniczej Szkoły Mechanicznej,
3. Lotniczych Zakładów Naukowych i Technikum Włókienniczo-Odzieźowego,
4. Liceum Ogólnokształcącego nr I i II,
5. Pomaturalnego Studium Medycznego i Pomaturalnego Studium Ochrony Środowiska,

6. Politechniki Wrocławskiej i Akademii Rolniczej.

Każda z tych prób podzielona została na dwie frakcje, w skład których wchodził uczniowie rozpoczynający określony etap kształcenia — klasy I (w przypadku szkoły podstawowej klasa V) oraz uczniowie kończący ten etap kształcenia — klasy końcowe.

Również drogą losowania prostego wybrano osoby wchodzące w skład próby ludzi pracujących zawodowo. Byli to pracownicy następujących zakładów pracy:

7. PAFAWAG,
8. PAFAWAG,
9. Urząd Pocztowo-Telekomunikacyjny, Prokuratura Wojewódzka,
10. Urząd Pocztowo-Telekomunikacyjny, Biblioteka Uniwersytecka, Szpital Wojewódzki,
11. ZETO, NBP, Miejskie Przedsiębiorstwo Budownictwa Ogólnego.

Każda próba podzielona została na dwie frakcje, w skład których wchodził pracownicy mający odpowiedni poziom wykształcenia wymagany w wykonywanym zawodzie i pracujący na stanowisku zgodnie z kwalifikacjami oraz pracownicy nie mający wykształcenia wymaganego na zajmowanym stanowisku pracy. Badania przeprowadzono w styczniu 1978 roku.

5. WYNIKI BADAŃ

W celu ustalenia, czy stwierdzone zależności między poziomem wykształcenia osób badanych a preferowaną przez nich strategią zachowania są statystycznie istotne, zastosowano test χ^2 . Wartość χ^2 podane w tablicach dotyczą jedynie związków statystycznie istotnych. Do pomiaru siły związku posłużono się miernikiem zbieżności cech C Pearsona dokonując jego standaryzacji, co umożliwiła porównywanie wyników (H.M. Blalock, 1977).

Tabela 1a

ZRÓZNICOWANIE OSÓB BADANYCH ZE WZGLĘDU NA RODZAJ
PREFEROWANEJ STRATEGII W ZALEŻNOŚCI OD POZIOMU WYKSZTAŁCENIA
(GRUPA WEJŚCIE + WYJŚCIE + MA + NIE MA)
(różnice pomiędzy poziomami wykształcenia)

Poziom wykształcenia	Strategia		Wartość χ^2 df = 1; p \leq 0,05	Współczynnik C Pearsona
	P	W		
Podstawowe	21	39	4.9219	0,231
Zasadnicze zawodowe	63	57		
Zasadnicze zawodowe	63	57	11.5886	0,304
Techniczne	37	83		
Techniczne	37	83		
Ogólnokształcące	26	94		
Ogólnokształcące	26	94	42.6257	0,549
Pomaturalne	76	44		
Pomaturalne			25.4366	0,438
Wyższe	37	83		

Analiza tabeli 1a wskazuje, że istnieją różnice istotne statystycznie między poziomem wykształcenia osób badanych a preferowaną przez nie strategią zachowania. Brak różnic stwierdzono jedynie pomiędzy osobami z wykształceniem średnim technicznym i ogólnokształcącym, co jest zrozumiałe, gdyż jest to ten sam

poziom wykształcenia. Najsilniejszy związek ($C = 0,549$) istnieje pomiędzy wykształceniem ogólnokształcącym i pomaturalnym, przy czym, co należy podkreślić, jest to zależność odwrotna od spodziewanej. Osoby z wykształceniem średnim ogólnokształcącym przeszło trzy razy częściej wybierają strategię W, natomiast wśród osób z wykształceniem pomaturalnym prawie dwa razy częściej wybierana jest strategia P. Można sądzić, że część tych osób to ludzie mający za sobą porażkę w postaci nieudanego startu na studia. Ponieważ nie udało im się osiągnąć tego, co przypuszczalnie stanowiło dla nich wartość, zaczynają swą aktywność lokować w przedsięwzięciach mających dla nich większą szansę realizacji, w tym przypadku ukończenie studium pomaturalnego. Potwierdzeniem tego jest wysoka wartość współczynnika $C = 0,438$ dotycząca zależności między preferencją strategii a poziomem wykształcenia pomaturalnym i wyższym. Osoby o wykształceniu wyższym dwa razy częściej wybierają strategię W i dwa razy rzadziej strategię P w porównaniu z ludźmi o wykształceniu pomaturalnym. Preferencja strategii W wśród osób z wyższym wykształceniem wskazuje na proces kształcenia jako jeden z czynników, który mógł mieć wpływ na ukształtowanie takiej preferencji.

Zależność między preferencją strategii a wykształceniem podstawowym i zawodowym jest również istotna statystycznie, o sile związku $C = 0,231$, przy czym kierunek zależności jest, podobnie jak w przypadku wykształcenia średniego ogólnokształcącego i pomaturalnego, odwrotny, niż przewidywano. Więcej osób o wykształceniu podstawowym wybiera strategię W, natomiast wśród osób o wykształceniu zasadniczym zawodowym więcej wybiera strategię P. Taki kierunek zależności wiąże się prawdopodobnie z charakterem kształcenia zawodowego nastawionego na szybkie przygotowanie do zawodu. Osoby decydujące się na kształcenie w zasadniczej szkole zawodowej prawdopodobnie bardziej cenią sobie cele bliskie, mające dużą szansę realizacji, niż dalekie i nieznanne, z jakimi wiąże się osiąganie cenionych w życiu wartości.

Istotna statystycznie zależność dotyczy również preferencji strategii wśród osób o wykształceniu zasadniczym zawodowym i średnim technicznym. Siła związku jest dość wysoka $C = 0,304$, co spowodowane zostało zapewne wyraźną preferencją strategii W u osób z wykształceniem średnim technicznym, albowiem różnice w preferencjach osób z wykształceniem zasadniczym zawodowym są niewielkie.

W celu uchwycenia progu zmiany preferencji analizowano zależności w większych grupach utworzonych wskutek zsumowania grup o pokrewnych poziomach wykształcenia. W ten sposób otrzymano zawsze dwie grupy, z tym że zmieniła się poziom wykształcenia będący granicą podziału np. osoby do wykształcenia zasadniczego zawodowego i powyżej średniego technicznego, do technicznego i powyżej ogólnokształcącego itd. Obrazuje to tabela 1b.

We wszystkich omawianych układach preferowana jest strategia W. Zależność istotna statystycznie w rozkładzie preferencji pojawia się przy porównaniu osób o wykształceniu podstawowym i zasadniczym zawodowym a pozostałymi poziomami, czyli między szkołą zasadniczą zawodową i technikum. O ile w obrębie wykształcenia podstawowego i zasadniczego zawodowego różnice w rozkładzie preferencji są niewielkie (P-84; W-96), to powyżej wykształcenia średniego technicznego są już duże (P-176; W-304). Jest to próg, który przewidywano przed przystąpieniem do badań, gdzie wskazywano na zmianę charakteru i treści kształcenia w szkole średniej w porównaniu ze szkołą podstawową i zasadniczą zawodową, co prawdopodobnie w sposób zasadniczy wpłynęło na preferencję strategii W.

Istotna statystycznie zależność występuje również między osobami o wykształceniu od podstawowego do średniego ogólnokształcącego oraz o wykształceniu pomaturalnym i wyższym pod względem preferowanej strategii. Siła tego związku jest niska ($C = 0,167$), większe zróżnicowanie co do preferencji określonej strategii

Tabela 1b

ZRÓŻNICOWANIE OSÓB BADANYCH ZE WZGLĘDU NA RODZAJ
 PREFEROWANEJ STRATEGII W ZALEŻNOŚCI OD POZIOMU WYKSZTAŁCENIA
 (GRUPA WEJŚCIE + WYJŚCIE + MA + NIE MA)
 (różnice pomiędzy poziomami wykształcenia)

Poziom wykształcenia	Strategia		Wartość χ^2 df = 1; $p \leq 0,05$	Współczynnik C Pearsona
	P	W		
Podstawowe Pozostałe	21 239	39 361		
Podstawowe + zasadn. zawodowe Techniczne — wyższe	84 176	96 304	5.4831	0,128
Podstawowe — techn. Ogólnokształcące — wyższe	121 139	179 221		
Podstawowe — ogólno- ształcące Pomaturalne + wyższe	147 113	273 127	9.3400	0,167
Podstawowe — poma- turalne Wyższe	223 37	317 83	4.5019	0,116

występuje wśród osób o wykształceniu od podstawowego do średniego ogólnokształcącego. Niewielkie różnice w wyborach strategii w grupie osób o wykształceniu pomaturalnym i wyższym spowodowane zostały odmiennym od spodziewanego rozkładem preferencji wśród osób o wykształceniu pomaturalnym. Miało to wpływ również na wystąpienie zależności statystycznie istotnej między preferencją strategii u osób z wykształceniem od podstawowego do pomaturalnego włącznie a osobami z wykształceniem wyższym, u których występuje wyraźna preferencja w wyborze strategii W. Siła związku jest tu jednak niska i wynosi $C = 0,116$.

Podsumowując wnioski dotyczące tabeli 1a i 1b można stwierdzić, że:

- 1°. Istnieje zależność między poziomem wykształcenia a preferencją strategii W.
- 2°. Odmienny od przewidywanego kierunku zależności między preferowaną strategią a poziomem wykształcenia występuje wśród osób o wykształceniu zasadniczym zawodowym i pomaturalnym, preferują oni strategię P.
- 3°. Próg, przy którym następuje zmiana preferencji na korzyść strategii W, występuje pomiędzy wykształceniem zasadniczym zawodowym i średnim technicznym oraz między wykształceniem pomaturalnym i wyższym.

Na podstawie analizy tabeli 2a można stwierdzić, że istnieje zależność istotna statystycznie między preferencją strategii a rozpoczęciem i kończeniem nauki w szkole podstawowej, zasadniczej zawodowej i średniej technicznej. Przy pozostałych poziomach kształcenia nie ma zależności istotnej statystycznie między preferencją strategii a faktem rozpoczęcia i zakończenia nauki. We wszystkich grupach obejmujących osoby kończące określony poziom kształcenia dominuje strategia W. Siła związku dotycząca omawianych zależności w obrębie wykształcenia podstawowego i zasadniczego zawodowego jest dość wysoka i wynosi $C = 0,507$; przy poziomie średnim technicznym nieco niższa $C = 0,367$. U osób rozpoczynających naukę w szkole podstawowej brak jest preferencji jednej ze strategii, natomiast osoby kończące ten etap kształcenia pięć razy częściej wybierają strategię W. Osoby rozpoczynające kształcenie w szkole zasadniczej zawodowej pięć razy częściej wybierają strategię P, natomiast osoby kończące ją nieznacznie preferują stra-

Tabela 2a

**ZRÓŻNICOWANIE OSÓB BADANYCH ZE WZGLĘDU NA RODZAJ
PREFEROWANEJ STRATEGII W ZALEŻNOŚCI OD MIEJSCA W PROCESIE KSZTAŁCENIA
(GRUPA WEJŚCIE — WYJŚCIE)**
(różnice w obrębie poszczególnych poziomów wykształcenia)

Poziom wykształcenia	Grupa	Strategia		Wartość χ^2 df=1; $p \leq 0,05$	Współczynnik C Pearsona
		P	w		
Podstawowe	WEJŚCIE	16	14	8.8645	0,507
	WYJŚCIE	5	25		
Zasadnicze zawodowe	WEJŚCIE	25	5	8.8645	0,507
	WYJŚCIE	14	18		
Techniczne	WEJŚCIE	8	22	4.3200	0,367
	WYJŚCIE	2	28		
Ogólnokształcące	WEJŚCIE	6	24		
	WYJŚCIE	7	23		
Pomaturalne	WEJŚCIE	12	18		
	WYJŚCIE	12	18		
Wyższe	WEJŚCIE	9	21		
	WYJŚCIE	10	20		

tegię W. Może to świadczyć o procesie kształcenia jako czynniku wpływającym na zmianę preferencji stosowanej strategii zachowania. U uczniów rozpoczynających naukę w technikum dominuje strategia W (P-8; W-22), jednak jest ona jeszcze bardziej wyraźna u osób kończących ten poziom kształcenia (P-2; W-28).

Na podstawie przeprowadzonej analizy można stwierdzić, że proces kształcenia jest czynnikiem, pod wpływem którego następuje zmiana strategii zachowania u osób o wykształceniu od podstawowego do średniego technicznego. Począwszy od poziomu wykształcenia średniego ogólnokształcącego zależności takiej stwierdzić nie można. Jest to poniekąd zrozumiałe zważywszy, że w okresie kształcenia na szczeblu podstawowym i zawodowym szkoła jest w zasadzie jedynym respektowanym źródłem wiedzy o otaczającym świecie, a w każdym razie możliwość korzystania z innych źródeł jest w znacznym stopniu ograniczona brakiem umiejętności uczącego się, nikłym zasobem wiedzy utrudniającym zrozumienie zagadnień pokrewnych, formułowanie problemów. Nauka na poziomie średnim i wyższym stwarza większe możliwości korzystania z innych źródeł wiedzy, formułowania pytań i poszukiwania na nie odpowiedzi. Program kształcenia wymaga głębszej wiedzy dotyczącej nauk przyrodniczych i społecznych, co skłania do zastanowienia się nad swoimi celami, dążeniami, wartościami, które się ceni. Wtedy prawdopodobnie zaczyna się stabilizować tendencja do preferowania określonej strategii zachowania. Jak wynika z tabeli 2a, jest to strategia W.

W celu dokładniejszego uchwycenia, do jakiego poziomu kształcenia występuje zależność między preferowaną strategią a faktem rozpoczynania lub kończenia określonego szczebla kształcenia, połączono osoby badane w grupy o pokrewnych poziomach kształcenia, tworząc grupy coraz bardziej liczne. Otrzymano grupy osób o poziomie kształcenia podstawowym i zasadniczym zawodowym; podstawowym, zasadniczym zawodowym i średnim technicznym itd. Obrazuje to tabela 2b.

Wynika z niej, że zależności statystycznie istotne występują w tych grupach, w których znajdują się osoby o wykształceniu podstawowym i zasadniczym zawodowym, a więc na poziomie kształcenia podstawowego i zasadniczego zawodowego;

Tabela 2b

**ZRÓZNICOWANIE OSÓB BADANYCH ZE WZGLĘDU NA RODZAJ
PREFEROWANEJ STRATEGII W ZALEŻNOŚCI OD MIEJSCA W PROCESIE KSZTAŁCENIA
(GRUPA WEJŚCIE — WYJŚCIE)
(różnice w obrębie poszczególnych poziomów wykształcenia)**

Poziom wykształcenia	Grupa	Strategia		Wartość χ^2 $df = 1; p \leq 0,05$	Współczynnik C Pearsona
		P	W		
Podstawowe + zasadnicze zawodowe	WEJŚCIE	41	19	16.1333	0,487
	WYJŚCIE	19	41		
Podstawowe + zawodowe + techniczne	WEJŚCIE	49	41	18.327	0,430
	WYJŚCIE	21	69		
Podstawowe — techniczne + ogólnokształcące	WEJŚCIE	55	65	13.426	0,326
	WYJŚCIE	28	92		
Podstawowe — ogólnokształcące + pomaturalne	WEJŚCIE	67	83	10.5903	0,261
	WYJŚCIE	40	110		
Podstawowe — pomaturalne + wyższe	WEJŚCIE	76	104	8.2539	0,212
	WYJŚCIE	50	130		
Zawodowe + techniczne	WEJŚCIE	33	27	9.9684	0,392
	WYJŚCIE	16	44		
Zawodowe + techniczne + ogólnokształcące	WEJŚCIE	39	51	6.2985	0,260
	WYJŚCIE	23	67		
Zawodowe — ogólnokształcące + pomaturalne	WEJŚCIE	51	69	4.6391	0,195
	WYJŚCIE	35	85		
Zawodowe — pomaturalne + wyższe	WEJŚCIE	60	90		
	WYJŚCIE	45	105		
Techniczne + ogólnokształcące	WEJŚCIE	14	46		
	WYJŚCIE	9	51		
Techniczne + ogólnokształcące + pomaturalne	WEJŚCIE	26	64		
	WYJŚCIE	21	69		
Techniczne — pomaturalne + wyższe	WEJŚCIE	35	85		
	WYJŚCIE	31	89		
Ogólnokształcące + pomaturalne	WEJŚCIE	18	42		
	WYJŚCIE	19	41		
Ogólnokształcące + pomaturalne + wyższe	WEJŚCIE	27	63		
	WYJŚCIE	29	61		
Pomaturalne + wyższe	WEJŚCIE	21	39		
	WYJŚCIE	22	38		

podstawowego, zasadniczego zawodowego i technicznego; podstawowego, zasadniczego zawodowego, technicznego i ogólnokształcącego; podstawowego, zasadniczego zawodowego, technicznego, ogólnokształcącego i pomaturalnego; podstawowego, zasadniczego zawodowego, technicznego, ogólnokształcącego, pomaturalnego i wyższego. Jak również w obrębie wykształcenia zasadniczego zawodowego i technicznego; zasadniczego zawodowego, technicznego i ogólnokształcącego oraz zasadniczego zawodowego, technicznego, ogólnokształcącego i pomaturalnego. W pozostałych grupach zależności statystycznie istotnych nie stwierdzono.

Można więc sądzić, że różnice w zakresie preferowanej strategii zachowania

dotyczą głównie osób rozpoczynających i kończących naukę na szczeblu szkoły podstawowej i zasadniczej zawodowej, mniejsze zróżnicowanie występuje wśród osób o wykształceniu średnim technicznym. W pozostałych grupach nie ma różnic, zdecydowana większość preferuje strategię W, bez względu na to, czy rozpoczyna, czy kończy naukę na danym szczeblu kształcenia.

Podobne preferencje strategii zachowania wśród osób rozpoczynających i kończących wyższe poziomy kształcenia (od technicznego do wyższego) neutralizują zróżnicowanie występujące w obrębie grup o niskich poziomach kształcenia (podstawowe i zasadnicze zawodowe).

Analiza tabeli 2a i 2b pozwalana na sformułowanie następujących wniosków:

- 1°. U osób kończących określony etap kształcenia występuje większa częstotliwość wyboru strategii W w porównaniu z osobami rozpoczynającymi ten etap.
- 2°. Osoby uczące się w szkole podstawowej i zasadniczej zawodowej w chwili rozpoczynania nauki preferują strategię P, natomiast kończąc ten etap kształcenia preferują strategię W. Można sądzić, że proces kształcenia jest jednym z czynników determinujących zmianę preferowanej strategii zachowania.

Tabela 3a

**ZRÓZNICOWANIE OSÓB BADANYCH ZE WZGLĘDU NA RODZAJ
PREFEROWANEJ STRATEGII W ZALEŻNOŚCI OD FAKTU POSIADANIA
LUB NIEPOSADANIA WYKSZTAŁCENIA
WYMAGANEGO NA ZAJMOWANYM STANOWISKU PRACY
(GRUPA MA — NIE MA)
(różnice w obrębie poszczególnych poziomów wykształcenia)**

Poziom wykształcenia	Grupa	Strategia		Wartość χ^2 df = 1; p \leq 0,05	Współczynnik C Pearsona
		P	W		
Zasadnicze zawodowe	NIE MA	14	16		
	MA	10	20		
Techniczne	NIE MA	17	13		
	MA	10	20		
Ogólnokształcące	NIE MA	6	24		
	MA	7	23		
Pomaturalne	NIE MA	24	6		
	MA	28	2		
Wyższe	NIE MA	10	20		
	MA	8	22		

Z analizy tabeli 3a wynika, że nie ma zależności istotnych statystycznie między preferowaną strategią zachowania a faktem posiadania lub nieposiadania wykształcenia wymaganego na zajmowanym stanowisku pracy. Wydaje się, że o braku różnic decyduje tu przede wszystkim często dość długi okres czasu, jaki upłynął od chwili zakończenia przez osoby badane procesu kształcenia, co wiąże się z osłabieniem jego wpływów. A więc już nie wiadomości wyniesione ze szkoły czy zadania kształcenia będą czynnikiem decydującym o wyborze strategii zachowania. Większą rolę będą zapewne odgrywać zadania związane z pracą zawodową czy realizacją celów osobistych, które w pewnym sensie zrównywać będą osoby o różnym poziomie wykształcenia.

Z analizy tabeli 3a wynika, że nie uwzględniając statystycznej istotności różnic, zdecydowana większość osób mających wykształcenie wymagane na zajmowanym przez nie stanowisku pracy preferuje strategię W. Wśród osób, które nie mają takiego wykształcenia, strategię W preferują jedynie osoby o wykształceniu śred-

nim ogólnokształcącym i wyższym. Można więc sądzić, że pomimo braku istotności różnic występuje odmiennosc preferencji w zależności od przebiegu kariery szkolnej.

Odmienny od spodziewanego kierunek preferencji charakteryzuje osoby o wykształceniu pomaturalnym; zarówno badani mający wymagane wykształcenie, jak i nie mający go preferują strategię P. Ta grupa osób spowodowała, że również w tabeli 1a wyniki dotyczące wykształcenia pomaturalnego wskazywały na zależność odwrotną od przewidywanej.

Również łączenie osób badanych w większe grupy przez dodawanie kolejnych poziomów wykształcenia nie spowodowało wystąpienia różnic statystycznie istotnych, poza jedną dotyczącą wykształcenia zasadniczego zawodowego i technicznego. (tab. 3b).

Tabela 3b

ZRÓŻNICOWANIE OSÓB BADANYCH ZE WZGLĘDU NA RODZAJ
PREFEROWANEJ STRATEGII W ZALEŻNOŚCI OD FAKTU POSIADANIA
LUB NIEPOSADANIA WYKSZTAŁCENIA
WYMAGANEGO NA ZAJMOWANYM STANOWISKU PRACY
(GRUPA MA — NIE MA)
(różnice w obrębie poszczególnych poziomów wykształcenia)

Poziom wykształcenia	Grupa	Strategia		Wartość χ^2 df=1; p ≤ 0,05	Współczynnik C Pearsona
		P	W		
Zasadnicze zawodowe + techniczne	NIE MA MA	31 20	29 40	4.1262	0,258
Zasadnicze zawodowe — techniczne + ogólnokształcące	NIE MA MA	37 27	53 63		
Zasadnicze zawodowe — ogólnokształcące + pomaturalne	NIE MA MA	61 55	59 65		
Zasadnicze zawodowe — pomaturalne + wyższe	NIE MA MA	71 63	79 87		
Techniczne + ogólnokształcące	NIE MA MA	23 17	37 43		
Techniczne — ogólnokształcące + pomaturalne	NIE MA MA	47 45	43 45		
Techniczne — pomaturalne + wyższe	NIE MA MA	57 53	63 67		
Ogólnokształcące + pomaturalne	NIE MA MA	30 35	30 25		
Ogólnokształcące — pomaturalne + wyższe	NIE MA MA	40 43	50 57		
Pomaturalne + wyższe	NIE MA MA	34 36	26 24		

W grupie osób o tych poziomach wykształcenia występuje statystycznie istotna różnica w rozkładzie preferencji — osoby nie mające tego typu wykształcenia nieznacznie preferują strategię P, natomiast osoby mające to wykształcenie dwa razy częściej wybierają strategię W. Jest to spowodowane prawdopodobnie tym,

że osoby nie mające wykształcenia zasadniczego zawodowego czy technicznego mają głównie przygotowanie zawodowe typu praktycznego, w którym doniosłą rolę odgrywa możliwość szybkiego sprawdzenia podjętych decyzji. Stawianie sobie dalekich celów będących nadzieją na realizację pożądaných wartości wymaga określonego poziomu samoświadomości, umiejętności wyboru środków, które umożliwiają osiągnięcie tych wartości. Jest to możliwe, jak się wydaje, po przekroczeniu pewnego progu wykształcenia. Z przeprowadzonych analiz wynika, że jest nim wykształcenie zawodowe.

Na podstawie analizy tabeli 3a i 3b sformułować można następujące wnioski:

1°. Nie ma zależności istotnej statystycznie między preferowaną strategią zachowania a faktem posiadania lub nieposiadania określonego poziomu wykształcenia.

2°. U osób mających wykształcenie zgodne z wykształceniem wymaganym na zajmowanym stanowisku pracy występuje większa częstotliwość wyboru strategii W niż u osób nie mających takiego wykształcenia.

Dla zniwelowania różnic wynikających z podziału osób badanych na dwa układy w zależności od tego, czy uczestniczą w procesie kształcenia, czy ich proces kształcenia został zakończony, dokonano połączenia grup NIE MA i WEJŚCIE oraz MA i WYJŚCIE. Otrzymano w ten sposób grupy osób posiadających i nie posiadających określonego poziomu wykształcenia. Otrzymane wyniki zamieszczono w tabeli 4a.

Tabela 4a

ZRÓŻNICOWANIE OSÓB BADANYCH ZE WZGLĘDU NA RODZAJ
PREFEROWANEJ STRATEGII W ZALEŻNOŚCI OD FAKTU POSIADANIA
LUB NIEPOSADANIA OKREŚLONEGO POZIOMU WYKSZTAŁCENIA
(GRUPA MA + WYJŚCIE I NIE MA + WEJŚCIE)
(różnice w obrębie poszczególnych poziomów wykształcenia)

Poziom wykształcenia	Grupa	Strategia		Wartość χ^2 df = 1; $p \leq 0,05$	Współczynnik C Pearsona
		P	W		
Zasadnicze zawodowe	NIE MA + WEJŚCIE	39	21	7.5188	0.343
	MA + WYJŚCIE	24	26		
Techniczne	NIE MA + WEJŚCIE	25	35	6.6037	0.323
	MA + WYJŚCIE	12	48		
Ogólnokształcące	NIE MA + WEJŚCIE	12	48		
	MA + WYJŚCIE	14	46		
Pomaturalne	NIE MA + WEJŚCIE	36	24		
	MA + WYJŚCIE	40	20		
Wyższe	NIE MA + WEJŚCIE	19	41		
	MA + WYJŚCIE	18	42		

Z analizy tabeli 4a wynika, że istnieją różnice istotne statystycznie między preferowaną strategią zachowania a faktem posiadania lub nie określonego poziomu wykształcenia w obrębie poziomu zasadniczego zawodowego i technicznego. Siła związku wynosi przy wykształceniu zasadniczym zawodowym $C=0,343$; przy technicznym $C=0,323$ i jest dość wysoka (w porównaniu z innymi wynikami). U osób

nie mających wykształcenia zawodowego dominuje strategia P, natomiast wśród osób mających to wykształcenie występuje nieznaczna przewaga strategii W. Osoby z wykształceniem średnim technicznym preferują strategię W; o ile badani mający to wykształcenie wybierają strategię W cztery razy częściej niż strategię P, to u osób, które nie mają tego wykształcenia, przewaga strategii W jest dużo mniejsza.

Tabela 4b uwzględniająca kategorie osób o pokrewnych poziomach wykształcenia

Tabela 4b

ZRÓŻNICOWANIE OSÓB BADANYCH ZE WZGLĘDU NA RODZAJ
PREFEROWANEJ STRATEGII W ZALEŻNOŚCI OD FAKTU POSIADANIA
LUB NIEPOSIADANIA OKREŚLONEGO POZIOMU WYKSZTAŁCENIA
(GRUPA MA + WYJŚCIE I NIE MA + WEJŚCIE
(różnice w obrębie poszczególnych poziomów wykształcenia)

Poziom wykształcenia	Grupa	Strategia		Wartość χ^2 df=1; $p \leq 0,05$	Współczynnik C Pearsona
		P	W		
Zasadnicze zawodowe	NIE MA + WEJŚCIE	64	56	13.4400	0,326
	MA + WYJŚCIE	36	84		
Zasadnicze zawodowe + techniczne + ogólnokształcące	NIE MA + WEJŚCIE	76	104	8.2540	0,212
	MA + WYJŚCIE	50	130		
Zasadnicze zawodowe — ogólnokształcące + pomaturalne	NIE MA + WEJŚCIE	112	128	4.1370	0,131
	MA + WYJŚCIE	90	150		
Zasadnicze zawodowe — pomaturalne + wyższe	NIE MA + WEJŚCIE	131	169		
	MA + WYJŚCIE	108	192		
Techniczne + ogólnokształcące	NIE MA + WEJŚCIE	37	83		
	MA + WYJŚCIE	28	94		
Techniczne + ogólnokształcące + pomaturalne	NIE MA + WEJŚCIE	73	107		
	MA + WYJŚCIE	66	114		
Techniczne — pomaturalne + wyższe	NIE MA + WEJŚCIE	92	148		
	MA + WYJŚCIE	84	156		
Ogólnokształcące + pomaturalne	NIE MA + WEJŚCIE	48	72		
	MA + WYJŚCIE	54	66		
Ogólnokształcące + pomaturalne + wyższe	NIE MA + WEJŚCIE	67	113		
	MA + WYJŚCIE	72	108		
Pomaturalne + wyższe	NIE MA + WEJŚCIE	55	65		
	MA + WYJŚCIE	58	62		

wskazuje na zależność statystycznie istotną między wyborem strategii a tymi grupami, w skład których wchodzi osoby o wykształceniu zasadniczym zawodowym, przy czym w miarę obejmowania analizą coraz wyższych poziomów wykształcenia siła związku maleje stając się nieistotną przy włączaniu w skład grupy osób o wykształceniu wyższym. Świadczy to o tym, że jedynie poziom wykształcenia zasadniczy zawodowy jest czynnikiem różnicującym osoby badane ze względu na wybór strategii w zależności faktu posiadania lub nie tego poziomu wykształcenia.

WNIOSKI KOŃCOWE

Z przeprowadzonych analiz wynika, że proces kształcenia jest istotnym czynnikiem różnicującym ludzi ze względu na preferowaną przez nich strategię zachowania. Ten ogólny wniosek znajduje potwierdzenie zarówno w analizach dokonywanych pomiędzy osobami o różnych poziomach wykształcenia, jak i w obrębie poszczególnych poziomów. U osób kończących określony etap kształcenia występuje większa częstotliwość wyboru strategii W niż u osób rozpoczynających ten etap. Również większa częstotliwość wyboru strategii W charakteryzuje osoby mające wykształcenie zgodne z wykształceniem wymaganym na zajmowanym przez siebie stanowisku pracy w porównaniu z osobami, które wykształcenia takiego nie mają.

Istotne jest również to, że im wyższy jest poziom wykształcenia, tym częściej dokonywany jest wybór strategii W. Wynika stąd, że sprawą ważną jest nie tylko to, aby objąć procesem kształcenia jak największą liczbę ludzi, ale również, aby ci, którzy się kształcą, nie poprzestawali na niższych szczeblach kształcenia.

Skoro ustalono, że proces kształcenia jest czynnikiem, pod wpływem którego ludzie uczestniczący w nim zmieniają strategię zachowania z zachowań nastawionych na dużą szansę realizacji na zachowania skierowane na realizację uznawanych wartości, to można mieć nadzieję, że wraz z upowszechnieniem wykształcenia średniego coraz większa liczba ludzi preferować będzie zachowania związane z realizacją uznawanych wartości.

Można sądzić, że człowiekowi uczestniczącemu w procesie edukacji w mniejszym stopniu zależeć będzie na realizacji celów doraźnych, przynoszących bezpośrednie korzyści, a bardziej na traktowaniu kształcenia jako procesu, w którym uczestnictwo wzbogacając o określone wartości nadaje życiu sens czyniąc je życiem godnym człowieka. Jest to problem szczególnie ważny dla pedagoga, któremu nie o to chodzi, żeby w s z y s c y mieli wyższe wykształcenie, ale żeby k a ż d y chciał się kształcić.

BIBLIOGRAFIA

1. HUBERT M., BLALOCK: Statystyka dla socjologów. Warszawa 1977.
2. KOZIELECKI J.: Czynność podejmowania decyzji, (w:) Psychologia, red. T. Tomaszewski, Warszawa 1976^a.
3. KOZIELECKI J.: Koncepcje psychologiczne człowieka. Warszawa 1976^b.
4. KOZIELECKI J.: Operacyjny model człowieka a teoria decyzji, (w:) *Przegląd Psychologiczny* 1977/4.
5. ŁUKASZEWICZ R.: Uczeń w warunkach zadań edukacji permanentnej, (w:) *Życie Szkoły* 1976/2.
6. ŁUKASZEWICZ R.: Zachowanie człowieka a różne rozumienie kształcenia, (w:) *Ruch Pedagogiczny* 1979, nr 3.
7. ŁUKASZEWICZ R.: Szanse i perspektywy wobec kształcenia (w:) *Prace pedagogiczne Uniwersytetu Wrocławskiego t. XIX*, Wrocław 1979.

RECENZJE KSIĄŻEK I SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

TADEUSZ ALEKSANDER: DROGI AKTYWIZACJI KULTURALNEJ LUDZI PRACY

Warszawa 1980, Instytut Wydawniczy CRZZ, s. 216

Celem współpracy Zakładu Pedagogiki Dorosłych Uniwersytetu Jagiellońskiego z Wydziałem Kultury i Oświaty Wojewódzkiej Rady Związków Zawodowych w Krakowie było znalezienie sposobów pełniejszej aktywizacji kulturalno-oświatowej ludzi pracy środowisk zurbanizowanych i urbanizujących się. W związku z tym w 1974 r. podjęto badania, które pozwoliły na ustalenie stopnia zaspokojenia potrzeb oświatowych i poziomu życia kulturalnego mieszkańców tych środowisk. Teren badań obejmował trzy typy środowisk zlokalizowanych w dawnych granicach woj. krakowskiego: miasto (Miechów, Nowy Sącz, Oświęcim, Tarnów), małe miasteczko (Piwniczna, Słomniki, Tuchów, Zator) oraz zurbanizowaną wieś (Ciężkowice, Golcza, Podegrodzie, Przeciszów). Na terenie tych miejscowości zbadano działalność wszystkich instytucji kulturalno-oświatowych oraz szczegółowo aktywność kulturalno-oświatową 2270 osób wybranych spośród wszystkich pracujących zarobkowo mieszkańców.

Większość badanych (1453 osoby, co stanowi 64% ogółu) to robotnicy i chłopo-robotnicy, zatrudnieni w przedsiębiorstwach państwowych i w rzemiośle. Pozostałe 36% ogółu badanych stanowili pracownicy umysłowi, głównie urzędnicy, nauczyciele, ekonomiści, pracownicy służby zdrowia. Wielość zastosowanych technik badawczych (obserwacja, ankieta, wywiady, analiza dokumentacji) dowodzi, że wyniki badań oddają rzeczywisty obraz uczestnictwa kulturalno-oświatowego ludzi pracy i są reprezentatywne nie tylko dla badanego terenu. Wyniki tych badań oraz uogólnienia i praktyczne wnioski stanowią treść najnowszej książki Tadeusza Aleksandra pt. „Drogi aktywizacji kulturalnej ludzi pracy”.

Problematyka badawcza recenzowanej książki sprowadza się do poszukiwania odpowiedzi na następujące pytania:

- jakie są możliwości podjęcia aktywności kulturalno-oświatowej przez przedstawicieli poszczególnych środowisk,
- jakie są kierunki i stopnie nasilenia aktywności kulturalnej ludzi pracy zamieszkujących określone środowiska,
- jakie są podobieństwa i różnice aktywności kulturalno-oświatowej mieszkańców różnych miejscowości, przedstawicieli odmiennych kategorii wieku, płci, wykształcenia i zawodu,
- jakie motywy decydują o podjęciu aktywności kulturalno-oświatowej; jaki jest ich wkład w kształtowanie instytucji kulturalno-oświatowych; jakie funkcje pełni uczestnictwo kulturalne ludzi pracy.

Autor we wstępie zastrzega, że celem pracy nie jest szczegółowe ukazywanie problemów w kategoriach statystycznych. Chodzi głównie o wyodrębnienie w procesie aktywności kulturalno-oświatowej faktów i zjawisk typowych, dokonanie ich ogólnej charakterystyki i wyprowadzenie z nich praktycznych wniosków dla potrzeb dalszego kształcenia i organizacji życia kulturalnego ludzi dorosłych (s. 8).

Relacja z badań nad aktywnością kulturalno-oświatową ludzi pracy składa się ze wstępu, sześciu rozdziałów i bibliografii. W pierwszym rozdziale autor przedstawił przedmiot i cele pracy oraz zakres i metody badań. W następnych rozdziałach swej książki T. Aleksander przedstawia szereg szczegółowych rezultatów badania. W rozdziale drugim scharakteryzowany został zakres i wskaźniki aktyw-

ności kulturalno-oświatowej badanych środowisk. Rozdział trzeci ukazuje zróżnicowanie i dysproporcje pomiędzy mieszkańcami badanych ośrodków i grup społecznych w zakresie analizowanej aktywności. Czwarty rozdział zawiera klasyfikację i opis motywów, pod których wpływem badane osoby nawiązują kontakty kulturalne. W rozdziale piątym została ukazana typologia uczestnictwa kulturalnego oraz jego funkcje społeczne. Ostatni rozdział zawiera wnioski i postulaty zmierzające do pełniejszej aktywizacji kulturalno-oświatowej ludzi pracy miast, miasteczek i wsi.

Aktywność kulturalno-oświatowa mieszkańców badanych środowisk jest wielostronna i różnorodna. Autor wyodrębnił następujące jej kierunki: kształcenie systematyczne, czytelnictwo i samokształcenie, uczestnictwo w zajęciach upowszechniających wiedzę, uczestnictwo w treściach kultury masowej, kontakt z kulturą w formach tradycyjnych, artystyczną twórczość amatorską.

Charakterystykę empiryczną każdego kierunku uczestnictwa kulturalnego Autor rozpoczyna od ukazania konkretnych możliwości podjęcia tego procesu, a następnie analizuje i szczegółowo opisuje stan udziału badanych osób w poszczególnych formach zajęć (rozd. II).

Z badań wynika, że najwięcej zwolenników mają treści odbierane za pośrednictwem środków masowego przekazu. Dobre nasycenie badanych środowisk odbiornikami telewizyjnymi powoduje, że telewizja jest tam jednym z głównych popularyzatorów nauki i kultury i zdominowała pozostałe formy aktywności kulturalnej.

Zdecydowanie rzadko badani odwiedzają muzea (28,6% czyni to do dwóch razy w roku, a do 5 wystaw rocznie ogląda tylko 8,7%). Do najmniej popularnych instytucji w badanych środowiskach należą teatr, filharmonia i operetka.

Mimo że na badanym terenie dość dobrze rozwija się amatorski ruch artystyczny i sportowy i ambitne są próby pobudzania twórczości ludowej, to jednak tylko 2,7% badanych uprawia różne rodzaje twórczości, a 17,7% — głównie robotników — uprawia sport.

Większość ludzi pracy przychodzi rzadko do instytucji kulturalno-oświatowych. Stałych bywalców jest tylko 5,1%. Są to przeważnie ludzie młodzi, częściej mężczyźni niż kobiety, z wykształceniem w większości zasadniczym zawodowym lub średnim.

Autor podkreśla, że główne problemy instytucji kulturalno-oświatowych tkwią, w świetle badań, w słabo przygotowanej kadrze, źle opracowanych programach oraz jeszcze gorszej metodyce i organizacji działalności (s. 54).

Ze względu na środowisko zamieszkania (rozd. III) najniższe możliwości uczestnictwa w kulturze, zwłaszcza rozpowszechnianej przez powołane do tego instytucje lokalne, mają mieszkańcy wsi, nieco lepsza jest sytuacja w miasteczkach, a w najlepszej sytuacji są mieszkańcy miast.

Badania wykazały, że wielkość i stopień urbanizacji środowiska zamieszkania koreluje z ilością osób zaspokajających swoje potrzeby kulturalne na miejscu. Najbardziej zurbanizowany ośrodek oświeceniowy cechują nie tylko najwyższe, ale i najbardziej zbliżone do siebie — w każdym z trzech środowisk — wskaźniki frekwencji mieszkańców we wszystkich formach upowszechniania kultury i oświaty. Dalsze rozważania w rozdziale III dotyczą wpływu wieku, wykształcenia, płci i charakteru pracy na częstotliwość uczestnictwa kulturalnego badanej zbiorowości. Autor analizuje ich różnicujący wpływ, biorąc pod uwagę działanie w ich obrębie takich czynników, jak: ilość czasu wolnego, zainteresowania, poziom wykształcenia, zgromadzony majątek kulturalny oraz przygotowanie do uczestnictwa w kulturze.

Po analizie kierunków i dysproporcji aktywności kulturalnej mieszkańców wsi,

miasteczek i miast Autor prezentuje w rozdziale IV wyniki badań nad motywami tej aktywności. Wyodrębniono kilka grup motywów, mianowicie: utylitarne, społeczne, intelektualne i inne, np. przymus, nakaz zwierzchników. W świetle badań można sądzić, że motywy utylitarne, a więc praktyczne potrzeby, coraz częściej będą decydować o podjęciu różnych form aktywności kulturalnej. Zwiększa się także oddziaływanie motywów społecznych, zwłaszcza dotyczy to namowy i zachęty kolegów i znajomych oraz kolektywów organizacji młodzieżowych, społecznych i politycznych. Widoczne są, głównie wśród młodzieży, skutki działań doświadczonych pracowników i działaczy kulturalno-oświatowych. Na uwagę zasługuje rola otoczenia społecznego w aktywności kulturalno-oświatowej człowieka, stąd — jak słusznie podkreśla Autor — konieczność kształtowania tego otoczenia i dbałość o nasycenie go ludźmi wykształconymi, aktywnymi umysłowo i zaangażowanymi społecznie.

Zainteresowania różnymi dziedzinami kultury, potrzeby umysłowe, aspiracje kulturalno-oświatowe, niezadowolenie z osiągniętego poziomu wykształcenia to kolejne motywy z grupy intelektualnych, których analiza dostarcza szeregu interesujących danych uzupełniających obraz uczestnictwa kulturalno-oświatowego ludzi pracy.

Rozdział IV kończą rozważania nad wpływem miejsca zamieszkania, wieku, wykształcenia, płci oraz rodzajów treści kulturalnych na występowanie poszczególnych motywów aktywności kulturalnej.

W oparciu o przeprowadzone badania Autor sporządził typologię uczestnictwa kulturalnego ludzi pracy (rozdz. V) wyróżniając cztery zasadnicze typy.

Są to:

- a) uczestnictwo wielokierunkowe, systematyczne i dogłębne;
- b) uczestnictwo wielokierunkowe, doraźne i powierzchowne;
- c) uczestnictwo jednokierunkowe, systematyczne i dogłębne (w czterech odmianach; poznawczej, hobbistyczno-miłośniczej, radiowo-telewizyjnej i towarzysko-rozrywkowej);
- d) uczestnictwo jednokierunkowe, doraźne i powierzchowne oraz — jako ostatni — typ absentujący, tj. nie nawiązujący kontaktu z treściami kulturalno-oświatowymi w żadnej z form.

Przedstawiona próba typologii jest bardzo przydatna z punktu widzenia potrzeb zawodowych i społecznych pracowników i działaczy kulturalno-oświatowych. Jej znajomość pomoże właściwie ukierunkować działalność oświatową i wychowawczą konkretnych instytucji. Autor omawia cechy charakterystyczne kolejnych typów aktywności oraz częstotliwości ich występowania w zależności od miejsca zamieszkania, wykształcenia, wieku, płci, charakteru pracy.

Omówienie funkcji, jakie spełnia uczestnictwo kulturalno-oświatowe (rozdz. V) w odniesieniu do badanych grup społecznych i środowisk, jakkolwiek nie było ono przedmiotem badań, stało się możliwe dzięki rozmowom z badanymi, obserwacji ich zachowania, a także analizie motywów uczestnictwa kulturalnego.

Obok funkcji pozytywnych (wystąpiły one w następującej kolejności: popularyzacyjne, kształcące, ekonomiczne, konstruktywne, konserwatywne, adaptacyjne, integracyjne, kompensacyjne, terapeutyczne, profilaktyczne, kulturotwórcze, rekreacyjne, prestiżowe) aktywność kulturalno-oświatowa spełnia w życiu niektórych ludzi także funkcje negatywne i niepożądane z punktu widzenia społecznego. Autor szczegółowo wyjaśnia, w czym przejawiają się poszczególne funkcje, jakich grup mieszkańców badanych środowisk dotyczą, jakie mogą być następstwa funkcji negatywnych, oraz wskazuje na niektóre ich przyczyny.

W świetle badań, których celem było — przypomnijmy — wypracowanie optymalnych sposobów aktywizacji kulturalno-oświatowej ludzi pracy, Autor przed-

stawia wiele konkretnych propozycji, które kieruje głównie do pracowników i działaczy instytucji kulturalno-oświatowych: domów i ośrodków kultury, klubów, świetlic, bibliotek, punktów odczytowych, uniwersytetów powszechnych, różnego typu zespołów amatorskich oraz wszystkich zainteresowanych własnym rozwojem kulturalnym.

Wszystkie propozycje są głęboko przemyślane, oparte na wynikach badań, możliwe do realizacji w obecnych warunkach w każdym w zasadzie środowisku. Dla przykładu — z badań wynika, że 12,7% mieszkańców miast, 16,7% ludności wsi i aż 23,1% — miasteczek nie wie, czy w ich miejscowości znajduje się placówka kultury. Ludzie ci nie, znają także artystycznych programów tych instytucji. Stąd m.in. propozycje Autora, aby usprawnić informację o instytucjach kulturalnych środowiska oraz odbywających się w nich imprezach i zajęciach. Każda z wielu interesujących propozycji jest uzasadniona i omówiona także na przykładzie wyodrębnionych wcześniej typów kulturalno-oświatowego uczestnictwa, co zwiększa możliwość praktycznego ich zastosowania.

Autor zwraca szczególną uwagę na konieczność generalnej poprawy działalności lokalnych instytucji kulturalno-oświatowych oraz usprawnienia współpracy tych instytucji i stowarzyszeń kulturalno-oświatowych ze szkołą i placówkami wychowania pozaszkolnego dzieci i młodzieży.

Niektóre z praktycznych rozwiązań sprawdzono w czasie badań w Oświęcimiu, tworząc pod jednym sprawnym kierownictwem Środowiskowe Centrum Kultury, koncentrujące wszystkie czynne instytucje i przedsięwzięcia kulturalno-oświatowe miasta ze wspólnym programem działalności.

Sposobom pogłębiania sprzyjających aktywności kulturalno-oświatowych przemian środowiska lokalnego poświęcony został ostatni podrozdział tego interesującego studium.

Szkoda tylko, że Autor nie zamieścił wzorów narzędzi badawczych. Umożliwiłoby to przeprowadzenie badań uczestnictwa kulturalnego ludzi pracy przez zainteresowanych sprawą jego zdynamizowania pracowników różnych instytucji kulturalnych i oświatowych, dla których książka bez wątpienia stanie się przewodnikiem.

Wanda Dróżka

JANINA SZYMKAT: DOBÓR MŁODZIEŻY DO STUDIÓW W UCZELNIACH KSZTAŁCĄCYCH NAUCZYCIELI

Kraków 1979, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej,
s. 231

Pod takim tytułem ukazał się XXXIII tom prac monograficznych WSP w Krakowie. Autorką publikacji jest Janina Szymkat, nauczycielka akademicka krakowskiej uczelni pedagogicznej, zajmująca się zagadnieniem orientacji i doboru młodzieży do studiów nauczycielskich. Monografia jest poświęcona właśnie tej problematyce.

Książka składa się z ośmiu rozdziałów, bibliografii obejmującej 233 pozycje i 10 załączników — instrumentów wykorzystanych w toku prac badawczych. Tytuły poszczególnych rozdziałów, z których każdy zawiera 3—5 podrozdziałów, orientują dobrze w treści tej publikacji, ułatwiają ogarnięcie całości i uchwycenie węzłowych kwestii.

Autorka rozpoczyna relację z przeprowadzonych studiów i badań od szczegółowego omówienia podstawowych pojęć: selekcji, doboru, naboru, rekrutacji, orien-

tacji szkolnej i zawodowej. Przechodząc do wstępnej analizy problematyki doboru do zawodu nauczycielskiego, uzasadnia konieczność przygotowania młodzieży do podejmowania studiów nauczycielskich, rozważając przy tym takie kwestie szczegółowe, jak: wiek rozpoczynania orientacji, kryteria i etapy doboru kandydatów do zawodu nauczycielskiego.

Po rozpatrzeniu i uporządkowaniu spraw podstawowych autorka podejmuje analizę problematyki doboru do zawodu nauczycielskiego w świetle literatury pedagogicznej i w praktyce kształcenia nauczycieli. W tym rozdziale (II) rozważa: cechy modelowe osobowości nauczyciela, dotychczasowe formy doboru, współczesne zasady doboru oraz nowe tendencje i rozwiązania eksperymentalne w praktyce. Ostatnia kwestia stanowi swego rodzaju przejście do prezentacji problematyki i metodologii własnych badań autorki w tym zakresie.

Prawie czwarta część tej publikacji jest poświęcona założeniom, przebiegowi i rezultatom eksperymentu z zajęciami fakultatywnymi i kołami pedagogicznymi w liceach ogólnokształcących, jako formą przygotowania młodzieży do wyboru studiów w uczelniach kształcących nauczycieli. Sformułowane na podstawie tych badań wnioski (s. 114—116) mają charakter zarówno teoretyczny (pedeutologiczny), jak i praktyczny. Zaslugują na uwagę zwłaszcza tych wszystkich, którzy prowadzą aktualnie w szkołach średnich tego typu zajęcia, a także tych, którzy zamierzają taką działalność podjąć. Warto w tym miejscu odnotować, że czasopisma pedagogiczne, w tym także *Ruch Pedagogiczny*, sygnalizowały już niejednokrotnie swoim czytelnikom tę problematykę.

Odrębne rozdziały tej pracy (V i VI) są poświęcone doborowi najlepszych maturzystów do studiów nauczycielskich poprzez kierowanie bez egzaminów wstępnych i specyficznej formie doboru, jaką jest kontynuowanie tradycji zawodowej w rodzinach nauczycielskich. Autorka przeprowadza ocenę funkcjonowania doboru poprzez skierowywanie i formułuje wnioski z badań kandydatów do zawodu z rodzin nauczycielskich (s. 135—137 i s. 153—155).

Przedostatni rozdział odślania rezultaty badań grupy kontrolnej — młodzieży nie objętej ukierunkowanym doбором. Stanowi on swego rodzaju układ odniesienia dla oceny efektów całokształtu poszukiwań, zwłaszcza badań eksperymentalnych. Wyniki przemawiają jasno i wyraźnie za prawdziwością głównych hipotez badawczych.

Monografię zamyka rozdział, w którym Autorka podejmuje syntezę wyników przeprowadzonych studiów i badań. Omawia kolejno: nowe formy orientacji, efektywność ukierunkowanego doboru, potrzebę zintegrowanego systemu doboru młodzieży do zawodu nauczycielskiego i propozycje dalszych badań.

Sygnalizując w ogromnym skrócie bogatą i ciekawą treść tej monografii chciałibyśmy jednocześnie jakoś wypunktować przynajmniej niektóre spośród refleksji, jakie rodziły się w toku lektury i kształtowały nasz stosunek do tej publikacji. Czynimy to z pozycji wyraźnie praktycznych: z punktu widzenia byłej uczestniczki prezentowanych w tej pracy pedagogicznych zajęć fakultatywnych i z punktu widzenia nauczyciela, który próbuje tę formę pracy orientacyjnej w praktyce rozwijać.

Jest to w naszym przekonaniu przede wszystkim praca niezwykle potrzebna i pożyteczna. Przedstawiając w syntetycznym ujęciu i w wyczerpujący sposób aktualną problematykę pedagogicznej orientacji zawodowej, wypełnia tym samym dotkliwie dotychczas odczuwaną, zwłaszcza przez praktykę, lukę. Ale nie ogranicza się ona do przejrzystej na ogół prezentacji określonego układu wiedzy pedeutologicznej o wyborze zawodu nauczycielskiego. Praca ta zawiera — i to jest jej główną wartością — konkretną, głęboko umotywowaną i eksperymentalnie sprawdzoną propozycję praktyczną: zajęcia fakultatywne i koła pedagogiczne, jako for-

my czynnej i ukierunkowanej orientacji młodzieży do zawodu nauczycielskiego. Jesteśmy przekonani, że upowszechnienie i uprzystępnienie tej pracy (np. w toku specjalnej konferencji ideowo-pedagogicznej ZNP) najszerzym kręgom naszego środowiska byłoby ważkim impulsem zarówno do odważniejszego tworzenia lepszego klimatu dla podejmowania tego rodzaju działań, jak i do ożywienia szerszej pojętego ruchu nowatorstwa pedagogicznego.

Nietrudno dostrzec, że właśnie z tych punktów widzenia monografia ta posiada bardzo wyraźnie zarysowujące się walory. Przede wszystkim umożliwia, a przynajmniej ułatwia nauczycielowi zaangażowanemu w ten rodzaj działalności dopracowywanie się własnej koncepcji takiej pracy. Daje teoretyczne podstawy dla poszukiwania dostosowanych do lokalnych warunków rozwiązań. Jest to walor z całą pewnością nieobojętny, szczególnie z punktu widzenia samopoczucia i losu uczestników takich zajęć. Mamy nadzieję, że ten walor publikacji nada również właściwe przyspieszenie pracom nad przygotowaniem odpowiedniej metodyki orientacji i doboru młodzieży do zawodu nauczycielskiego.

Jest to niewątpliwie praca nowatorska dużego formatu, znaczący krok na drodze postępu pedagogicznego. Nie jesteśmy jednak skłonni dostrzegać wartość tej pracy na tym gruncie jedynie w tym, że może ona oddziaływać jako przykład dobrej roboty. Przydatność tej publikacji w nurcie ruchu nowatorskiego wynika naszym zdaniem również stąd, że — zarówno w szczegółach, jak i w kwestiach ogólniejszych — zachęca ona do dyskusji.

Nie podejmując przy tej okazji tego zaproszenia w całości, chcielibyśmy jednak zasygnalizować bogate możliwości takiej dyskusji. Odsłaniają je — naszym zdaniem — zwłaszcza dwa obszary: problem kryteriów doboru i zagadnienie „lokalizacji” postulowanego systemu orientacji młodzieży do zawodu nauczycielskiego (w systemie orientacji zawodowej czy w systemie ustawicznego kształcenia nauczycieli?).

Chcielibyśmy na zakończenie podkreślić, że odbieramy monografię Janiny Szymkat jako ważny i — mamy nadzieję — owocny głos w dyskusji nad modernizacją naszego systemu kształcenia nauczycieli.

Kazimierz Gorzelok
Gabriela Październy

**PRACA ZBIOROWA POD REDAKCJĄ JANA STAROŚCIAKA
I STANISŁAWA PIOTROWSKIEGO:
NAUCZYCIELSKA DROGA Z OBOZÓW JENIECKICH
DO POLSKI LUDOWEJ
Wyd. Szkolne i Ped. 1979**

Literatura polska poświęcona rozwojowi naszej oświaty i kultury w okresie II wojny światowej i okupacji hitlerowskiej została wzbogacona o nową, cenną pozycję. Jest nią praca zbiorowa pt. „Nauczycielskie drogi z obozów jenieckich do Polski Ludowej” przygotowana pod redakcją Jana Starościaka i Stanisława Piotrowskiego i wydana przez Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne. Praca składa się z czterech części. W pierwszej części autorzy ukazują działalność nauczycieli w obozach jenieckich. Mimo bardzo trudnych warunków nauczyciele rozwijają tu, jako jedna z nielicznych grup zawodowych, bogatą, różnorodną działalność oświatową, społeczną i kulturalno-wychowawczą. Jest rzeczą charakterystyczną, że nauczyciele organizują się w koła nauczycielskie i w ich ramach prowadzą niezwykle

ważną, z punktu widzenia moralnego i społeczno-kulturowego, działalność. Działalność ta obejmuje następujące kierunki i formy działania: przede wszystkim kształcenie nauczycieli, nauczanie szeregowych, ogólne prace oświatowe obejmujące wszystkich mieszkańców obozu, działalność wydawnicza, prace naukowo-badawcze oraz działalność społeczno-polityczną. Natomiast po wyzwoleniu z obozów organizują szkoły na różnym poziomie dla dzieci i młodzieży przebywających w tym czasie na terenie III Rzeszy. W działalności tej szczególnie duże zasługi mają zmarły prof. dr Tadeusz Pasierbiński i współautor książki doc. dr hab. Jan Starościak. Duże znaczenie dla podtrzymywania odporności psychicznej nauczycieli, dla umacniania ich zdolności przetrwania i rozwoju miała pamięć o rodzinach poległych oraz niezwykle serdeczna, życzliwa pomoc koleżeńska, dla tych internowanych w obozach oficerów i żołnierzy, którzy ze względu na stan zdrowia i małą pomoc ze strony rodziny załamywali się fizycznie i psychicznie. Działalność nauczycieli w obozach jenieckich jest świadectwem ich siły moralnej, ich zdolności do przeciwstawienia się rezygnacji, zwątpieniu i rozpaczcy, ich woli zdobywania wiedzy i umiejętności potrzebnych przyszłej wolnej Polsce.

Na szczególną uwagę zasługuje właśnie to, że na terenie obozów jenieckich, w warunkach terroru i niewoli, zorganizowano kształcenie i doskonalenie nauczycieli umożliwiające im zdobywanie wiedzy na poziomie wyższego kształcenia zawodowego i przygotowywanie się do pracy w wyzwolonym kraju. I taką właśnie działalność prowadzoną w ramach Wyższego Kursu Nauczycielskiego, obejmującego kierunki humanistyczne i ścisłe, rozwijano na terenie obozów jenieckich dając świadectwo uporów, hartu moralnego i wiary w przetrwanie. Tylko bowiem silne przekonanie o tym, że doczekają momentu upadku Niemców hitlerowskich, mogło mobilizować do nauki, pracy nad sobą i doskonalenia się. W obozach tych prowadziło działalność, kierowane przez Jana Starościaka, Studium Społeczno-Pedagogiczne oraz biblioteka rękopisów, funkcjonowały Zespoły Zagadnień Młodzieżowych, kursy teatralne, Kurs Kierowania Szkołą, prowadzono nauczanie szeregowych i analfabetów, organizowano publiczne odczyty, imprezy kulturalno-oświatowe, wystawy i spektakle teatralne. Wystawa pt. „Młody Las” ukazująca na podstawie przysyłanych jeńcom zdjęć i listów — jak dziecko przeżywa wojnę, stało się wydarzeniem kulturalnym. Wystawa ta — pisze Bolesława Zagała — jak żadna inna impreza zjednoczyła społeczność obozową. Wywołała chwile głębokiej refleksji nad losami własnej rodziny i pokolenia, które wyrasta na przekór wojnie i jej okrucieństwu. Duże zasługi dla podtrzymywania siły duchowej nauczycieli jeńców dla pogłębiania ich związku z tradycją kulturą Polski, dla rozwoju ich charakteru moralnego miał Teatr Symbolów. Teatr ten ujawnił wiele talentów i wystawiał następujące sztuki: „Ptaka” Szaniawskiego, „Zemstę” A. Fredry, „Fausta” Gounoda, „Przepióreczkę” Żeromskiego, „Dziady” A. Mickiewicza i „Sędziów” St. Wyspiańskiego.

W drugiej części książki autorzy na podstawie takich materiałów, jak dokumenty znajdujące się w Archiwum Zarządu Głównego ZNP dotyczące działalności Kół Nauczycielskich w jenieckich obozach oficerskich, notatki i materiały nadesłane przez byłych jeńców, wspomnienia i pamiętniki, ukazują proces krystalizacji światopoglądu i postaw ideowo-politycznych nauczycieli umożliwiających im zrozumienie historycznej konieczności przemian ustrojowych ukierunkowanych na realizację ideałów społecznej sprawiedliwości.

W tej części pracy została ukazana ideowa droga nauczycieli do Polski Ludowej, do zrozumienia i akceptacji demokratycznych i socjalistycznych koncepcji rozwoju społecznego, do pełnego włączenia się w realizację wizji nowej, opartej na władzy robotników i chłopów, Polski. Fakt, że olbrzymia większość byłych jeńców obozów oficerskich w Niemczech po wyzwoleniu aktywnie włączyła się do pracy

nad odbudową kraju i tworzeniem nowego ładu społecznego, jest wyrazem pewnych prawidłowości. Wpłynęło na ukształtowanie się takich postępowych demokratycznych prosocjalistycznych postaw wiele czynników. Do najważniejszych z nich zaliczyć można: silne i żywe jeszcze tradycje demokratyczne ZNP ukształtowane w walce z sanacją i klerem, przewartościowanie klęski militarnej 1939 roku, dyskusje ideologiczne toczone na terenie obozu, wiadomości z kraju dotyczące kształtowania się demokratycznych orientacji, działalność grup lewicowych na terenie obozu. Szczególnie duże znaczenie miało krytyczne przewartościowanie doświadczeń 1939 roku, w którym ujawniły się z jednej strony słabość militarna i organizacyjna burżuazyjnego państwa, z drugiej strony poświęcenie i bohaterstwo społeczeństwa polskiego. To tragiczne i bolesne doświadczenie ideowo-polityczne i moralne ukazało nauczycielom jeńcom, niedawnym oficerom i żołnierzom armii polskiej, konieczność tworzenia takiego ładu społecznego, który zagwarantowałby Polsce bezpieczeństwo i rozwój. Takie nadzieje wiązali nauczyciele przebywający w obozach jeńckich z powstaniem Polski Ludowej i w jej służbę oddali po wyzwoleniu wszystkie swoje siły, zdolności i umiejętności. Cennym doświadczeniem ideowo-moralnym było dla nauczycieli spotkanie z jeńcami radzieckimi. Uzyskali oni jeszcze jedno potwierdzenie ludobójczego charakteru faszyzmu oraz pewność, że solidarność ludzka w walce z nim przekracza granice narodowe. Stanisław Piotrowski tak opisuje fragment tego spotkania: „Wycięto bramy w drutach kolczastych otaczających obozy i tą odrutowaną drogą, tunelem z górki ruszyły bloki na nowe kwatery. Objuczeni jeńcy taszczyli wszystko, całe swoje mienie gefangenów. Radzieccy plenni pomagali w przeprowadzce mebli, biblioteki, niektórych dekoracji teatralnych i rekwizytów oraz materiałów kancelaryjnych. Na tej ciernistej, swoistej drodze nawiązane zostały rozmowy. Dzielono się chlebem i papierosami. Zsobniejsi dawali biedniejszym. Razem pocieszano się, że kiedyś przyjdzie dzień zapłaty (str. 197). Dla nauczycieli jeńców zamkniętych za drutami obozów ważnym problemem ideowo-politycznym i światopoglądowym był wybór orientacji ideologicznej sprowadzającej się do pytania: Londyn czy Lublin. „Podstawowym czynnikiem w zajęciu stanowiska, w dokonaniu wyboru, w podjęciu decyzji i udzieleniu odpowiedzi na postawione pytanie — pisze Stanisław Piotrowski — był stosunek do Związku Radzieckiego. Wyzwolenie Polski dokonywało się w wyniku zwycięskich ofensyw Kraju Rad, a jednocześnie istniał w Londynie polski rząd emigracyjny, który opierał swą politykę zagraniczną na mocarstwach zachodnich, w powiązaniu z ich interesami. Jego działalność propagandowa nasycona była jadem nienawiści do PKWN-u, do władz ludowych na ziemiach polskich” (s. 247).

Mimo istnienia pewnej części zorientowanych konserwatywnie grup nauczycielskich nastawionych antyradziecko, dzięki działalności Koła Zagadnień Społecznych skupiających siły lewicy i Kół Nauczycielskich nauczyciele — byli jeńcy obozów oficerskich i szeregowych, w większości opowiedzieli się za wizją nowej Polski, której zapowiedź znaleźli w Manifeście Polskiego Komitetu Wyzwolenia Narodowego. Dzięki temu po powrocie do wyzwolonej Ojczyzny włączyli się aktywnie do pracy dla kraju i zajmowali szereg odpowiedzialnych stanowisk w administracji oświatowej. Duże walory poznawcze ma też trzecia część książki ukazująca udział nauczycieli byłych jeńców w organizowaniu szkolnictwa polskiego w Niemczech po wyzwoleniu. Jest to piękna i mało znana karta dziejów polskiej oświaty za granicą. Część czwarta zawiera aneks dokumentów obrazujących źródła wiedzy, na podstawie których praca została przygotowana. Publikacja ta jest potwierdzeniem zaangażowania i ofiarności nauczycieli walczących o zachowanie swojej ludzkiej godności i prawa do rozwoju.

FIODOR PANACZIN: KSZTAŁCENIE PEDAGOGICZNE W ZSRR WSiP, Warszawa 1979, tłum. P. Oziębło, s. 267

Doceniając znaczenie kształcenia pedagogicznego dla edukacji narodowej, F. Panaczin dokonał w swej książce szerokiej analizy stanu przygotowania nauczycieli, kierunków i jakości ich kształcenia oraz zanalizował sieć uczelni pedagogicznych w ZSRR od momentu powstania nowego państwa radzieckiego po ostatnie lata.

W krótkim wstępie Autor uzasadnił potrzebę opisanie historii kształcenia pedagogicznego w Związku Radzieckim, ukazał zwięzły rys przygotowywania nauczycieli do pracy w XVIII, XIX i na początku XX w. oraz dokonał krytycznej oceny sytuacji szkolnictwa pedagogicznego u progu Rewolucji Październikowej, stwierdzając między innymi, że „...do 1917 r. ukształtowała się w Rosji sieć placówek kształcenia nauczycieli, która jednakże nie stanowiła naukowo uzasadnionego systemu kształcenia pedagogicznego. ...Brak było uczelni kształcących wychowawców przedszkoli, nauczycieli szkół specjalnych dla dzieci z defektami fizycznymi i umysłowymi, pracowników placówek oświaty pozaszkolnej, nauczycieli szkół zawodowych i technicznych. W odległych zakątkach Rosji i okręgach narodowościowych istniały tylko nieliczne uczelnie pedagogiczne” (s. 7).

Po naszkicowaniu we wstępie kształcenia pedagogicznego w carskiej Rosji, w kolejnych ośmiu rozdziałach charakteryzuje Panaczin kształcenie pedagogiczne w poszczególnych okresach panowania władzy radzieckiej:

w rozdz. I — kształcenie kadr nauczycielskich w pierwszych latach władzy radzieckiej;

w rozdz. II — organizację i rozwój uczelni pedagogicznych w latach dwudziestych;

w rozdz. III — kształcenie pedagogiczne w latach trzydziestych;

w rozdz. IV — doskonalenie zawodowe nauczycieli w całym okresie przedwojennym;

w rozdz. V — kształcenie pedagogiczne w latach wojny (1941—1945);

w rozdz. VI — kształcenie kadr nauczycielskich w okresie powojennym do 1970 r.;

w rozdz. VII — kształcenie pedagogiczne w latach 1971—1975;

w rozdz. VIII — doskonalenie zawodowe i samokształcenie nauczycieli w ostatnich latach.

Ostatni IX rozdział swej książki poświęcił Panaczin omówieniu niektórych problemów szkolnictwa pedagogicznego, zawartych w pracach wybitnych działaczy i uczonych — pedagogów (N. Krupskiej, A. Łunaczarskiego, A. Bubnowa, A. Makarenki, S. Szackiego, P. Błońskiego), którzy wnieśli osobisty wkład w rozwój kształcenia pedagogicznego w ZSRR.

Interesujący, rozszerzający wiedzę polskiego czytelnika o kształceniu nauczycieli, jest rozdział I. Zawarty w nim bogaty materiał dowodowy służy uzasadnieniu tezy, że osobisty wkład W. Lenina w organizację oświaty i rozbudowę kształcenia nauczycieli w młodym socjalistycznym państwie był ogromny i nieoceniony. Obok przykładów licznych dekretów i postanowień władz partyjnych i rządowych (których współtwórcą był Lenin), zawierających konkretny program walki z analfabetyzmem, walki o powszechność oświaty i komunistyczne wychowanie młodego pokolenia, przytacza Panaczin fragmenty przemówień W. Lenina na zjazdach partyjnych, zjazdach i naradach oświatowych, nauczycielskich, uczniowskich, na zebraniach komunistów, świadczące o wielorakich inicjatywach Lenina, związanych z poprawą kształcenia nauczycieli, warunków pracy i jakością pracy nauczycieli

oraz organizacją oświaty w państwie radzieckim. Także przytoczone przez autora liczne listy, notatki, telegramy i telefonogramy, napisane przez Lenina w różnych okresach, stanowią świadectwo troski Lenina o ludową oświatę w kraju i losy nauczycieli.

Szkoda tylko, że zebrany przez Panaczina materiał dowodowy nie został omówiony w tym rozdziale w kolejności chronologicznej, lecz według rodzajów dokumentów, co nie zorientowanemu w historii oświaty w ZSRR czytelnikowi może utrudniać przyswajanie treści.

Dużo korzystniej pod tym względem prezentuje się rozdział II, zatytułowany: „Organizacja i rozwój uczelni pedagogicznych w okresie odbudowy gospodarki narodowej”. W sposób chronologiczny ukazał tu Panaczin najważniejsze etapy i wydarzenia z działalności uczelni pedagogicznych w latach dwudziestych. Poczynając od mającej miejsce w 1918 r. I Ogólnorosyjskiej Narady poświęconej kształceniu pedagogicznemu, od kiedy to rozpoczęto przekształcanie instytutów nauczycielskich, seminariów i kursów w uczelnie pedagogiczne, przedstawił autor kolejne zmiany w organizacji i programach kształcenia pedagogicznego, spowodowane warunkami społeczno-gospodarczymi kraju. Wskazał też różnice między typami szkół pedagogicznych, ich liczebnością i programami na poszczególnych obszarach jednostek narodowościowych Federacji Rosyjskiej.

W rozdziale III pt. „Kształcenie pedagogiczne w okresie przedwojennych pięciolatek” naszkicował Panaczin rozwój kształcenia pedagogicznego w latach trzydziestych, w których na terenie całego kraju wprowadzano powszechną i obowiązkową naukę w klasach początkowych oraz przechodono stopniowo do upowszechniania wykształcenia niepełnego średniego i do dziesięcioletniego średniego. Realizacja tego zadania wymagała kolejnych zmian w systemie kształcenia nauczycieli (np. w latach 1930—1931 przekształcono wydziały pedagogiki uniwersytetów w instytuty pedagogiczne, podzielone na trzy grupy: agropedagogiczne, przemysłowo-pedagogiczne i psychologiczno-pedagogiczne, oraz przeprowadzono modernizację planów nauczania instytutów pedagogicznych, w ramach których powstawały instytuty nauczycielskie).

Posługując się bogatym materiałem faktograficznym, Panaczin ukazał rozwój sieci instytutów pedagogicznych w całym kraju i zmiany w zakresie doskonalenia treści kształcenia w tych instytutach. Udokumentował też, że w ciągu drugiego dziesięciolecia władzy radzieckiej liczba nauczycieli wzrosła prawie trzykrotnie (z 481 tys. w 1930 roku do przeszło 1,2 mln w 1940 roku) — por. s. 98.

W czwartym rozdziale książki pokazuje Panaczin, jak w okresie przedwojennym w Związku Radzieckim zaczął stopniowo powstawać, rozwijać się i doskonalić system dokształcania nauczycieli, realizowany przez szkoły pedagogiczne, ośrodki szkoleniowo-metodyczne i gabinety oświaty politycznej terenowych instancji partyjnych. W zakończeniu tego rozdziału podsumował Autor rozwój kształcenia pedagogicznego w ZSRR w okresie przedwojennym, „trudnym okresie poszukiwań, które niekiedy doprowadzały do pochopnych decyzji, częstego zmieniania planów nauczania i programów ...ale w konsekwencji dającym mocne podwaliny pod rozwój kształcenia pedagogicznego w Związku Radzieckim na cały następny okres” (s. 119).

Krótki rozdział piąty odzwierciedla szkody, jakie wyrządziła wojna (1941—1945) w ludowej oświacie Związku Radzieckiego. Musiały nastąpić kolejne zmiany w organizacji, planach i programach kształcenia nauczycieli. Sytuacja społeczno-gospodarcza wymagała rozbudowy sieci wydziałów zaocznych i wieczorowych oraz szybkiego przygotowania kadry naukowo-pedagogicznej dla wyższych szkół pedagogicznych. Przedstawiony tu przez Panaczina ciekawy materiał faktograficzny ukazuje, jak tego dokonano.

W obszernym rozdziale szóstym omawia Panaczin kształcenie kadr nauczycielskich w okresie powojennym do 1970 roku. Był to okres odbudowy uczelni pedagogicznych, poprawiania ich bazy szkoleniowo-materialnej, wzrostu liczby słuchaczy, wprowadzania opracowanych na nowo lub częściowo zmodyfikowanych planów i programów (lata 1947—1948 i 1953—1955), doskonalenia systemu zaocznego wyższego i średniego szkolnictwa pedagogicznego w celu przyśpieszenia uzupełnienia braków w kadrze nauczającej. Na drugi powojenny etap rozwoju kształcenia pedagogicznego złożyło się zmniejszenie sieci średnich szkół pedagogicznych i zwiększenie liczby słuchaczy wyższych szkół pedagogicznych, co spowodowane zostało zapotrzebowaniem na wysoko kwalifikowaną kadrę nauczycielską w związku z upowszechnianiem nauczania ośmioletniego (początek lat sześćdziesiątych).

Koniec lat sześćdziesiątych to ponowne — jak dowodzi Panaczin na s. 145—147 — wprowadzanie zmian do organizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego w wyższych szkołach pedagogicznych, zgodne z wymogami postępu społecznego i naukowo-technicznego oraz reformą szkolnictwa średniego.

Szczególnie interesujący dla polskiego czytelnika wydaje się być rozdział siódmy książki, ukazujący problemy kształcenia pedagogicznego w latach 1971—1975. Po zapoznaniu się z obszerną historią kształcenia pedagogicznego w ZSRR opisaną w poprzednich rozdziałach czytelnik ma możliwość konfrontacji stanu obecnego kształcenia pedagogicznego w ZSRR z analogicznym kształceniem w Polsce. Wprowadzenie powszechnego nauczania na poziomie średnim wymagało napływu nowej, dobrze przygotowanej kadry nauczycielskiej, a więc był to okres — jak dowodzi Panaczin — kolejnej zmiany planów i programów we wszystkich profilach kształcenia nauczycieli w 199 instytucjach i 406 średnich szkołach pedagogicznych (stan z 1973 r. — por. s. 255). Nauczane obecnie w instytucjach dyscypliny naukowe dzieli Panaczin na trzy grupy: nauki społeczne w wymiarze 454 godzin w cyklu czteroletnim i 544 godz. w cyklu pięcioletnim studiów, nauki pedagogiczno-psychologiczne o łącznym wymiarze 460 godzin i 17—19 tygodni praktyki, nauki specjalistyczne o wymiarze 2000 godz. (por. s. 168—169).

Kształcenie kadr pedagogicznych w latach 1971—1975 charakteryzowało się wg Panaczina stałym limitem przyjęć na studia stacjonarne, stopniowym zmniejszaniem limitu na studia zaoczne, wzmoczoną pracą nad poprawą struktury społecznej studentów uczelni pedagogicznych, usprawnianiem kształcenia nauczycieli w uniwersytetach (szczególnie z zakresu przedmiotów pedagogicznych), utrzymaniem szkół średnich pedagogicznych i nałożeniem na ich absolwentów obowiązku uzupełniania wykształcenia.

W rozdziale ósmym zawarł Panaczin opis obecnego systemu doskonalenia zawodowego i samokształcenia nauczycieli, który powstawać zaczął jeszcze przed Wielką Wojną Ojczyźnianą. System ten obejmuje sieć instytucji doskonalenia nauczycieli miejskich i rejonowych gabinetów metodycznych, nauczycielskich zespołów przedmiotowych, szkół ćwiczeń, szkół pedagogicznych postępowych doświadczeń, ludowych instytucji wiedzy naukowo-pedagogicznej, WUML i związkowych towarzystw pedagogicznych oraz republikańskich, okręgowych i obwodowych zjazdów nauczycielskich. Na uwagę zasługuje też przedstawiona dość dokładnie przez Panaczina okresowa, powszechna, systematyczna, wszechstronna, kolegialna i jawna ocena pracy nauczycieli jako forma podnoszenia kwalifikacji zawodowych oraz wprowadzenie tytułów „starszego nauczyciela” i „nauczyciela metodyka” (por. s. 209—211).

Bardzo interesujący dla polskiego czytelnika jest też ostatni — dziewiąty rozdział książki Panaczina, ukazujący wkład sześciu wybitnych pedagogów i działaczy oświaty ludowej do teorii i praktyki kształcenia pedagogicznego w ZSRR. Jest to zarazem rozdział rozszerzający i utrwalający przekazaną przez Panaczina

w poprzednich rozdziałach wiedzę, gdyż Autor omawiając zasługi N. Krupskiej, A. Łunaczarskiego, A. S. Bubnowa, A. Makarenki, S. Szackiego i P. Błońskiego jeszcze raz powraca do systemu kształcenia pedagogicznego w ZSRR w poszczególnych okresach historycznych i powołując się na fragmenty publikacji, referatów, odczytów, listów, wystąpień i na konkretną działalność praktyczną wyżej wymienionych pedagogów, dokumentuje ich nieoceniony wkład w rozwój kształcenia pedagogicznego.

Wydaje się, że omówiona tu szeroko książka zainteresuje nie tylko pracowników nauki, zajmujących się teorią kształcenia nauczycieli, i nie tylko pracowników re-sortów oświaty i wychowania oraz szkolnictwa wyższego odpowiedzialnych za strukturę szkolnictwa pedagogicznego w naszym kraju, ale szerokie rzesze pedagogów w ogóle. Fragmenty książki Panaczina godne są polecenia studentom pedagogiki. Zatem wyrazić należy ubolewanie, że WSiP decydując się na wydanie w języku polskim książki: „Kształcenie pedagogiczne w ZSRR”, ograniczyły się do nakładu tylko jednego tysiąca egzemplarzy.

Bogumiła Kwiatkowska-Kowal

JULIAN RADZIEWICZ: PRACA WYCHOWAWCY KLASY **Warszawa 1980 r., Młodzieżowa Agencja Wydawnicza, s. 135**

Pełnienie funkcji wychowawcy klasy wiąże się z wykonywaniem wielu różnorodnych zadań i czynności. Nie zawsze jednak wkładany w nie wysiłek uwieńczony jest oczekiwanymi rezultatami. Istotną pomocą w skutecznej pracy wychowawców klas może być opis modelowej funkcji wychowawcy klasy. Zadanie takie podejmuje J. Radziejewicz w książce „Praca wychowawcy klasy”.

Całość książki składa się z sześciu rozdziałów. Rozdział pierwszy poświęcony jest analizie funkcji wychowawcy klasy w systemie wychowawczym szkoły. Autor rozpatruje w nim pracę wychowawcy klasy w zestawieniu z celami wychowania systemu edukacyjnego PRL oraz w kontekście celów i zadań systemu wychowawczego określonej placówki szkolnej. Cele wychowania określone w Uchwale Sejmu PRL z 13 października 1973 roku — które autor cytuje — wytyczają ogólny kierunek oddziaływań wychowawczych dla wychowawców klas. Poszczególne placówki oświatowo-wychowawcze formułują na tej podstawie programy wychowawcze, uwzględniające własne specyficzne potrzeby i warunki. Każdy wychowawca klasy realizując zadania systemu wychowawczego określonej szkoły tworzy swój własny niepowtarzalny sposób pracy z klasą. O efektach pracy wychowawcy klasy stanowi twórcze podejście do zadań wychowawczych określonych celami naczelnymi i potrzebami szkoły polegające m.in. na podejmowaniu innowacji pedagogicznych, doskonaleniu metod i technik pracy.

W rozdziale drugim ukazane zostały podstawowe problemy wstępnego etapu pracy wychowawcy klasy, które autor nazywa czynnościami przygotowawczymi. Należą do nich: poznawanie poszczególnych uczniów i klasy jako całości oraz sformułowanie koncepcji pracy wychowawczej z klasą. Poznawanie poszczególnych uczniów i zespołu klasowego jest czynnością konieczną nie tylko we wstępnym etapie pracy wychowawczej z klasą. Dynamika osobowości uczniów i procesów grupowych zachodzących w klasie powoduje konieczność ustawicznego zdobywania przez wychowawcę wiedzy o klasie. Znajomość zespołu klasowego stanowi podstawę do

opracowania przez wychowawcę koncepcji pracy wychowawczej z klasą. Autor zwraca uwagę, że nie należy utożsamiać koncepcji wychowawczej z planem wychowawczym. Koncepcja pracy wychowawczej z klasą „jest ogólnym, dającym się przedstawić syntetycznie poglądem wychowawcy na temat tego, co chce on uzyskać w swojej pracy z klasą w określonych warunkach, jak widzi siebie w tej funkcji — czy przede wszystkim jako kierownika, partnera, czy raczej opiekuną lub półformalnego »lidera«” (s. 21). Do opracowania koncepcji pracy wychowawcy klasy potrzebne są następujące elementy: znajomość ogólnej koncepcji pracy wychowawczej szkoły, diagnoza sytuacji wychowawczej w klasie, wytyczenie głównych kierunków działalności wychowawcy i klasy, wybór optymalnego stylu kierowania zespołem klasowym oraz sformułowanie naczelných zadań wychowawczych odnoszących się do zespołu klasowego. Koncepcja wychowawcza jest podstawą do sporządzenia planu wychowawczego. W tym celu należy uszczegółowić sformułowane w koncepcji zadania wychowawcze i określić warunki ich realizacji.

W kolejnych rozdziałach omawia Autor wyróżnione przez siebie główne dziedziny działalności wchodzące w zakres funkcji wychowawcy klasy: organizatorską, opiekuńczą, administracyjną i integracyjną.

Organizatorska funkcja wychowawcy klasy składa się z wielu różnorodnych zadań: planowania pracy wychowawczej, organizowania pracy samorządu klasowego, pracy z grupami formalnymi i nieformalnymi w klasie, prowadzenia godzin wychowawczych, wykorzystania Kodeksu ucznia i regulaminów w pracy wychowawczej, oceniania zachowania uczniów i przewyżczania trudności wychowawczych.

Planowanie pracy wychowawczej często sprawia wychowawcom wiele trudności. Autor podaje (za A. Lewickim i P. Sarną) szereg cech, którymi charakteryzuje się dobry plan wychowawczy. Należy do nich m.in. zachowanie swoistości planu pracy z klasą przy jednoczesnym powiązaniu go z planem ogólnoszkolnym, konkretyzacje planowanych działań wychowawczych, realność planowanych działań. W strukturze planu pracy wychowawczej powinny wystąpić następujące elementy:

- I. Główny kierunek pracy z klasą w roku (semestrze).
- II. Naczelne zadania planowane na ten okres.
- III. Zadania operacyjne (konkretne działania wynikające z zadań naczelných, wykaz realizatorów zadań).
- IV. Przewidywane terminy wykonania.
- V. Uwagi o realizacji (wykonanie, trudności, wskazówki do następnego planu, zmiany).

Autor zwraca uwagę na fakt, że planowanie pracy wychowawczej z włączeniem do tej czynności uczniów staje się ważną metodą wychowawczą w rękę wychowawcy.

Organizowanie pracy samorządu klasowego wymaga od wychowawcy uświadomienia sobie faktu, że samorząd jest przede wszystkim metodą wychowawczą, a nie instytucją złożoną z przedstawicieli uczniów. Zgodnie z koncepcją teoretyka samorządu A. Kamińskiego — na którego Autor się powołuje — samorząd to „cała społeczność uczniowska, tak zorganizowana i wdrożona do samodzielności, że może podejmować decyzje we własnych sprawach” (s. 31). Rola wychowawcy, że może podejmować decyzje we własnych sprawach — ulega ewolucji, w miarę jak samorząd osiąga coraz wyższy poziom rozwojowy — od wzmózonej ingerencji wychowawcy do rosnącej autonomiczności uczniów. Na uwagę wychowawców zasługuje stwierdzenie Autora, że wskaźnikiem pozytywných efektów pracy wychowawcy z samorządem w klasie jest sytuacja, w której uczniowie przychodzą do wychowawcy ze swoimi sprawami, a nie on do nich.

Na terenie każdej klasy funkcjonują grupy formalne i nieformalne, których istnienie powinien wychowawca nie tylko sobie uświadomić, ale także wykorzy-

stywać dla celów wychowawczych. Grupy formalne to organizacje młodzieżowe i szkolne, których koła działają w klasie. Grupy nieformalne powstają spontanicznie w wyniku wspólnych upodobań, zainteresowań czy sympatii uczniów. Granice między grupami formalnymi i nieformalnymi są dość płynne, gdyż zarówno grupy formalne zawierają elementy więzi osobistej, jak i grupy nieformalne często zawierają elementy formalne, np. określoną strukturę organizacyjną. Rola wychowawcy w zakresie pracy z grupami formalnymi i nieformalnymi w klasie polega głównie na podejmowaniu działań w kierunku zmniejszenia rozbieżności między formalnym i nieformalnym nurtem życia klasy. Polegają one m.in. na zapewnieniu uczniom bezpośredniego udziału w ustalaniu przepisów obowiązujących wewnątrz klasy oraz stopniowym przekształcaniu istniejących w klasie grup formalnych w nieformalne poprzez stawianie tym grupom określonych zadań do realizacji i wzbogacanie życia wewnętrznego klasy.

Godziny do dyspozycji wychowawcy klasy nazywane tradycyjnie godzinami wychowawczymi, jako jedna z najważniejszych form kontaktu wychowawcy z klasą, wymagają starannego przygotowania pod względem ich treści, form i technik pracy. Autor podaje przykładowe zestawy problematyki zajęć z wychowawcą: ramowy i szczegółowy, a także wskazuje liczne publikacje zawierające przykładowe zestawy tematów i omówienie sposobów ich realizacji. Podkreśla jednak, że nie powinny one ograniczać indywidualnej inicjatywy wychowawcy i samych uczniów. Program godzin wychowawczych powinien wynikać ściśle z planu pracy wychowawcy klasy. Przewidywane są trzy możliwe formy realizacyjne godzin wychowawczych: pracą całego zespołu klasowego pod kierunkiem nauczyciela, pracą całego zespołu klasowego pod kierunkiem ucznia, pracą zespołów pod kierunkiem uczniów przy nadzorze nauczyciela. Autor omawia także techniki wychowawcze do zastosowania na godzinach wychowawczych. Należą do nich: narada wychowawcza, rozmowa wychowawcza, dyskusja, „burza mózgów”, inscenizacje, zastosowanie tekstu literackiego, środków audiowizualnych lub wytworów pracy uczniów.

Wykorzystanie Kodeksu ucznia i regulaminów szkolnych jako środków oddziaływania wychowawczego jest zadaniem niełatwym. Autor podkreśla, że funkcjonowanie Kodeksu i regulaminów ma znaczenie pedagogiczne tylko wtedy, gdy jest elementem całego systemu oddziaływań wychowawczych. Wychowawcy klas powinni zapoznawać uczniów z przepisami Kodeksu, który obowiązuje we wszystkich szkołach, i dążyć do tego, aby uczniowie je świadomie respektowali. Ważne jest, aby indywidualne regulaminy szkolne i klasowe, tworzone w poszczególnych szkołach, powstawały przy autentycznym współudziale uczniów. Przypadki łamania przepisów kodeksowych i regulaminowych przez uczniów, a także niekiedy przez nauczycieli powinny stawać się dla wychowawców okazją do wydobycia z takich sytuacji korzystnych wychowawczo treści, gdyż — jak podkreśla Autor — nawet najtrudniejsza sytuacja jest sytuacją wychowawczą.

Rozważając zagadnienie oceniania zachowania uczniów, Autor zajmuje się głównie problemami związanymi z procedurą oceniania. Rola wychowawcy w ustalaniu oceny zachowania polega na wdrażaniu uczniów do oceny i samooceny opartej na rzetelnej analizie sytuacji. Jest to możliwe tylko w atmosferze szczeroci i zaufania, którą wychowawca powinien w klasie stworzyć. Autor przytacza szereg typowych błędów popełnianych przez wychowawców w ocenianiu zachowania uczniów.

Przewycięzanie trudności wychowawczych to ostatnie z omawianych przez autora zadań wchodzących w zakres organizatorskiej funkcji wychowawcy klasy. Na uwagę wychowawców zasługuje stwierdzenie, że najpoważniejszą trudnością wychowawczą występującą obecnie w klasach szkolnych jest bierność. Przełamanie bierności wymaga długotrwałych zabiegów wychowawczych, podczas gdy źle ukie-

runkowaną aktywność łatwiej jest — zdaniem Autora — złagodzić i ukierunkować. Autor wyjaśnia niektóre przyczyny niepowodzeń w przewyciężaniu trudności wychowawczych przez wychowawców.

Funkcja opiekuńcza wychowawcy klasy wychodzi poza tradycyjne rozumienie opieki, jako działań instytucjonalnych związanych z zaspokojeniem potrzeb wychowawczych jednostek lub grup znajdujących się w trudnych, losowych sytuacjach. Funkcja opiekuńcza wychowawcy klasy w koncepcji Autora obejmuje działania o charakterze badawczo-kontrolnym, interwencyjnym i profilaktycznym. Opiekuńcze działania badawczo-kontrolne wychowawcy polegają na ustawicznej analizie sytuacji poszczególnych uczniów lub całej klasy pod względem zdrowia, warunków domowych, poziomu intelektualnego, postaw i poglądów itp. w celu zastosowania określonych technik opiekuńczych. Opiekuńcze działania interwencyjne podejmuje wychowawca w sytuacjach trudnych dla ucznia, np. w sytuacjach konfliktowych, gdy uczniowi dzieje się krzywda itp. Interwencje wychowawcy dotyczyć mogą zarówno sytuacji związanych z problemami wychowawczymi, jak i warunkami materialnymi, zdrowotnymi itp. Opiekuńcze działania profilaktyczne wychowawcy obejmują zabiegi zmierzające do zapobiegania negatywnym zjawiskom zagrażającym poszczególnym uczniom lub całej klasie. Jako przykłady takich działań wymienia Autor m.in. organizowanie pomocy dla najmniej zdolnych uczniów, zanim zaczną się ich niepowodzenia dydaktyczne, wprowadzania do tematyki godzin wychowawczych spraw związanych z higieną życia codziennego. Działania opiekuńcze wychowawcy o charakterze profilaktycznym mają — jak podkreśla Autor — największą szansę na sukces.

Czynności administracyjne — jak słusznie zwraca uwagę Autor, w praktyce są często przeceniane przez samych wychowawców i osoby wizytujące. Czynności te stanowią niezbędną część pracy wychowawcy klasy, ale chodzi o to, aby były one podporządkowane zadaniom wychowawczym. Autor omawia zakres czynności administracyjnych wychowawcy klasy określonych przepisami ministerialnymi. Ponadto uzasadnia przydatność prowadzenia przez wychowawcę teczki biograficznej ucznia i teczki wychowawcy klasy.

Funkcja integracyjna wychowawcy klasy polega na scalaniu przez wychowawcę wszelkich oddziaływań wychowawczych dotyczących powierzonej mu klasy. Autor wyróżnia dwa kierunki działań integracyjnych wychowawcy klasy. Pierwszy z nich stanowi integracja działań wychowawczych w obrębie klasy, która polega przede wszystkim na scalaniu przez wychowawcę działań własnych i działań uczniów w kształtowaniu w zespole klasowym cech kolektywu. Drugi kierunek działań integracyjnych wychowawcy stanowi integracja działań wychowawcy wobec klasy z działalnością całej szkoły oraz jej środowiska społecznego.

Na końcu książki Autor dołączył wybór przepisów resortowych normujących pracę wychowawcy klasy.

Omawiana praca jest wartościową pozycją o wyraźnych walorach praktycznych, z której korzystać będą głównie wychowawcy klas i nadzór pedagogiczny. Wiele zagadnień składających się na całość pracy wychowawcy klasy z konieczności zostało omówionych w sposób skrótowy, ale w takich przypadkach Autor odsyła czytelnika do wskazanej przez siebie literatury na dany temat. Sądzę, że założony przez J. Radziewicza cel — przedstawienie ramowego zakresu zadań wychowawcy klasy i pobudzenie pedagogicznej refleksji czytelników — został osiągnięty.

Barbara Kulczycka

ZOFIA ŻUKOWSKA: STYL ŻYCIA ABSOLWENTÓW UCZELNI WYCHOWANIA FIZYCZNEGO

Warszawa 1979, s. 270

Badania pedeutologiczne, które stawiają sobie jako problem poznawanie efektów kształcenia i wychowywania kandydatów na uczelni, w wyższych uczelniach mają obecnie wysoką wartość. Okres szybkich przemian edukacyjnych na całym świecie wykazuje, że ich tempo jest najwyższe na szczeblu kształcenia akademickiego, i to zarówno na tych kierunkach, które kształcą nauczycieli, jak i na tych, które przygotowują studentów do pracy w innych dziedzinach kultury, techniki i gospodarki narodowej. Jest to uwarunkowane szybkim tempem rozwoju nauki i techniki, szerokimi reperkusjami tego tempa w życiu współczesnych rozwiniętych społeczeństw.

Przemiany w zakresie pracy zawodowej nauczycieli, wynikające z rozwoju i przemian w zadaniach, do których rozwiązywania muszą być przygotowani, stawia przed wszystkimi uczelniami, przygotowującymi studentów do zawodu nauczycielskiego, konieczność ciągłej modernizacji studiów. Sytuację tę potęguje jeszcze i to, iż uczelnie wyższe są zobowiązane prezentować studentom najnowsze osiągnięcia dyscyplin specjalizacyjnych. Istnieje więc konieczność mierzenia różnych efektów procesów pedagogicznych przebiegających w uczelniach. Badanie zachowań absolwentów nauki w różnych życiowych sytuacjach, włączając w to oczywiście i sytuację zawodową, jest najlepszą miarą efektów kształcenia i wychowania w uczelni.

Zofia Żukowska w swojej ciekawej monografii zatytułowanej: „Styl życia absolwentów uczelni wychowania fizycznego” zawarła ciekawą próbę rozwiązania tego problemu.

Poświęcając część pierwszej stylowi życia absolwentów uczelni kształcącej nauczycieli, jako przedmiotowi badań pedeutologicznych, udowodniła na podstawie bardzo obszernej literatury przedmiotu, że istnieje możliwość stworzenia takiego modelu normatywnego osobowości nauczycieli, który może w następstwie służyć jako podstwa do weryfikacji empirycznej, a w konsekwencji tej ostatniej do oceny efektywności kształcenia i wychowania studentów przebiegających w procesie studiów.

Niewątpliwym osiągnięciem Autorki jest opracowanie szczegółowych składników osobowości aktywnej jako modelu normatywnego absolwentów uczelni wychowania fizycznego. Ten rezultat poszukiwań badawczych o charakterze teoretycznym ma walor ogólniejszy. Z powodzeniem można go zastosować do normatywnego modelu innych uczelni, a zwłaszcza uczelni kształtujących nauczycieli.

Autorka dokonała weryfikacji empirycznej opracowanego modelu na poprawnie celowo dobranej próbie reprezentatywnej dla całej populacji absolwentów. W wyniku badania składników opracowanego modelu teoretycznego mogła Autorka odpowiedzieć na fundamentalne pytania dla oceny efektywności pracy pedagogicznej uczelni kształtujących nauczycieli wychowania fizycznego, a mianowicie, jaki jest ich styl życia, i to zarówno zawodowego, jak i pozazawodowego.

Przyjrzyjmy się bliżej niektórym wnioskom Zofii Żukowskiej, które sformułowała opierając się na własnych badaniach. Otóż, zgodnie z tymi wynikami Autorka stwierdza na przykład, że „wszyscy ci, którzy perspektywnie myśleli o zawodzie, za najwyższej ocenianą wartość uznali poważanie u ludzi... Badania potwierdziły w całej rozciągłości wartość wzorów uczestnictwa w kulturze i innych elementów stylu życia wyniesionych z okresu studiów. Warunkują one styl życia absolwentów i przesądają często o sukcesie w pracy pedagogicznej. I tak na przykład aktywności działający społecznie w czasie studiów okazali się ludźmi najwyższej ocenianymi mistrzostwo w zawodzie i użyteczność dla kraju” (s. 266).

Wśród wniosków czytamy: „Styl życia absolwentów uczelni wychowania fizycz-

nego stał się w świetle uzyskanych wyników badań elementem ważącym w przeobrażeniach kultury socjalistycznej, a także — stwierdza dalej Autorka — „przejawy aktywności kulturalnej i społecznej absolwentów uczelni wychowania fizycznego są silnie powiązane z zawodem i zainteresowaniami sportowymi. Fakt ten pobudza do refleksji nad przebiegiem studiów wyższych wychowania fizycznego i przygotowaniem absolwentów nie tylko do wykonywania zawodu w rozumieniu instrumentalnym, ale również do pełnego uczestnictwa w życiu społecznym i uczestnictwa w kulturze w swoich środowiskach” (s. 238). Tego rodzaju wnioski oparte na danych empirycznych, a stosunkowo dużą ich liczbę sformułowała Zofia Żukowska, wskazują na szczególną wartość poznawczą zastosowanej metody badań empirycznych.

Obecnie, gdy obserwuje się pewne ożywienie w sferze modernizacji kształcenia i wychowania w uczelniach wyższych, nasuwa się refleksja, iż wiele poczynają jest podejmowanych bez wcześniejszych empirycznych badań nad absolwentami bądź nad stylem ich życia, bądź nad funkcjonowaniem w zawodzie i w życiu społecznym. Doceniając dorobek uczelni, które ostatnio uzyskały bardzo duże uprawnienia w zakresie planowania i programowania studiów, trzeba na nowe rozwiązania patrzeć przede wszystkim pod kątem przygotowania absolwentów do określonego stylu życia, stylu uprawiania zawodu. Byłoby najlepiej, gdyby podejmowane modernizacje oparte były na takich danych empirycznych, które ukazałyby, jaki wpływ wywarł na styl życia, na zawodowe funkcjonowanie absolwentów model obecny. Jakie są w tej dziedzinie mankamenty i jakie zmiany w studiach będą mogły je usunąć. Przy podejmowaniu reform i modernizacji musimy mieć świadomość, i to m.in. wynika z badań Zofii Żukowskiej, że uczelnia ma bardzo poważny wpływ na późniejsze życie i pracę własnych absolwentów. Nie może więc w sferze modelowania studiów występować woluntaryzm, podobnie zresztą jak w projektowaniu każdej z dziedzin życia.

Stefan Słomkiewicz

ANDRZEJ JACZEWSKI, JERZY RADOMSKI:
WYCHOWANIE SEKSUALNE I PROBLEMY SEKSUOLOGICZNE
WIEKU ROZWOJOWEGO
 Warszawa 1979, PZWL, s. 144

Książka Andrzeja Jaczewskiego i Jerzego Radomskiego to książka nie tylko lekarzy, ale i pedagogów — praktyków, powstała między innymi w oparciu o doświadczenia Autorów zebrane w toku pracy w Stołecznej Przychodni Medycyny Szkolnej, dlatego też zainteresuje nie tylko lekarzy, ale również pedagogów i rodziców chcących poszerzyć swoją wiedzę seksuologiczną i wychowawczą.

Książka składa się z ośmiu rozdziałów:

1. Rola erotyzmu w życiu współczesnego człowieka,
2. Dojrzewanie,
3. Rozwój psychoseksualny człowieka,
4. Rozwój zachowań seksualnych,
5. Tendencje przemian w zakresie seksualizmu młodzieży,
6. Patologia seksualna,
7. Poradnictwo młodzieżowe,
8. Wychowanie seksualne.

Treść uzupełnia wykaz piśmiennictwa dotyczącego problematyki dojrzewania, wychowania seksualnego oraz dewiacji seksualnych.

Rozdział pierwszy omawia rolę erotyzmu w życiu człowieka na przestrzeni historii i obecnie. Podkreśla daleko idące przemiany w tej dziedzinie, będące cechą charakterystyczną naszych czasów. Wśród czynników wywołujących zmianę obyczajowości Autorzy wymieniają rozwój nauki i techniki umożliwiający m.in. planowanie rodziny i zapobieganie niepożądaney ciąży oraz postępującą laicyzację społeczeństw. Laicka filozofia akceptuje erotyzm jako źródło satysfakcji i czynnik szczęściodajny. Nasuwa się więc pytanie, gdzie tkwią przyczyny kłopotów i tragedii mających swoje źródło w erotyzmie. Na to pytanie Autorzy odpowiadają: „Poza przyczynami obiektywnymi o szczęściu w życiu erotycznym decyduje wychowanie i uświadomienie seksualne. Na czynniki obiektywne możemy nie mieć wpływu. Na to, by wychowywać w sposób właściwy, możemy wpływać i jest to jeden z podstawowych obowiązków rodziny, jak zresztą i szkoły.

Wychowanie seksualne ma na celu wpojenie dziecku norm postępowania moralnego. Trzeba, by dziecko wyrastało przede wszystkim w przekonaniu, że życie erotyczne nie jest niczym złym, że jest wartością pozytywną”. Roli rodziny Autorzy nie ograniczają do uświadamiania i wychowania przez rozmowę, ale także, i jak wiemy, co może istotniejsze w wychowaniu, przez przykład. Szkołą uczuć jest i pozostanie rodzina, w której dziecko wyrasta.

Rzecz jasna, wychowanie seksualne rozumiemy jako część wychowania w ogóle, bo trudno sobie wyobrazić, aby człowiek niekulturalny, niewrażliwy estetycznie, nie umiejący współżyć z innymi potrafił właściwie przeżywać emocjonalnie i był dobrym partnerem erotycznym.

W dalszej części rozdziału Autorzy ubolewają nad powszechną nieumiejętnością mówienia o sprawach intymnych. Przyczyny tego stanu rzeczy widzą nie tylko w pruderii wielu domów rodzinnych, ale również w braku nomenklatury, która ma charakter bądź naukowy, a więc nieco sztuczny i dziwny, bądź wulgarny, wobec czego nie sprzyja stosowaniu jej w rozmowach zarówno rodziców z dziećmi, jak i partnerów.

W problematyce uświadomienia, zdaniem Autorów, winny się znaleźć informacje z biologii człowieka, fizjologii, higieny, a także psychologii, socjologii czy nawet prawa. Niezbędny zasób wiedzy jest stosunkowo niewielki, powinien być jednak wystarczający i poprzedzać etap rozwoju, którego informacje dotyczą. Można przyjąć, że na uświadomienie nigdy nie jest zbyt wcześnie, a często bywa zbyt późno, zasób wiadomości może być zbyt mały, a nadmiar nie zaszkodzi, jeśli będzie podany we właściwej formie. Należy przy tym pamiętać, że uświadomienie seksualne poza przygotowaniem do życia seksualnego wolnego od nieporozumień i cierpień jest istotnym czynnikiem zapobiegającym nerwicom.

Rozdział kończą uwagi dotyczące strony etycznej zachowań seksualnych. W tej kwestii Autorzy stoją na stanowisku, że zachowania seksualne nie podlegają osądom społecznym, podlega im natomiast sposób realizowania tych zachowań, który może być niezgodny z normami etycznymi. Autorzy zastrzegają się jednak, że problemy te w niniejszej pracy są jedynie sygnalizowane.

Rozdział drugi omawia charakterystyczne zmiany okresu dojrzewania — intensywny rozwój somatyczny oraz stopniowe nabywanie cech człowieka dorosłego. Autorzy w sposób skrótowy, niemniej bardzo precyzyjny, wyjaśniają mechanizmy biologiczne uczestniczące w tym procesie, podkreślają przy tym płynność granic czasowych dojrzewania i zwracają uwagę na różnice tego procesu u dziewcząt i chłopców. W dojrzewaniu wyróżniają następujące komponenty: dojrzewanie biologiczne, psychiczne i społeczne. Zwracają przy tym uwagę na znaczną różnicę w czasie pomiędzy osiągnięciem dojrzałości biologicznej (zdolność reprodukcji) i spo-

lecznej (np. niezależność materialna), co powoduje konieczność zaspokajania potrzeb seksualnych przez dłuższy okres czasu na drodze innej niż stosunek płciowy. Tak rozumując, musimy przyjąć onanizm — dominującą w tym okresie formę aktywności seksualnej — za normalny etap rozwoju. Potępienie tego zjawiska jako rzekomo szkodliwego lub niemoralnego stawia młodzież wobec dodatkowych komplikacji i jest nerwicogenne.

W zakończeniu rozdziału Autorzy podnoszą problem akceleracji rozwoju. Przyspieszenie tempa rozwoju dzieci i młodzieży pogłębia zjawisko rozszczepienia procesu dojrzewania (zwiększa się różnica czasowa pomiędzy dojrzewaniem biologicznym i społecznym). W związku z tym, że nie możemy przewidzieć dalszego losu tego zjawiska, jeszcze ważniejsze staje się świadome wychowanie seksualne.

W rozdziale trzecim autorzy zajmują się rozwojem psychoseksualnym człowieka. Popęd seksualny dzieli na dwa zasadnicze komponenty — potrzebę więzi i potrzebę rozładowania seksualnego. Następnie omawiają oba te składniki w aspekcie rozwojowym, zwracając przy tym szczególną uwagę na te momenty w życiu człowieka, które grożą nabyciem nieprawidłowych nawyków z zaspokajaniu potrzeb.

Rozdział czwarty traktuje o rozwoju zachowań seksualnych. Autorzy przedstawiają tu problematykę aktywności seksualnej okresu przed pokwitaniem od zabaw wczesnodziecięcych, przez pierwsze zainteresowania seksualne do podjęcia aktywności seksualnej, następnie zaś aktywność seksualną po okresie pokwitania. Wyimieniają tu takie formy aktywności seksualnej, jak masturbację, petting, stosunki heteroseksualne i kontakty homoseksualne.

Masturbację uznają za przejściową formę aktywności — powszechną u mężczyzn i popularną wśród kobiet, za masturbację patologiczną uznają tylko taką, która jest uprawiana przez dorosłych mimo istnienia kontaktów heteroseksualnych i zamiast nich lub pochłaniającą tyle czasu, że zaburza funkcjonowanie społeczne lub indywidualne.

Petting jest bardzo rozpowszechnionym zachowaniem seksualnym realizowanym w układzie partnerskim, typowym dla okresu, kiedy homofilność straciła swe znaczenie, a zarówno zahamowania wynikające z norm, jak i zależna od tego niezbyt jeszcze duża pewność w kontaktach heteroseksualnych powodują, że partnerzy nie decydują się na stosunek. Z medycznego punktu widzenia nie istnieją zastrzeżenia w stosunku do tej techniki.

Omawiając stosunki heteroseksualne autorzy podają wyniki badań dotyczących wieku podejmowania pierwszych stosunków płciowych, stosunku wieku partnerów motywacji podjęcia pierwszego stosunku, konfrontacji oczekiwań z rzeczywistością utrzymywania bądź przerywania nawiązanego kontaktu i wcześniejszych prób stosunków.

W części rozdziału dotyczącej kontaktów homoseksualnych autorzy rozróżniają pojęcia popędu homoseksualnego i kontaktów homoseksualnych. Analizują dane dotyczące ilości podejmowanych kontaktów (statystycznie zjawisko marginalne), określenia partnera (w większości przypadków koledzy), motywacji (najczęściej ciekawość, nieco mniej — pociąg o charakterze seksualnym), odczuć płynących z kontaktów i ich dalszego utrzymywania. Z badań wynika, że w większości przypadków jest to zjawisko przejściowe i zanika w momencie podjęcia stosunków seksualnych z kobietami, przy czym trudno określić, czy jest to warunkowane wygaśnięciem motywacji homoseksualnej czy wzmożeniem — heteroseksualnej.

Omawiając analizę przyczyn i następstw kontaktów homoseksualnych autorzy zwracają uwagę na następujące wykryte przez nich prawidłowości. Rodziny osób podejmujących kontakty homoseksualne zajmują niższą pozycję społeczną niż rodziny pozostałe, edukacja seksualna tych osób jest gorsza jakościowo oraz spóźniona w stosunku do reszty rówieśników, w treści uzyskiwanych przez nie informacji znajdowało się zdecydowanie więcej zakazów przeciw zachowaniom hetero-

seksualnym o argumentacji głównie zdrowotnej. Osoby podejmujące kontakty homoseksualne dojrzewały później od swych rówieśników oraz uzyskiwały wyższą ogólną aktywność seksualną.

Powyzsze fakty zwracają uwagę na wagę właściwego uświadomienia seksualnego oraz występowanie mechanizmów kompleksu niższości, zahamowania w stosunku do kobiet oraz późniejszego dojrzewania jako przyczyny wzmoczonej potrzeby sukcesu.

Dalsze wyniki badań informują, że nie stwierdzono, aby osoby z kontaktami homoseksualnymi miały gorszy start w zakresie inicjacji heteroseksualnej.

Podsumowując Autorzy stwierdzają, że zachowanie homoseksualne jest zjawiskiem złożonym, zależnym częściowo od antyheteroseksualnej edukacji, częściowo od poczucia niższej wartości i większej potrzeby jakiegokolwiek sukcesu, częściowo od dużego indywidualnego napięcia seksualnego. W zdecydowanej większości doświadczeń homoseksualnych ograniczają się one do wieku pokwitania oraz okresu tuż przed lub tuż po nim. W przypadkach, w których mija (90%), nie stwierdza się żadnych negatywnych następstw, a czasem pozytywny wpływ na przyszłość przypuszczalnie jako wynik treningu w kontaktach, rozwijającego zdolność odczuć seksualnych.

Rozdział piąty omawia tendencje przemian w zakresie seksualizmu młodzieży w oparciu o badania Jaczewskiego z 1963 roku i Radomskiego z 1975 roku. Zauważone przemiany dotyczą szerokiej gamy aspektów seksualizmu młodzieży, zarówno edukacji, jak i zachowań seksualnych. W zakresie edukacji seksualnej zauważa się wzrost udziału rodziców w tym procesie przy spadku udziału kolegów. Również można zauważyć wzrost roli publikacji. W zakresie zachowań seksualnych zauważa się obniżenie się wieku pojawiania się pierwszych zainteresowań seksualnych, zwiększyła się liczba osób uprawiających masturbację zwłaszcza w grupie badanych osób, które później odbywały służbę wojskową, oraz ilość osób mających co najmniej jeden stosunek przed ukończeniem 18 roku życia. Dwukrotnie więcej osób stosuje antykoncepcję. Podwoiła się również liczba nieudanych prób odbycia stosunku w grupie badanych żołnierzy przy tym samym poziomie w grupie badanych studentów. Znotowano wzrost kontaktów homoseksualnych podawanych przez badanych z grupy żołnierzy, przy czym w grupie studentów zanotowano zmniejszenie. Powyższe zwraca jednoznacznie uwagę na uwarunkowanie środowiskowe — zwłaszcza wadliwą edukację seksualną.

W rozdziale szóstym Autorzy zajmują się patologią seksualną. Pierwsza część rozdziału omawia stany zaburzające odbycie prawidłowego stosunku, druga — mniejszości seksualne, czyli dewiacje. Autorzy preferują te określenia bardziej adekwatne ze względu na pejoratywny charakter słowa „zбочenie”, niepotrzebnie etykietujące i wartościujące zwłaszcza w wypadku, gdy zjawisko takie niesie ze sobą znikomą lub żadną szkodliwość społeczną.

Stany zaburzające odbycie prawidłowego stosunku to zawsze zaburzenia czynnościowe, które przebiegają pod postacią tzw. nerwicy płciowej. Następnie Autorzy podają typologię zaburzeń psychoseksualnych i poglądy różnych naukowców na ten temat. Przystępując do omówienia problemu „mniejszości seksualnych” podkreślają, że „Jednym z zadań wychowania seksualnego jest zapobieganie rozwojowi patologicznych upodobań seksualnych”. Badając biografie seksualne pacjentów, Autorzy dochodzą do przekonania, że błędy wychowania miały istotny wpływ na rozwój upodobań dewiacyjnych. Przyczyny tych błędów upatrują w braku przygotowania rodziców do działania wychowawczego w zakresie profilaktyki patologii.

Określenie patologii seksualnej jest trudne, przyjąć jednak można za Autorami, że wyznacznikami patologii seksualnej są: z jednej strony naruszenie dobra innych ludzi, z drugiej — brak u zainteresowanego samoakceptacji. Następnie Autorzy

działą zachowania dewiacyjne na przypadki, kiedy mamy do czynienia z niernormalnym obiektem zaspokojenia popędu i niernormalnym sposobem jego zaspokajania. Wśród zaburzeń wymienionych w pierwszej z tych grup umieszczają homoseksualizm, pedofilię, zoofilię i fetysyzm. W drugiej z tych grup wymieniają podglądactwo, ekshibicjonizm, ocieractwo, sadyzm, masochizm i transwertyzm. Z braku miejsca nie będziemy omawiać tu całej bogato podbudowanej danymi z badań i przykładami problematyki, ograniczając się tylko do zacytowania najważniejszych wniosków Autorów.

Autorzy sugerują co najmniej dwa mechanizmy psychogenne powstawania dewiacji seksualnych. Pierwszy z nich to zatrzymanie się osobnika na jakimś etapie rozwoju (np. zatrzymanie się chłopca na etapie homofilnym wraz z późniejszą w wieku dorosłym realizacją popędu seksualnego z własną płcią może dać patologię — homoseksualizm). Drugi mechanizm to wyrobienie nawyku, upodobania na zasadzie klasycznych odruchów warunkowych (ocieractwo, podglądactwo, fetysyzm). Nie można też wykluczyć przypadków wrodzonych, biologicznie uwarunkowanych bądź nałożenia się czynników psychicznych na wrodzoną skłonność.

W zakresie profilaktyki dewiacji Autorzy wysuwają następujące postulaty: „Po pierwsze, trzeba zawsze i wszędzie dążyć do prawidłowego wychowania... Trzeba dążyć do tego, by dzieci wychowywały się w prawidłowym środowisku rodzinnym... Po drugie — przykład rodziny. Prawidłowo funkcjonująca rodzina, dobre wzorce rodziców, ich prawidłowy stosunek do spraw seksu może mieć istotne znaczenie. Ważne jest także ... utrzymanie szczerzej atmosfery zaufania. ... Oczywiście zarówno beztroška, jak i nadmierna nieuzasadniona podejrzliwość jest złem, a o jedynie słuszne stanowisko racjonalnego podejścia jest bardzo trudno. Łatwiej jednak, gdy rodzice nie są naiwni, gdy mają pewien zasób wiedzy z seksuologii (może w ogóle o wychowaniu) oraz gdy interesują się swymi dziećmi, ich sprawami. Po trzecie — to właściwe uświadamianie seksualne dzieci... Uświadczenie seksualne powinno obejmować także problemy dewiacji. ... Może nie tyle dzieci, co młodzież w okresie dojrzewania powinna wiedzieć o istnieniu dewiacji także dlatego, by właściwie oceniać swe skłonności, upodobania, przeżycia”. W przypadku stwierdzenia skłonności dewiacyjnych, które, będąc nawet optymalnie tolerancyjni, musimy uznać za niepożądaną komplikację życia, przedstawiamy je jako zjawisko pejoratywne. O ile pomimo kontaktu terapeutycznego pacjent pozostanie dewiantem, musimy przekonać go, że społecznie nieszkodliwa forma dewiacyjnego modelu zachowania jest sprawą moralnie obojętną i nakłonić go do samoakceptacji.

W rozdziale siódmym poświęconym poradnictwu młodzieżowemu autorzy dzielą się doświadczeniami zebranych w czasie ponad 10-letniej pracy Stołecznej Przychodni Medycyny Szkolnej. Na wstępie stwierdzają, że w toku działania uległo potwierdzeniu ich przekonanie o odrębności problemu i potrzebie wyodrębnienia poradnictwa młodzieżowego. Wśród wielu cennych uwag praktycznych warto zwrócić uwagę na prezentowane zasady rozmowy z pacjentem.

Autorzy wysuwają również postulat powołania tego typu przychodni we wszystkich większych miastach (województwskich i wydzielonych).

Ostatni ósmy rozdział omawia problematykę wychowania seksualnego. Autorzy ponownie stwierdzają, że wpływu wychowania seksualnego rozumianego jako systemu oddziaływań społecznych nie sposób przecenić. Z twierdzenia tego wynika uznanie za jednoznaczne pojęcie wychowania seksualnego i profilaktyki seksuologicznej. Skala trudności związanych z rozwiązaniem tego problemu jest proporcjonalna do jego wagi. Trudności te wiążą się z niedostatkami podstaw teoretycznych i zagadnieniami praktycznej realizacji. Podstawowy zasób wiedzy jest niezbędny nie tylko po to, by bez zażenowania i lęku przed wykryciem niekompetencji rozmawiać z dziećmi, ale przede wszystkim do weryfikacji i ewentualnej zmia-

ny własnej postawy wobec seksu. Jest to niezbędne do obiektywnej realizacji wychowania seksualnego. Pamiętać przy tym należy, że wychowanie seksualne realizuje się nie tylko drogą werbalną, ale i niewerbalną polegającą na obserwacji i przyswajaniu wzorców osobowych. Każde zachowanie rodziców jest więc zabiegiem edukacyjnym.

W dalszym ciągu rozdziału autorzy podają wyniki badań nad wychowaniem seksualnym w rodzinie i stwierdzają, że zarówno dom rodzinny, jak i szkoła nie spełniają obowiązków edukacyjnych w tym względzie. Dalej podają ramowy zakres informacji, które powinny być przekazane dzieciom i młodzieży w wieku przedszkolnym, szkoły podstawowej i szkoły średniej, wreszcie w ostatnim podrozdziale rozprawiają się z wieloma nadal funkcjonującymi w społeczeństwie przesadami seksualnymi.

Należy podkreślić, że książka Jaczewskiego i Radomskiego daje nam pełny obraz zagadnień związanych z wychowaniem seksualnym i problemami seksuologicznymi wieku rozwojowego oparty na własnych doświadczeniach i bogatym materiale badawczym. Autorzy posługują się najnowszymi badaniami, a także sięgają do przykładów z praktyki wychowawczej innych państw. Bardzo cenne jest ukazanie mechanizmów decydujących o takim lub innym rozwoju upodobań seksualnych.

Książkę można uznać za kolejny sukces doc. Jaczewskiego — lekarza i wychowawcy od lat propagującego świadome wychowanie seksualne. Szkoda tylko, że ukazuje się ona w nikłym (10 tys. egz.) nakładzie i serii Biblioteki Pediatri, co przypuszczalnie sprawi, że nie zwróci ona uwagi większej liczby pedagogów, szczególnie że nazwiska autorów przy drobnym druku i ciemnej okładce nie rzucają się w oczy.

Pamiętając więc, że rolę szczęścia w życiu człowieka, uwarunkowanego m.in. prawidłowym funkcjonowaniem w życiu erotycznym, trudno przecenić, polecam tą pełną mądrej wychowawczej troski książkę czytelnikom.

Janusz Wojtycza

PRZEGLĄD RADZIECKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

W niniejszym przeglądzie zaprezentujemy Czytelnikowi dwa artykuły na temat radzieckiej szkoły ogólnokształcącej, które zostały zamieszczone na łamach miesięcznika *Sowietskaja Pädagogika*.

Pierwszy z nich jest artykułem dyskusyjnym pióra E. G. Kostiaszkin i dotyczy modelu jednego z perspektywicznych wariantów szkoły ogólnokształcącej lat 1990—2000.¹

We wstępie artykułu autor informuje, że Komisja Planowania ZSRR winna przedstawić Komitetowi Centralnemu KPZR ogólną koncepcję jedenastej pięcioletki z uwzględnieniem perspektyw do 1990 roku. Zakłada się, że odnośnie głównych problemów należy opracować nie jeden, a kilka wariantów ich rozwiązania, uwzględniając zarówno plusy, jak i minusy każdego z nich. Mając powyższe na uwadze autor stwierdza, iż prezentowany model szkoły ogólnokształcącej jest właśnie takim jednym z perspektywicznych wariantów szkoły ogólnokształcącej. Model ten jest rezultatem pracy naukowo-badawczej Pracowni Prognozowania Rozwoju Szkoły Naukowo-Badawczego Instytutu Pedagogiki Ogólnej Akademii Nauk Ped-

¹ Por. Kostiaszkin E. G.: Model odnogo iz pierspiektywicznych wariantow obszczepobrazowatelnoj szkoły 1990—2000 godow: *Sowietskaja Pädagogika* 1980, nr 7, s. 38—45.

gogicznych ZSRR. E. G. Kostiaszkin pisze, iż tezami wyjściowymi dla opracowania perspektywicznego modelu szkoły ogólnokształcącej były: kompleks konstytucyjnych i dyrektywnych celów, zadań i założeń na temat nauczania, wychowania i perspektyw rozwoju systemu kształcenia; socjalno-ekonomiczne i psychologiczno-pedagogiczne przesłanki rozwoju szkoły ogólnokształcącej, instytucji przedszkolnych i pozaszkolnych, rodziny; pedagogiczny wpływ na dziecko technicznych środków masowej informacji, prasy, imprez i in.; dane dotyczące rozwoju bazy materialnej i kadrowego zabezpieczenia szkoły itd. W prognozie wykorzystano informacje uzyskane drogą historycznej analizy tendencji i charakteru rozwoju procesu pedagogicznego w szkole, jej wzajemnego związku ze środowiskiem, otoczeniem wytwórczym, budownictwem mieszkaniowym, sferą usług, instytucjami kultury, szkoły wyższej itd.; drogą teoretycznej analizy futurologicznych materiałów w socjologii, filozofii, demografii, psychologii i medycynie itd. i przetworzenia (interpretacji) tych materiałów z myślą o perspektywie rozwoju szkoły itd.

Autor artykułu informuje, iż przeprowadzone przez Pracownię badania pozwoliły na opracowanie na razie jednego modelu — w wariacie, umownie nazwanego szkołą pełnego dnia. Tworząc ten model, Pracownia nastawiała się — według E. G. Kostiaszkin — na szkołę, jako instytucję dydaktyczno-wychowawczą ukształtowanego typu, z systemem klasowo-lekcyjnym i tradycyjnymi podstawowymi formami układu i procesu dydaktyczno-wychowawczego. Przy tym szczególną uwagę zwrócono na organizacyjno-dydaktyczną strukturę procesu nauczania, jako ważniejszego odcinka całej pracy szkoły. Opracowany model — zdaniem autora — został eksperymentalnie sprawdzony w szeregu szkołach Związku Radzieckiego, a uzyskane wyniki były pomyślne.

W projektowanym typie szkoły dzieci rozpoczynają naukę w pierwszej klasie w 6 roku życia i kontynuują ją przez 11 lat. Ze względów zdrowotnych mogą być przyjmowane do pierwszej klasy od 7 roku życia (za zgodą rodziców i posiadania zaświadczenia lekarza). Struktura szkoły zakłada następujący podział 3+5+3. Taka struktura, uwzględniająca możliwości rozkładu pełnego dnia, zapewnia pod względem pedagogicznym efektywne wykorzystanie intelektualnych możliwości sześciolletniego dziecka, zapobiega — według autora — obciążeniu uczniów w klasach początkowych, w istotny sposób racjonalizuje zajęcia w klasach starszych, podnosi poziom naukowy średniego wykształcenia i ideowo-moralnego rozwoju uczniów, stwarza sprzyjające warunki dla wszechstronnego i harmonijnego rozwoju uczniów, podnosi poziom wychowania przez pracę, fizycznego i estetycznego.

Plan dydaktyczny szkoły — jak pisze autor — zachowuje strukturę przedmiotowo-lekcyjną i ukształtowany sposób podziału przedmiotów według lat nauki z wyjątkiem przesunięcia rozpoczęcia nauczania języka obcego do klas młodszych, zwiększenia siatki godzin z wychowania przez pracę, kultury fizycznej, przedmiotów cyklu estetycznego i zajęć fakultatywnych. Zasadniczą nowością jest wydzielenie z ogólnej liczby lekcji przeznaczonych na określony przedmiot godzin na zajęcia laboratoryjno-praktyczne, seminaria, prace uczniów w grupach nad tematami o różnej trudności, zajęcia z technicznych środków dydaktycznych, w tej liczbie z wykorzystaniem filmów naukowych i audycji telewizyjnych. Tego rodzaju zajęcia winny uzupełniać tradycyjne lekcje zróżnicowanymi formami nauczania uwzględniającymi zainteresowania i skłonności uczniów.

System projektowanej szkoły zasadniczo różni się od systemu szkoły wydłużonego dnia, w którym z grupami lub klasami pracują wychowawcy, a wszyscy uczniowie przebywają w szkole w jednolitym systemie działalności do godz. 18. Najistotniejszą zaletę opracowanego systemu autor upatruje w prawidłowym, odpowiadającym normatywom higienicznym, przeplataniu pracy i odpoczynku; w zwiększaniu czasu pobytu dzieci na świeżym powietrzu, w ruchu; w polepszaniu ogólnego roz-

kładu odżywiania i snu, zajęć praktycznych, wychowania fizycznego i sportu; w możliwości indywidualizowania systemu, poszerzania czasu (i możliwości wyboru) zajęć według zainteresowań zgodnie z indywidualnymi skłonnościami uczniów, ich wychowaniem rodzinnym; w zwiększeniu czasu na pracę pionierską i komsomolską, poszerzeniu możliwości dla rozwoju samodzielności i społecznej aktywności uczniów. Pobyt uczniów w szkole do godziny 18.00 jest nieobowiązkowy. Dzień szkolny dzieli się na dwie części: na zajęcia obowiązkowe i dowolnie wybierane przez uczniów.

W klasach początkowych czas od godz. 8.30 do 14.00 przeznaczają się na obowiązkową dla wszystkich pracę naukową w szkole — lekcje i samodzielne zajęcia w klasach szkolnych i czytelnii. Jednogodzinny spacer po trzeciej lekcji zapobiega nerwowemu i fizycznemu zmęczeniu dzieci, zapewnia wyższy poziom ich zdolności do pracy i intelektualnej aktywności w ciągu całego okresu dnia. Od godz. 14.00 charakter, kolejność, czas trwania i miejsce działalności (i odpoczynku) dziecka bywa dobierane indywidualnie w zależności od stanu jego zdrowia, skłonności i zainteresowań, potrzeb rodziny, rekomendacji nauczyciela, możliwości szkoły itd. W klasach początkowych czas wolny od obowiązkowych zajęć szkolnych ujęty został w formie zwartej, znacznym odcinkiem czasu (od 14.00 do 18.00). Sprzyja to swobodnemu wyborowi przez dzieci treści i czasu trwania zajęć zgodnych z zainteresowaniami. Dla uczniów klas II—III od 16.00 do 16.40 organizowane są zajęcia konsultacyjne, które dla podstawowej części dzieci są fakultatywne i w ten sposób nie przeszkadzają w konstruowaniu indywidualnych rozkładów dnia.

W dalszej części artykułu autor stwierdza, iż uniknięcie monotoności w tygodniowym rozkładzie zajęć, wzbogacenie i poszerzenie kontaktów dzieci z otaczającym życiem osiąga się w ten sposób, że dwa razy w tygodniu wszyscy uczniowie drugą połowę dnia spędzają poza szkołą: jeden dzień — wycieczkowy (wycieczki, wędrowki, gry sportowe, teatry, muzea, wystawy itd.), drugi dzień (sobota) — po godz. 14.00 uczniowie mają pełną swobodę wyboru zajęć organizowanych przez szkołę, rodziców, dom pionierów, społeczeństwo. Obowiązkowa część zajęć w średnich i starszych klasach obejmuje lekcje, wykłady i seminaria, zajęcia laboratoryjno-praktyczne, samodzielne zajęcia pod kierownictwem nauczyciela danego przedmiotu, indywidualne i grupowe konsultacje dla potrzebujących pomocy nauczyciela, w pełni samodzielne zajęcia uczniów w gabinetach, czytelniach. Proponowany system przewiduje dla wszystkich dzieci dwu- i trzykrotne odżywianie organizowane przez szkołę, możliwość przeprowadzenia w szkole wypoczynku, spacerów (w klasach IV—V jedynie pod obserwacją pedagoga) itd. Poszczególnym uczniom, mieszkającym w pobliżu szkoły, za zgodą rodziców pozwala się na spożywanie obiadu w domu.

Czas trwania różnych form i rodzajów zajęć w poszczególnych grupach wiekowych jest różny, ponieważ zmienia się plan nauczania i odpowiednio zakres zadań dla samodzielnej pracy i jej form organizacyjno-dydaktycznych. Jednocześnie zmieniają się proporcje między zajęciami pozalekcyjnymi, prowadzonymi w obecności nauczyciela, a samodzielną pracą, skonstruowaną na zasadach samoregulacji uczniów. Począwszy od klasy VI podstawową formą zajęć pozalekcyjnych z nauczycielem według obowiązkowego programu są konsultacje. W klasach IX—XI do konsultacji dodaje się zajęcia według indywidualnych programów (obowiązkowych, fakultatywnych, kół zainteresowań itd.). Oczywiście, w klasach IX—XI w rozkładzie zajęć przewiduje się jedynie czas i miejsce rodzajów działalności, formy kierownictwa i możliwości samodzielnego wyboru zajęć pozaszkolnych.

W ramach ogólnego systemu ustala się rozkłady indywidualne (jeżeli uczeń tego wymaga ze względu na stan zdrowia lub uczestnictwo w placówkach pozaszkolnych), w tej liczbie również rozkład pracy naukowej w związku ze stworzeniem

grupom uczniów możliwości przystępowania do samodzielnej pracy już na lekcji i uczenia się poszczególnych rozdziałów programu samodzielnie.

Wyjątkowo ważnym momentem proponowanej struktury, systemu i całego procesu dydaktyczno-wychowawczego w klasach IX—XI jest pryncypialna możliwość wyodrębnienia w klasach IX—X dwóch dni w tygodniu na wychowanie przez pracę i społecznie użyteczną pracę produkcyjną, a w klasach V—VIII — jednego dnia na pracę i jednego dnia na samodzielne zajęcia w domu lub w gabinetach, bibliotekach, pracowniach szkolnych i placówkach pozaszkolnych. Wielkie znaczenie przywiązuje się w szkole do rozkładu zajęć, systemu przeplatania przedmiotów szkolnych według półroczy. Np. podwójne lekcje z poszczególnych przedmiotów pozwalają w określonych dniach na wstawianie do rozkładu zajęć jedynie dwóch, trzech dyscyplin z podstaw nauk. Przedmioty nie wymagające systematycznego na przestrzeni całego roku nauczania (geografia, biologia i in.) mogą być nauczane półrocznie, co również zmniejsza liczbę jednocześnie nauczanych przedmiotów. Dla nauczania niektórych tematów na łonie natury, na wycieczkach, na zajęciach laboratoryjnych, trwających 2—3 i więcej godzin, praktykuje się przeniesienie lekcji z rozkładu danego tygodnia lub dwóch tygodni i zwarte ich wykorzystanie (na wycieczce, konferencji itd.).

W dalszej części artykułu autor szczegółowo informuje o procesie dydaktycznym w projektowanym modelu szkoły ogólnokształcącej. Struktura modelowa tego procesu kształcenia zawiera system form organizacyjnych, składający się z trzech bloków: pierwszy — programowy, drugi i trzeci — bloki pozaprogramowego kształcenia, realizowanego w ramach szkoły i instytucji pozaszkolnych. Zainteresowanych Czytelników odsyłamy do tej części artykułu.

W zakończeniu artykułu E. G. Kostiaszkin pisze, że projektowana szkoła jest bardziej złożona, a jej struktura organizacyjno-pedagogiczna i funkcje bardziej różnorodne niż we współczesnej szkole. Oczywiście zarządzanie i kierowanie taką szkołą również komplikuje się, wymaga ze strony administracji naukowej organizacji pracy, doskonalenia strukturalno-funkcjonalnego systemu działalności na wszystkich poziomach kierowania szkołą — od dyrektora do aktywu rodzicielskiego. Autor stwierdza, że system taki został opracowany przez wspomnianą pracownię i aktualnie odbywa się jego sprawozdanie doświadczalno-eksperymentalny w szkołach bazowych.

Precyzują się formy organizacyjne i treść pracy nauczycieli, wychowawców, struktura i system pracy uczniowskiego samorządu, organów organizacji pionierskiej i komsomolskiej itp. Zmienia się struktura i charakter pracy nauczycieli i administracji szkolnej.

E. G. Kostiaszkin — opierając się na przeprowadzonym eksperymencie — stwierdza, że wydatki w proponowanej szkole na proces dydaktyczny i pozalekcyjną pracę wychowawczą będą oczywiście znacznie większe niż w typowych szkołach o wydłużonym dniu. Aktualnie bieżące wydatki na szkołę miejską pełnego dnia (bez uwzględnienia wydatków kapitałnych) w przeliczeniu na jednego ucznia w ciągu jednego roku są około 65 rubli większe niż w szkole zwykłej i o 10—12 rubli większe aniżeli na jednego ucznia grupy lub klasy o wydłużonym dniu.

Autor kończy artykuł stwierdzeniem, że już obecnie w ZSRR rozwijają się różne typy średnich szkół ogólnokształcących. Każdy z wariantów posiada swoje dodatnie, jak i ujemne strony. Celem zaprezentowanego wyżej modelu szkoły jest — według autora — udzielenie praktyce odpowiedniej pomocy w postaci naukowo uzasadnionych, sprawdzonych w pracy doświadczalno-eksperymentalnej rekomendacji, wyznaczenia punktów orientacyjnych dla twórczych poszukiwań w kolektywach pedagogicznych.

J. J. Iwanow — przedstawiciel Ministerstwa Oświaty ZSRR, poświęcił swój arty-

kuł problematyce doskonalenia planu i programów nauczania szkoły ogólnokształcącej w Związku Radzieckim².

We wstępie artykułu autor pisze, iż obecnie główne zadanie szkoły i nauczycieli radzieckich polega na podnoszeniu ze wszech miar poziomu procesu dydaktyczno-wychowawczego, osiągnięciu wysokiej efektywności zajęć lekcyjnych i całej pozalekcyjnej pracy wychowawczej, na stałym doskonaleniu jakości wiedzy i praktycznych nawyków uczniów, przygotowaniu ich do życia, do pracy.

W ciągu ostatnich dziesięciu lat — stwierdza J.J. Iwanow — przeprowadzona została poważna praca w zakresie odnowienia treści ogólnego wykształcenia średniego. Zostały opracowane i wdrożone do praktyki nowe programy ze wszystkich przedmiotów, stworzono szereg nowych podręczników i pomocy naukowych. Ważnym środkiem podnoszenia efektywności nauczania dyscyplin są aktualnie opracowywane naukowo-metodyczne komplety z każdego przedmiotu i dla każdej klasy: materiały dydaktyczne, czytanki dla uczniów, naukowa i metodyczna literatura dla pedagogów, zestawy filmów naukowych, diafilmów, slajdów, tablice i inne środki naukowo-metodyczne. Programy szkolne i podręczniki — stwierdza autor — otrzymały dobrą ocenę w praktyce nauczania, a podręczniki z fizyki (klasy VI—VII), historii (klasy V—VI), geografii (klasa IX) uzyskały wysokie nagrody państwowe ZSRR.

Jednak mimo wszystko w programach i podręcznikach wystąpiły niedociągnięcia, słabe miejsca, co zostało sprawiedliwie podkreślone w uchwałach KC KPZR i Rady Ministrów ZSRR „O dalszym doskonaleniu nauczania, wychowania uczniów szkół ogólnokształcących i przygotowania ich do pracy”. Ministerstwo Oświaty ZSRR, Akademia Nauk ZSRR i Akademia Nauk Pedagogicznych ZSRR otrzymały polecenia wprowadzenia — w oparciu o praktykę szkolną — zmian w planach nauczania, programach i podręcznikach w taki sposób, aby zawierały one w niezbędnym zakresie podstawy odpowiednich nauk, zapewniały ukierunkowanie nauczanych przedmiotów na politechnizację i wychowanie przez pracę, ich dostępność, wewnętrzną sukcesyjność i logiczną konsekwencję na wszystkich stopniach nauczania. Przy tym chodziło nie o stworzenie zasadniczo nowych programów, a jedynie o dopracowanie, oszlifowanie, korektę istniejących programów.

W dalszej części artykułu J.J. Iwanow informuje, że żmudna i odpowiedzialna praca w zakresie stworzenia nowego typu planu nauczania i udoskonalonych programów została już zakończona. Nowy plan nauczania według założeń miał zostać wprowadzony w roku szkolnym 1980/81 do wszystkich klas, ze wszystkich przedmiotów, oprócz języka obcego.

Jakie zmiany przewiduje wymieniony plan nauczania? Autor wyjaśnia, że nauczanie przez pracę w klasach IX—X trwać będzie 4 godziny w tygodniu (zamiast dwóch); kreślenia w klasie IX nie będzie; na nauczanie matematyki w klasie X przeznaczona się 5 godz. w tygodniu w pierwszym półroczu i 4 godz. — w drugim; na fizykę w tejże klasie — 4 godz. w pierwszym półroczu i 5 godz. — w drugim. Przejście na nowy plan nauczania z języka obcego proponuje się zrealizować w ciągu 4 lat. W roku szkolnym 1980/81 według nowego programu i podręczników wprowadza się nauczanie języka obcego uczniów klas IV. Dla tych zaś uczniów, którzy rozpoczęli naukę języka obcego w klasie V, zachowuje się poprzednią liczbę godzin w klasach V—VIII i praca organizowana jest w oparciu o dotychczasowe podręczniki i programy, natomiast w klasach IX—X od tego roku szkolnego przeznaczona się po jednej godzinie w tygodniu.

Wprowadzenie nowego planu nauczania do praktyki szkoły ogólnokształcącej

² Iwanow J.J.: Pedagogiczeskoje obespleczenije wsieobszczego sredniego obrazowanija. *Sowietskaja Piedadogika* 1980, nr 8, s. 3—7.

stawia przed uczonymi-pedagogami, metodykami, pracownikami organów oświaty ludowej ogromne i skomplikowane zadania.

Jeżeli chodzi o doskonalenie programów, to praca nad nimi — według autora — jest obecnie praktycznie zakończona. Projekty programów zostały opublikowane, a dyskusję nad nimi zorganizowano w instytutach doskonalenia nauczycieli, w nauczycielskich kolektywach szkół, w uczelniach pedagogicznych. Do każdego programu uzyskano ponad 100 kolektywnych i indywidualnych opinii. Projekty programów zostały skierowane do recenzji do odpowiednich Oddziałów Akademii Nauk ZSRR, a także do ministerstw oświaty republik związkowych. W procesie dyskusji zgłoszono szereg wartościowych propozycji odnośnie dalszego dopracowania programów.

Autor omawiając zalety udoskonalonych programów nauczania w stosunku do aktualnie stosowanych w szkołach stwierdza jednocześnie, iż zgodnie z postanowieniem kolegium Ministerstwa Oświaty ZSRR (sierpień 1979 r.) o sposobie wprowadzenia nowego typowego planu nauczania i udoskonalonych programów średniej szkoły ogólnokształcącej — dopracowane programy szkolne zostaną wdrożone do masowej praktyki szkolnej w zasadzie w roku szkolnym 1981/82. Jednak już w tym roku wprowadzony został nowy program z przedmiotu „praca” w klasach IX—X (XI), według nowych podręczników prowadzona jest nauka języka obcego w klasie IV.

Wprowadzenie do masowej praktyki nowego planu nauczania i ulepszonych programów, konieczność dalszego doskonalenia procesu dydaktyczno-wychowawczego stawiają przed uczonymi-pedagogami, organizatorami oświaty, prasą pedagogiczną szereg ważnych i niecierpiących zwłoki zadań. Należy — według autora — przede wszystkim w istotny sposób dopracować podręczniki, przewodniki metodyczne, materiały dydaktyczne odpowiednio do tych zmian, które zostały dokonane w programach szkolnych. Trzeba w najbliższym czasie opracować jednolity program nauczania dzieci sześciolletnich w przedszkolu i w grupie przygotowawczej szkoły ogólnokształcącej. Pilnym zadaniem jest również dalsze doskonalenie programów i literatury naukowej z matematyki (aktualnie istnieją trzy projekty z tego przedmiotu). Ogromne znaczenie społeczne posiada dalsze doskonalenie nauczania języka rosyjskiego, będącego językiem obcowania między poszczególnymi narodowościami.

Autor kończy swój artykuł stwierdzeniem, że jak byśmy nie doskonalili programów szkolnych i podręczników, w ostateczności wszystko zależy od gotowości nauczyciela do pracy twórczej, od jego mistrzostwa pedagogicznego, głębokiej znajomości przedmiotu, umiłowania swej pracy i dzieci, rozumienia psychologii dziecka.

Józef Zalewski

KONTROLA I OCENA OSIĄGNIĘĆ STUDENTÓW W NAUCE A PODNOSZENIE EFEKTYWNOŚCI KSZTAŁCENIA

W dniach 24 i 25 września 1980 r. odbyła się w Lublinie sesja nt. „Kontrola i ocena osiągnięć studentów w studiowaniu i ich znaczenie w podnoszeniu efektywności kształcenia”, zorganizowana przez Wydział Pedagogiki i Psychologii UMCS — Podyplomowe Studium Kształcenia Ideologiczno-Pedagogicznego Młodych Pracowników Nauki. W obradach sesji wzięli udział nauczyciele akademicy, przedstawiciele różnych dyscyplin nauki lubelskich uczelni: UMCS, AM, AR i Politechniki Lubelskiej, ogółem 200 osób.

Uroczystego otwarcia sesji dokonał Rektor UMCS prof. dr hab. Wiesław Skrzydło. Podczas dwudniowych obrad wygłoszono 15 referatów. Przedstawione referaty i doniesienia dotyczyły następujących zagadnień:

1. Istota efektywności kształcenia
2. Środki i metody podnoszenia efektywności kształcenia
3. Przedmiot kontroli i oceny, obiektywizm ocen
4. Funkcje kontroli i oceny
5. Sposoby kontroli i oceny.

Celem niniejszego opracowania jest przekazanie głównych problemów poruszonych w referatach, doniesieniach i dyskusji.

Efektywność kształcenia oraz kontrola i ocena osiągnięć studentów w studiowaniu to dwa bardzo istotne problemy współczesnej szkoły wyższej. Są one bowiem bliskie każdemu nauczycielowi akademickiemu, niezależnie od tytułu naukowego i specjalności. Wszyscy bowiem kontrolują i oceniają.

Nie ulega wątpliwości, że najbliższe lata zostaną w uczelniach wykorzystane dla znacznego zwiększenia efektywności studiów, optymalizacji kształcenia i wychowania studentów oraz intensyfikacji prac badawczych. Wynika to m.in. stąd, że w ostatnich latach w szkolnictwie wyższym nastąpiła niespotykana dotychczas eksplozja ilościowego rozwoju kształcenia. Eksplozji tej towarzyszy równocześnie zjawisko nasilającej się krytyki obecnych form i metod działalności tegoż szkolnictwa. Dąży się do modernizacji i doskonalenia całego systemu edukacji, a w szczególności szkolnictwa wyższego. Podkreśla się, że przygotowanie rzeczowe w zakresie opanowania naukowych podstaw wiedzy warunkuje efektywność procesu kształcenia. Sprawą oczywistą jest również fakt, że zmieniają się warunki pracy uczelni, ulegają zmianie ich zadania i funkcje w życiu społecznym, zmienia się profil absolwenta. Te zmiany powinny znajdować także odzwierciedlenie w kontroli i ocenie osiągnięć studentów w studiowaniu.

W referatach, doniesieniach i dyskusji podkreślano, że efektywność kształcenia a kontrola i ocena to pozornie dwie różne grupy zagadnień. Starano się ukazać miejsce kontroli i oceny osiągnięć studentów w złożonym procesie podnoszenia efektywności studiów.

Doktor Anna Grabowlecka w referacie pt. „Istota i mierniki efektywności kształcenia” podkreśliła, że we współczesnym szkolnictwie wyższym podnoszenie efektywności kształcenia jest konieczne i niezbędne. Określając efektywność jako „wzrost wydajności pracy”, przedstawiła zebranym, jakie znaczenie ma podnoszenie efektywności kształcenia w sensie pedagogicznym, a jakie w sensie społeczno-ekonomicznym. Omawiając wskaźniki efektywności kształcenia referentka podkreśliła istotę wskaźników jakościowych oraz dużą rolę wskaźników finansowych, np. kosztów kształcenia.

W dalszych referatach i dyskusji omawiano niektóre metody i środki podnosze-

nia efektywności kształcenia oraz główne czynniki ich stymulujące. Wiele uwagi poświęcono wykorzystaniu nowoczesnych środków dydaktycznych w procesie kształcenia.

W ilustrowanym filmem referacie pt. „Środki i metody podnoszenia efektywności kształcenia” prof. dr hab. Jacek Orzechowski ukazał, w jaki sposób nowoczesne środki techniczne mogą przyczynić się do podniesienia efektywności kształcenia. Analizując zakres znaczeniowy pojęcia „technologia kształcenia” referent uzasadnił, że jest ona rozwijającym się nurtem dydaktyki. Należy przy tym eksponować praktyczny charakter technologii kształcenia, jak również bezpośrednią jej użyteczność. Podkreślając, że poprawne wykorzystanie środków dydaktycznych może przyczynić się do zwiększenia zaciekawienia, zainteresowania tematem, dostrzeżenia, sformułowania i rozwiązania danego problemu, a także trafnego oceniania procesów i zjawisk prof. dr hab. J. Orzechowski scharakteryzował pokrótce dorobek międzyuczelnianej pracowni technologii kształcenia utworzonej z inicjatywy Akademii Rolniczej.

W dyskusji, jaka wywiązała się po przedstawieniu tego referatu, stwierdzono, że niewątpliwie technika pomaga w przyswajaniu wiedzy, jednak istnieją pewne granice wyznaczone treściami. Nawet najbardziej nowoczesne środki dydaktyczne nie zastąpią dobrego wykładowcy, a nieumiejętne ich zastosowanie może spowodować zjawiska negatywne, niepożądane, np. bierność studenta. Ponadto podkreślano, że zbytne ułatwianie studentom uczenia się może implikować niebezpieczeństwo „papierki intelektualnej”.

W dalszej dyskusji poddano ostrej krytyce dotychczasowe metody i sposoby zaznajamiania studentów z wiedzą. Stwierdzono, że przeważają metody werbalnego przekazywania, które właściwie przeciwdziałają zainteresowaniu studentów wiedzą.

Doc. dr hab. Maria Bubicz w referacie pt. „Wpływ sposobów zaznajamiania studentów z wiedzą na efekty kontroli i oceny” na podstawie przeprowadzonych badań wykazała, że ilustrowanie wykładów przy pomocy fazogramów, foliogramów i innych środków dydaktycznych powoduje wzrost zainteresowania wykładami, a tym samym wpływa dodatnio na efekty kontroli i oceny.

Stwierdzono, że istnieje potrzeba ciągłego poszukiwania lepszych, skuteczniejszych metod zaznajamiania studentów z wiedzą.

Podkreślano duże znaczenie znajomości kryteriów ocen przez studentów, mówił o tym w swym wystąpieniu dr Janusz Mazurek. Referent podkreślił, że nauczyciel akademicki powinien stosować jawność oceniania, zaznajamiać studentów z kryteriami ocen, uzasadniać wystawioną ocenę, a więc wyjaśniać studentowi, dlaczego taką, a nie inną ocenę otrzymuje, jakie ma w związku z tym osiągnięcia i braki. Ocena nie może być celem samym w sobie, ale w nowoczesnym szkolnictwie stanowi jeden z istotnych środków stymulujących proces dydaktyczno-wychowawczy.

Prof. dr hab. Ryszard Turski z Instytutu Gleboznawstwa AR w referacie pt. „Wdrażanie studentów do samokontroli i samooceny” przedstawił wypróbowany przez siebie system kontrolowania i oceniania każdego wykonanego przez studenta ćwiczenia. Omówiony sposób kontrolowania wiedzy spotkał się z dużym zainteresowaniem.

Jednym z czynników umożliwiających poprawną, prawidłową pracę studenta, a tym samym osiąganie dobrych wyników w nauce jest właściwie przygotowany tygodniowy rozkład zajęć. Problem ten został omówiony przez mgr Elżbietę Mikosz i dra Ryszarda Siwiło. Punktem wyjścia dla racjonalnej organizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego jest stworzenie studentom optymalnych warunków studiowania.

W toku obrad podkreślano duże znaczenie metod nauczania programowanego. Wykorzystanie tych metod w naukach medycznych omówił prof. dr hab. Leon

Jabłoński. Referent stwierdził, że nauczanie programowane jest konieczne w kształceniu studentów, szczególnie w naukach medycznych, gdyż stwarza duże możliwości indywidualizacji, ułatwia orientację podczas uczenia się oraz szybkie opanowanie wiedzy.

W następnych referatach, doniesieniach i dyskusji omawiano rodzaje, przedmiot i funkcje kontroli i oceny. Wiele miejsca poświęcono sposobom kontroli i oceny. M.in. doc. dr Krystyna Kuligowska omówiła:

- 1) Zakres znaczeniowy pojęcia „kontrola — ocena”
- 2) Współzależność między kontrolą i oceną
- 3) Główne funkcje kontroli.

Referentka podkreśliła, że kontrola zawsze powinna polegać na stwierdzeniu stanu aktualnego w stosunku do stanu założonego, może występować w różnych fazach jako: kontrola wstępna, korektywna (kształtująca) oraz kontrola podsumowująca (okresowa). Nie każda z wymienionych kontroli musi łączyć się z oceną, czyli sądem wartościującym rozbieżności między stanem aktualnym a założonym. Dużą rolę w procesie kształcenia spełnia kontrola korektywna.

Mgr Marek Szewczyk w referacie pt. „Opinie młodych nauczycieli akademickich na temat przedmiotu i funkcji kontroli i oceny” podkreślił, że kontrola i ocena powinny spełniać następujące funkcje: diagnostyczną, motywacyjną, uspołeczniającą, regulacyjną i selekcyjną.

Funkcja diagnostyczna pozwala poznać obiektywny poziom wiedzy, stwierdzić, czy studenci właściwie zrozumieli nowo poznany materiał, oraz określić poziom opanowania programu nauczania.

Funkcja diagnostyczna kontroli i oceny pozwala studentowi zorientować się, co wie, co umie, a co powinien uzupełnić.

Motywacyjna funkcja kontroli i oceny zachęca do uczenia się, sprzyja wdrażaniu do samokontroli i osamooceeny.

Funkcja uspołeczniająca wpływa na kształtowanie między studentami właściwych stosunków koleżeńskich, sprzyja zespoleniu grupy.

Funkcja regulacyjna skłania do poszukiwania bardziej skutecznych sposobów oddziaływania na studentów, wdraża ich do samokształcenia.

Funkcja selekcyjna sprzyja powstawaniu wśród studentów tendencji do rywalizacji, przodownictwa w nauce.

Wiele miejsca podczas obrad poświęcono problemowi obiektywizmu ocen.

Jest sprawą bezsporną, że oceny powinny być obiektywne. Podkreślano rangę problemu obiektywizmu ocen. Omówiono także główne czynniki powodujące subiektywizm ocen, wskazano na szkodliwość tego zjawiska, jak również przedstawiono próby podejmowane w różnych uczelniach w celu ograniczenia subiektywizmu oceniania. Wskazano, że ocena obiektywna istnieje wówczas, gdy wymierny jest stan założony, punkt odniesienia. Praktycznie jednak każda ocena zawiera pewien element subiektywizmu. Idealny obiektywizm jest tylko postulatem.

W kilku referatach i doniesieniach przedstawiono również sposoby kontroli i oceny wiedzy studentów.

W instytutach lubelskich uczelni zgromadzono wiele obserwacji i doświadczeń dotyczących tego problemu. Referujący przedstawiali więc najczęściej wyniki własnych badań.

Dr Marianna Nowak w referacie pt. „Sposoby kontroli wiedzy studentów” przedstawiła wyniki eksperymentu przeprowadzonego ze studentami IV roku geografii. Studenci z grupy eksperymentalnej zdawali egzamin pisemny z zakresu metodyki geografii. Eksperyment polegał na tym, że pytania do egzaminu układali sami studenci. Zasady punktacji opracowane zostały również przy współudziale studentów. Ocenę ostateczną ustalał jednak sam egzaminator. W wyniku przeprowadzonych

badania okazało się, że wcześniejsza znajomość pytań nie miała wpływu na wyniki uzyskane przez zdających. Referentka zwróciła jednak uwagę na duże wartości kształtujące uzyskane w wyniku przeprowadzonego eksperymentu.

1. Samodzielne układanie pytań przez studentów ograniczyło znacznie sytuację stresowe.
2. Studenci praktycznie uczestniczyli w procesie kształcenia.
3. Wnikliwie zapoznali się z materiałem nauczania.
4. Wyraźnie wyeksponowany został czynnik samokontroli i samooceny.

Coraz bardziej popularną i często stosowaną metodą kontroli i oceny wiedzy studentów są testy dydaktyczne. W referatach i dyskusji wymieniano ich zalety i wady. Stwierdzono, że testy zabezpieczają wiele aspektów prawidłowej oceny. Zaletą testu dydaktycznego, bardzo ważną dla studentów, są standardowe, znormalizowane warunki zdawania egzaminu — takie same pytania, ten sam czas zdawania, jednakowa sytuacja środowiskowa, obiektywnie określona ocena punktowa. Podkreślano, że stosowanie tej metody kontroli i oceny wiedzy studentów ma również duże znaczenie dla egzaminatora, umożliwia bowiem szybkie sprawdzenie i jednoczesną ocenę dużej liczby studentów oraz sporządzenie dokumentacji. Dane te pozwalają na zmiany i ulepszenia w programie nauczania. Dużą wadą testów jest ich mała zdolność integracji teorii z praktyką. Pożądane jest więc łączenie techniki za pomocą testów dydaktycznych ze sposobem tradycyjnym. Testy dydaktyczne nie mogą być jedynym sposobem kontroli i oceny wiedzy studentów, a jedynie metodą pomocniczą.

Problematyka obrad budzi pewnie refleksje. W czasie dwudniowej sesji poruszono szereg istotnych problemów dotyczących jakości pracy uczelni. Sesja zgromadziła wiele osób — przedstawicieli różnych dyscyplin nauki. Wydaje się, że w przyszłości wskazane byłoby zorganizowanie wymiany poglądów i doświadczeń na temat kontroli i oceny osiągnięć studentów i podnoszenia efektywności studiów w grupach specjalistów reprezentujących te same dyscypliny naukowe. Nadmienić należy, że w czasie sesji poruszono wiele zagadnień nie związanych z problematyką obrad, a dotyczących treści i zagadnień procesu dydaktycznego. Były liczne głosy polemiczne, prezentowano krańcowe stanowiska.

Te i inne uwagi pozwalają stwierdzić, że wskazane jest organizowanie narad stylizujących starania o podnoszenie pracy dydaktyczno-wychowawczej uczelni.

Maria Baran

DROGA ŻYCIOWA TADEUSZA PASIERBIŃSKIEGO

Tadeusz Pasierbiński posiadał w swej osobowości skarby, które nieustannie wzbogacał. Było w nim pragnienie, aby całym swym życiem i pracą służyć jak najlepiej Ojczyźnie. Do tego ważnego zadania przygotowywał się od lat młodzieńczych dzięki bardzo dobrej atmosferze domu rodzinnego, jak również własnej pracy nad sobą. Kochał niezmiernie ludzi, dlatego też spieszył z pomocą i radą każdemu, kto jej potrzebował. Posiadał wysoką kulturę pedagogiczną i pod tym względem mógł zawsze stanąć w pierwszym szeregu wśród najlepszych.

W 1973 r., w piątą rocznicę śmierci Tadeusza Pasierbińskiego, ukazała się niezmiernie interesująca książka pt. „Tadeusz Pasierbiński — nauczyciel, działacz oświatowy, uczony”. W dziele tym zawarte są wspomnienia ludzi, którzy go dobrze znali. Tadeusz Pasierbiński urodził się 20 października 1901 r. w Szczekocinach w Kieleckiem. W czasie I wojny światowej pracował fizycznie w warsztacie swego

ojca i uczył się. W roku 1920 naukę przerwała mu służba wojskowa, którą odbył w 8 pułku ułanów. Egzamin dojrzałości złożył w 1921 r. W latach 1922—1929 studiował w Uniwersytecie Jagiellońskim z przerwami ze względu na ciężkie warunki materialne. 1 lipca 1929 r. ukończył studia wyższe. W rok później uzyskał stopień doktora filozofii. Po rozpoczęciu pracy nauczycielskiej dał się od razu poznać jako znakomity pedagog — wychowawca. Jedną z jego uczennic — literatkę Kornelią Jackiewicz-Dobkiewiczową — w wyżej wymienionej książce pisze m.in.: „Poprzez literaturę polską uczył nas kochać świat i ludzi, dostrzegać zasługi naszego narodu, nie pomniejszając osiągnięć innych narodów.” Z dniem 1 stycznia 1936 r. przeszedł do pracy w administracji szkolnej na stanowisku podinspektora, a od marca 1938 r. przeniesiony został na stanowisko wizytatora do kuratorium. O jego pracy Franciszek Kazubiński pisze: „W czasie wizytacji w szkole, jeżeli zauważył nadmierne zdenerwowanie nauczyciela i podniecenie dziatwy szkolnej, wówczas sam włączał się do prowadzonej lekcji, by przeprowadzić ją już samodzielnie do końca, prosząc uprzednio, by wizytowany usiadł i wypoczął w tym czasie. Szanowaliśmy go wszyscy za jego serdeczny stosunek do ludzi”.

W czasie kampanii wrześniowej — jako dowódca szwadronu V pułku ułanów — uczestniczył w walkach grupy operacyjnej „Polesie” dowodzonej przez generała Franciszka Kleeberga. Na początku października 1939 r. dostał się do niewoli niemieckiej. W obozach niemieckich był inicjatorem tajnej oświaty, organizował koła nauczycielskie, różnego rodzaju kursy, w tym Wyższy Kurs Nauczycielski i Instytut Nauczycielski. W oflagach zachowywał całkowitą równowagę duchową, umiarkowany optymizm i życzliwy stosunek do wszystkich współtowarzyszy. Po zakończeniu II wojny światowej Tadeusz Pasierbiński podejmuje ogromny trud zajęcia się polską młodzieżą przebywającą w obozach wysiedleńców i zorganizowania dla niej szkół. Z jego inicjatywy powstała Centrala Szkolnictwa Polskiego w Niemczech, która podjęła wielkie dzieło stworzenia jednolitego systemu szkolnego dla polskiej młodzieży.

Swej ideologicznej postawie dał wyraz w numerze 1 *Biuletynu* z dnia 30 lipca 1945 r. W odezwie skierowanej do nauczycieli w Niemczech pisał: „Každy tydzień czy miesiąc pracy wychowawczej wśród polskiej młodzieży na tutejszym obszarze jest chociaż częściowym wyrównaniem krzywdy, jaką jej zadały lata wojny. Gdy więc na zarządzenie władz polskich nastąpi zorganizowany powrót do kraju, wówczas wraz z polskim dzieckiem wróci polski wychowawca”. Po powrocie do Ojczyzny w 1946 r. objął najpierw stanowisko naczelnika, a następnie dyrektora departamentu oświaty i kultury w Ministerstwie Oświaty. Później pełnił funkcję zastępcy pełnomocnika rządu do walki z analfabetyzmem, z kolei Radcy Premiera do spraw Oświaty i Wychowania. W roku 1953 objął stanowisko samodzielnego pracownika naukowego w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Warszawie — a po likwidacji tej uczelni przechodził do pracy w Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego. Jako kierownik Katedry Teorii Organizacji Szkoły w latach 1958—1960 pełnił równocześnie funkcję prodziekana, a w latach 1960—1962 dziekana. Ponadto od 1957 r. pracował w Wojskowej Akademii Politycznej pełniąc funkcję kierownika Zakładu Historii Wychowania Wojskowego. W 1956 r. otrzymał tytuł docenta, a w roku 1964 został mianowany profesorem nadzwyczajnym. W tym samym roku otrzymał tytuł „Zasłużony Nauczyciel PRL.”

Tadeusz Pasierbiński był aktywnym członkiem ZNP. Pełnił między innymi funkcję przewodniczącego Sekcji Kształcenia Nauczycieli. Za tę pracę otrzymał Złotą Odznakę ZNP. W czerwcu 1962 na II Krajowym Zjeździe Stowarzyszenia Ateistów i Wolnomyślicieli został wybrany prezesem Zarządu Głównego i funkcję tę pełnił aż do śmierci. Jako wybitny działacz tej organizacji krzewił ideę marksistowską, laicką, a zarazem był człowiekiem niezwykle tolerancyjnym. Bardzo piękne i bo-

gate było życie prof. Tadeusza Pasierbińskiego. Wydał 10 książek, kilkadziesiąt rozpraw i artykułów. Pod jego kierunkiem prace doktorskie napisało 10 osób, a magisterskie 250 studentów. Dumni jesteśmy z tego, że naszym nauczycielem był Tadeusz Pasierbiński. Był to wybitny pedagog-wychowawca. Cieszył się powszechnym szacunkiem i uznaniem środowiska akademickiego. W bardzo dużym stopniu swoją nieskazitelną postawą i przykładem zachęcał nas do systematycznej i solidnej roboty. Wymagał dużo od siebie i innych. Wielu jego wychowanków pracuje naukowo i na różnych odpowiedzialnych stanowiskach w oświacie i wojsku.

Władysław Gańko
Adam Rząsa

KORELACJA I KOORDYNACJA W KSZTAŁCENIU KANDYDATÓW NA NAUCZYCIELI

W dniach od 27 sierpnia do 4 września 1980 r. w Sielpi odbyło się — pod naukowym kierownictwem doc. dr. hab. S. Słomkiewicza, wiceprzewodniczącego Zespołu Dydaktyczno-Wychowawczego Pedagogiki MNSzWiT — pierwsze Ogólnopolskie Sympozjum na temat korelacji zadań i treści kształcenia w psychopedagogicznym, metodycznym i praktycznym przygotowaniu kandydatów do zawodu nauczycielskiego. Wzięli w nim udział reprezentanci kilkunastu środowisk akademickich z całego kraju oraz przedstawiciele Wydz. Oświaty i Nauki KC PZPR, Ministerstwa Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki, Instytutu Kształcenia Nauczycieli i Instytutu Polityki Naukowej, Postępu Technicznego i Szkolnictwa Wyższego.

Obrady plenarne rozpoczęto wystąpieniem o „Kulturze pedagogicznej nauczycieli” — doc. dr hab. Janiny Maciaszkowej. Zostały też wygłoszone następujące referaty:

- „Psychologia jako podstawa pedagogicznego i metodycznego przygotowania kandydatów na nauczycieli” — prof. dr hab. Ziemowit Włodarski;
- „Higiena szkolna jako integralny składnik ogólnopedagogicznego przygotowania nauczycieli” — doc. dr hab. Andrzej Jaczewski;
- „Korelacja i koordynacja w procesie psychologicznego, pedagogicznego i metodycznego kształcenia kandydatów na nauczycieli” — doc. dr hab. Stefan Słomkiewicz;
- „Techniczne środki kształcenia w systemie pedagogicznego przygotowania do zawodu kandydatów na nauczycieli” — dr Witold Dobrowolski;
- „Metodyki nauczania a techniczne środki kształcenia” — dr Maria Ruszczyńska-Schiller;
- „Zintegrowany program pedagogiki na kierunkach nauczycielskich jako podstawa dydaktyki szczegółowych” — doc. dr hab. Czesław Banach;
- „Dydaktyka fizyki a pedagogika na kierunkach nauczycielskich” — doc. dr hab. Tadeusz Pniewski;
- „Przygotowanie z zakresu dydaktyki matematyki na kierunkach nauczycielskich” — doc. dr Bogdan Nowecki;
- „Koordynacja zadań praktyk ogólnopedagogicznych i metodycznych” — dr Józefa Chmielewska.

Myśl przewodnią Sympozjum stanowiła pilna potrzeba wysiłku w dziedzinie skoordynowania zadań i skorelowania treści przedmiotów nauczania i praktyk realizowanych w tzw. bloku pedagogicznego przygotowania na nauczycielskich kierunkach studiów. Program wystąpień objął trzy ważne nurty. Pierwszy z nich doty-

czyli koncepcji objęcia wspólnym mianownikiem wszystkich zadań dydaktyczno-wychowawczych pod kątem ich wpływu na kształtowanie tych czynności struktury poznawczej, które tworzą podstawę regulacji przyszłych poczynań nauczycielskich. Przypominano o konieczności i warunkach kształtowania nauczyciela twórczego, zdolnego do formułowania nowych zasad w swojej pracy. Postulowano nadawanie całemu społeczeństwu charakteru społeczeństwa wychowującego poprzez szerokie upowszechnienie kultury pedagogicznej. Wątek drugi skupiał swoją uwagę na funkcjach różnych subdyscyplin w pedagogicznym przygotowaniu studentów. Podkreślono tu rolę pedagogiki jako przedmiotu ogólnozawodowego, stwarzającego możliwość poznania szczegółowych zadań nauczyciela i kształtowania jego umiejętności zawodowych. Przypominano, że zakres przygotowania tak merytorycznego, jak i metodycznego trzeba wywieść z potrzeb szkolnictwa. Tak więc niezbędne jest zintegrowanie wszystkich działań, dotąd wyizolowanych w zakresie i psychologii, i pedagogiki, i metodyk nauczania. Zasygnalizowane zostały też już istniejące możliwości tej integracji w kilku działach tego przygotowania. Trzecia grupa problemów dotyczyła określenia właściwego miejsca i swoistej roli każdej z odmian praktyki pedagogicznej w całym procesie praktycznego przygotowania kandydatów na nauczycieli. Stwierdzono, że celowy jest również podział działań organizacyjnych pomiędzy instytucje w tym procesie uczestniczące. Czynne, zadaniowe przygotowanie praktyczne wymaga przewyciężenia zasklepienia się w kręgu „swoich” tylko celów i podejmowanie wspólnych prac w dopracowaniu się spójnej koncepcji wszystkich praktyk.

Ogniwem łączącym przedstawione zagadnienia były dyskusje uczestników Sympozjum, i to zarówno na forum obrad plenarnych, jak i grup pracujących w sekcjach. We wszystkich wystąpieniach w dyskusjach przewijał się głos o potrzebie pogłębienia i kontynuowania tematyki Sympozjum. Dzisiejsza sytuacja w dziedzinie przygotowania nauczycieli określona została jako stan wzajemnej izolacji. Wynika ona z niewiedzy o poczynaniach różnych ośrodków i subdyscyplin. Zarówno autorzy referatów, jak i dyskutanci zgodnie wyrażali pogląd, że model kształcenia przyszłych nauczycieli wymaga pilnej modernizacji oraz określenia właściwych efektów różnych prób jego ulepszeń.

Uczestnicy Sympozjum mieli także możliwość spotkań z z-cą kierownika Wydz. Oświaty i Nauki KC PZPR i dyrektorem IKN jako instytucji kontynuującej prace szkół wyższych — doskonalącej nauczycielski warsztat pracy. Tow. Władysław Kata omówił więc aktualne problemy naszego szkolnictwa i wynikające z nich zadania zawodowe nauczycieli; odpowiadając na liczne pytania o możliwości i środki pobudzania motywacji do zawodu nauczycielskiego oraz budzące kontrowersje zagadnienia dotychczasowej strategii przemian oświatowych. Tow. Władysław Sordyl wyczerpująco i rzeczowo przedstawił analizę sytuacji oświatowej na tle przemian w kraju; inspirując uczestników Sympozjum do krytycznej i twórczej dyskusji. Szczególnie pożyteczna okazała się też dyskusja z dr Franciszkiem Filipowiczem. Toczyła się ona wokół zagadnień pomocy nauczycielom pracującym, jej obecnej jakości i form doskonalenia. Szeroko prezentowano wątpliwości dotyczące kontroli pracy nauczyciela i charakteru dotychczasowej pracy IKN.

Inicjatywa ustawicznej weryfikacji i modernizacji procesu kształcenia przyszłych nauczycieli, którą podjął doc. dr hab. Stefan Słomkiewicz tworząc (przy współpracy organizacyjnej kieleckiej WSP) Ogólnopolskie Sympozjum, zaowocowała następującymi wnioskami uczestników Sympozjum:

- potrzebne jest poszerzenie problematyki teoretycznej badań o cały blok przedmiotów kierunkowych,
- celowe i pilne jest określenie zadań praktycznego przygotowania do zawodu oraz stwierdzenie dotychczasowych efektów tego przygotowania,

— konieczna jest ciągła kontrola funkcjonowania zawodowego absolwentów nau-
czyielskich kierunków studiów,

— niezbędne jest stworzenie mechanizmów organizacyjnych koordynujących po-
czynania w zakresie kształcenia nauczycieli zarówno na szczeblach uczelni, jak
i organu centralnego; działania zespołów rzeczoznawców są zbyt rozdrobnione,

— istnieje pilna potrzeba dalszych spotkań o podobnym charakterze w celu
szybkiego orientowania się w postępach poszczególnych dyscyplin i ośrodków.

Maria Ruszczyńska-Schiller

XII MIĘDZYNARODOWE SYMPOZJUM TECHNOLOGII KSZTAŁCENIA

W dniach od 15 do 17 października 1980 roku odbyło się w poznańskim Domu Technika dwunaste z rzędu międzynarodowe sympozjum poświęcone technologii kształcenia. W ostatnich latach organizatorzy tego sympozjum, tj. Politechnika Poznańska, Instytut Polityki Naukowej, Postępu Technicznego i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Poznański oraz Towarzystwo Naukowe Organizacji i Kierowania Oddział w Poznaniu, przyjęły zasadę zwoływania sympozjum co dwa lata. Podyktowane to jest, jak powiedział na konferencji prasowej dr F. Januskiewicz, tym, że w ten sposób można precyzyjnie zarejestrować dokonujący się światowy postęp w dziedzinie technologii kształcenia. Organizowanie sympozjów co roku nie spełniało powyższego zadania.

Poznańskie sympozjum należy do grona największych na świecie tego rodzaju imprez i informacja o nim znajduje się w materiałach wydawanych przez UNESCO. W bieżącym roku zgłosiło swój udział w sympozjum 350 uczestników, w tym 100 zagranicznych (80 z krajów kapitalistycznych). Niestety, ograniczenia ekonomiczne zmusiły organizatorów do zmniejszenia liczebności uczestników do 150 osób. Ograniczenie liczebności uczestników objęło wyłącznie uczestników krajowych, gdyż nie wypadało odmawiać uczestnictwa gościom zagranicznym — takie wyjaśnienie zostało przekazane przez organizatorów na konferencji prasowej. Ze swej strony chciałbym na marginesie dodać, że nie należy się dziwić tego rodzaju działaniom ekonomicznym, ale warto podkreślić, że powinny one być podporządkowane względem merytorycznym, a nie, jak to wynikało z wypowiedzi organizatorów, być narzucone odgórnie. Należy przecież pamiętać, że nauką nie można sterować metodami administracyjnymi.

XII Sympozjum w głównym swoim nurcie odbywało się w sekcjach problemowych o następującej tematyce:

1. Techniki audiowizualne i metodyki ich wykorzystania w szkole wyższej.
2. Metodologia opracowywania podręczników i innych materiałów dydaktycznych dla szkół wyższych.
3. Automatyzacja i zastosowanie komputerów w edukacji.

Oprócz obrad w wymienionych sekcjach odbyły się dyskusje tzw. „okrągłego stołu” na następujące tematy:

1. Dokąd zmierza edukacja? Przyszłość szkolnictwa wyższego.
2. Technologia kształcenia w dydaktyce medycyny.
3. Technologia kształcenia w uczelniach wojskowych.
4. Programowanie dydaktyczne.

Organizatorzy na konferencji prasowej oznajmili, że w wyniku dyskusji nad zgłoszonymi na sympozjum referatami, które nb. zostały bardzo przyzwoicie wydane

po uprzednim ich zakwalifikowaniu przez radę naukową sympozjum działająca pod przewodnictwem prof. dr. hab. Kazimierza Denka, chcieliby osiągnąć następujące cele główne (przytaczając je pozwolę sobie na krótkie ich skomentowanie):

Po pierwsze, systematyzować silną bazę teoretyczną dla technologii kształcenia w kraju. Czy baza teoretyczna, która obecnie istnieje, jest rzeczywiście silna? — można polemizować z organizatorami sympozjum. Szczególnie warto zwrócić w tym przypadku uwagę na to, że posiadamy słabiuteńką bazę sprzętową, co było także podkreślane przez organizatorów sympozjum. Oczywiście, w porównaniu z bazą sprzętową baza teoretyczna jest lepsza, ale czy to jest podstawą do twierdzenia, że jest ona silna? Postawione pytanie pozostawiam bez odpowiedzi.

Po drugie, podnieść do najwyższej rangi problem przemysłowej produkcji materiałów dydaktycznych dla całego systemu oświatowego w Polsce. Jak słusznie organizatorzy sympozjum zauważyli, jest to przysłowiowa „pięta achillesowa” krajowej technologii kształcenia i wszelkie porównania pod tym względem z naszymi bliższymi i dalszymi sąsiadami wypadają dla nas bardzo niekorzystnie. Z powyższych przyczyn uważam to zamierzenie organizatorów za najbardziej istotne dla prac sympozjum, mimo iż jego wartość naukowa może się pozornie wydawać niewielka.

Po trzecie, organizatorzy sympozjum chcieliby, aby poznańskie spotkania spełniały rolę rekomendatora technologii kształcenia na teren szkół wyższych. Chodzi o lansowanie systemów i metod naukowo uzasadnionych. Cel powyższy jest bardzo świątły, ale w jego osiągnięciu widzę wiele przeszkód chociażby z uwagi na bardzo ograniczoną liczebność krajowych uczestników sympozjum.

I po czwarte, sympozjum powinno określić krajowe tendencje edukacyjne na tle tendencji ogólnooświatowych z uwzględnieniem takich problemów, jak masowość systemów oświatowych, aktywność edukacyjna człowieka i wiążąca się z nią sprawa uniwersytetów otwartych.

Jednocześnie organizatorzy sympozjum podnosili kwestię metodologii opracowywania podręczników akademickich. Zwracali uwagę, że należy przywrócić należną rangę nauczaniu programowanemu oraz tzw. podręcznikom obudowanym audiowizualnie. Sprawa podręcznika obudowanego audiowizualnie powinna być, wg organizatorów sympozjum, skierowana do badań teoretycznych z uwagi na cenę takiego podręcznika, która jest kilkadziesiąt razy wyższa od ceny podręcznika tradycyjnego. Należy się z całym zrozumieniem odnieść do ekonomicznych ograniczeń tego problemu, ale na kilku opracowywanych obecnie w kraju podręcznikach obudowanych audiowizualnie będzie bardzo trudno prowadzić wiarygodne badania teoretyczne. Moim zdaniem, problem ten wymaga ścisłego sprecyzowania i dopiero na tej podstawie określenia programu badawczego łącznie z harmonogramem czasowym. Rozumiejąc bariery ekonomiczne należy wyraźnie powiedzieć, że rozwiązania teoretyczne bez powszechnej weryfikacji praktycznej niewiele przyniosą pożytku. Może się po pewnym czasie okazać, że poniesione nakłady finansowe przy tak ograniczonych badaniach będą chybione. Stąd też problem ten wymaga zajęcia się nim poważnie albo odłożenia go na lepsze czasy. Jest tylko pytanie, czy to ostatnie rozwiązanie jest do przyjęcia? Chciałbym na marginesie tej sprawy powiedzieć, że mniej więcej 10 lat temu, kiedy w Polsce zaczęto na szerszą skalę zajmować się problematyką, którą dzisiaj określamy terminem „technologia kształcenia”, dystans dzielący nas od krajów przodujących w tej dziedzinie w świecie był stosunkowo niewielki. Dzisiaj dystans ten jest znacznie większy. Ten stan rzeczy wynika niestety z braków bazy sprzętowej, a także z nie zawsze najlepiej wykorzystanych na ten cel środków materialnych, które były do dyspozycji. Dlatego moim zdaniem sympozjum poświęcone technologii kształcenia powinno jasno i pryncypialnie stawiać problemy naukowe łącznie z ich uwarunkowaniami. Jest na to

czas najwyższy. Jednocześnie decydenci powinni respektować wypracowane przez sympozjum stanowiska.

Niestety, nie mogę przedstawić czytelnikom ostatecznych wyników sympozjum, bo byłem tylko na konferencji prasowej na zaproszenie organizatorów przysłane do redakcji *Ruchu Pedagogicznego*. Jako pracownik naukowy Zakładu Technicznych Środków Nauczania IPKN UW nie otrzymałem żadnych materiałów informacyjnych o sympozjum. Może tak jest dobrze, bo zgłaszając swój udział w sympozjum lub kogoś z koleżanek i kolegów z Zakładu ominęło nas rozczarowanie związane z odmową uczestnictwa w sympozjum z przyczyn, o których pisałem w niniejszym sprawozdaniu.

Mikołaj Łukasz Lipowski

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

- КРЫСТЫНА БЕЛЮГА, НИНА ЯНОВСКА: Программа по педагогике в обучении будущих учителей 1
- ВЛАДЫСЛАВ ПЕТР ЗАЧЫНЬСКИ: О возможностях и потребностях создания общего каталога обучения и воспитания 10

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОГРЕСС

- БЕСЛАВ ПОЛЬМИНЬСКИ, МАРИАН СНЕЖИНЬСКИ: Планирование воспитательных целей и задач в школе 19
- СТЕФАН СЛОМКЕВИЧ: Модель школы-практикума и педагогический прогресс 30
- АДАМ ВИНДАКЕВИЧ: О некоторых аспектах педагогического прогресса 38

ОЫТ — ИСПЫТАНИЯ — ИССЛЕДОВАНИЯ

- ЮЗЕФА ХМЕЛЕВСКА: Формирование у детей активного подхода к общественным задачам 42
- БОГУСЛАВ ХМЕЛЕВСКИ: Связь организованных институтских форм обучения учителей с их самообразованием и самосовершенствованием 53
- ТАДЕУШ КОВАЛЬСКИ: Флюктуация руководящих кадров работников просвещения как организационная проблема 59
- МЕЧИСЛАВ ШЧОДРАК: Об однородности воспитательного воздействия матери и отца 67
- ИОЛАНТИ ЗВЕРНИК: Стратегия поведения людей в условиях обучения 78

РЕЦЕНЗИИ НА КНИГИ И ОТЧЕТЫ ПО ЖУРНАЛАМ

- ВАНДА ДРУЖКА: Тадеуш Александер: Пути культурной активизации людей труда. Варшава 1980. Издательский институт Центрального совета профсоюзов, стр. 216 94
- КАЗИМЕЖ ГОЖЕЛЕК, ГАБРИЭЛА ПАЗДЗЕРНЫ: Янина Шимкат: Отбор молодежи для обучения в педагогических вузах. Краков 1979. Научное издательство Высшего педагогического училища, стр. 231 97
- ВАЛЬДЕМАР КАМИНЬСКИ: Коллективный труд под ред. Яна Старосчака и Станислава Петровского: Путь учителей из концентрационных лагерей в Народную Польшу. Варшава 1979. Школьное и педагогическое издательство 99
- БОГУМИЛА КВЯТКОВСКА-КОВАЛЬ: Федор Паначин: Педагогическое обучение в СССР. Варшава 1979. Школьное и педагогическое издательство. Перевод П. Озембло 102
- БАРБАРА КУЛЬЧИЦКА: Юлиан Разевич: Работа классного руководителя. Варшава 1980. Молодежное издательское агенство, стр. 135 105
- СТЕФАН СЛОМКЕВИЧ: Зофия Жуковска: Стиль жизни выпускников институтов физической культуры. Варшава 1979. Стр. 270 109
- ЯНУШ ВОЙТЫЧА: Анджей Ячевски: Ежи Радомски: Сексуальное воспитание и проблемы сексуологии переходного возраста. Варшава 1979. Государственное медицинское издательство, стр. 144 110
- ЮЗЕФ ЗАЛЕВСКИ: Обзор советских педагогических журналов 115

ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ХРОНИКА

- МАРИЯ БАРАН: Контроль и оценка успехов студентов в учебе и повышение эффективности обучения 121
- ВЛАДЫСЛАВ ГАНЬКО, АДАМ ЖОНСА: Жизненный путь Тадеуша Пасербиньского 124
- МАРИЯ РУШЧИНЬСКА-ШИЛЛЕР: Корреляция и координация в обучении будущих учителей 126
- МИКОЛАЙ ЛУКАШ ЛИПОВСКИ: XII Международный симпозиум по технологии обучения 128

CONTENTS

ARTICLES

- KRYSTYNA BIELUGA, NINA JANKOWSKA: Educational Program in Teachers' Educating 1
WŁADYSŁAW PIOTR ZACZYŃSKI: On Possibility and Utility of Creating 10

EDUCATIONAL PROGRESS

- WIESŁAW POLMIŃSKI, MARIAN ŚNIEŻYŃSKI: Planning of Care and Educational Aims and Tasks 19
STEFAN SŁOMKIEWICZ: Model of Apprentice School vs. Educational Progress 30
ADAM WINDAKIEWICZ: On Some Aspects of Educational Progress 38

EXPERIENCES — TRIALS — RESEARCH

- JÓZEFA CHMIELEWSKA: Modeling of Pupils Active Attitudes Towards the Social Tasks and Roles 42
BOGUSŁAW CHMIELEWSKI: Connection of Institutional Forms of Education with Self-Education and Self-Improvement 53
TADEUSZ KOWALSKI: Fluctuation of Educational Managers as Educational Problem 59
MIECZYSLAW SZCZODRAK: On Uniformity of the Educational Influencing of Mother and Father 67
JOLANTA ZWIERNIK: Strategy of Human Behaviour in the Educational Situation 78

BOOK REVIEWS AND REPORTS FROM PERIODICALS

- WANDA DRÓŻKA: Tadeusz Aleksander: Ways of Cultural Activation of Working People. Warsaw 1980, Publishing Institute of Central Council of the Trade Unions, p. 216 94
KAZIMIERZ GORZEŁOK, GABRIELA PAŹDZIERNY: Janina Szymkat: Selection of the Young People for Studies in Teacher Colleges. Cracow 1980, Scientific Publication of Pedagogical College, p. 231 97
WALDEMAR KAMIŃSKI: Collective Work Ed. by Jan Starościak and Stanisław Piotrowski: Teachers' Way from the P.O.W. Camp to Poland. Warsaw 1979, School and Educational Publishing House 99
BOGUMIŁA KWIATKOWSKA-KOWAL: Fiodor Panaczin: Pedagogical Education in USSR, Warsaw 1979, School and Educational Publishing House, p. 267. Translated by P. Oziębło 102
BARBARA KULCZYCKA: Julian Radzewicz: Work of the Form Master. Warsaw 1980, Youth Publishing House, p. 135 105
STEFAN SŁOMKIEWICZ: Zofia Żukowska: Style of Life of Graduates of Academy of Physical Education, Warsaw 1979, p. 270 109
JANUSZ WOJTYCZA: Andrzej Jaczewski, Jerzy Radomski: Sexual Problems of School Age. Warsaw 1979, State Medical Publishing House, p. 144 110
JÓZEF ZALEWSKI: A Review of Soviet Educational Periodicals 115

COUNTRY CHRONICLE

- MARIA BARAN: Control and Assessment of Students' Achievements and Increase of Effectiveness of Studying 121
WŁADYSŁAW GAŃKO, ADAM RZAŚA: Tadeusz Pasierbiński's Way of Life 124
MARIA RUSZCZYŃSKA-SCHILLER: Correlation and Co-Ordination in Teachers', Educating 126
MIKOŁAJ ŁUKASZ LIPOWSKI: XII-th International Symposium of Didactic, Techniques 128