

RUCH PEDAGOGICZNY

2

ROK XXIII (LV) MARZEC — KWIECIEŃ 1981

WARSZAWA © NASZA KSIĘGARNIA

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

MATERIAŁY Z SYMPOZJUM: KORELACJA I KOORDYNACJA W KSZTAŁCENIU NAUCZYCIELI:

JANINA MACIASZEK: Nauczyciel a problemy kultury pedagogicznej . . .	133
STEFAN SŁOMKIEWICZ: Korelacja i koordynacja w procesie kształcenia nauczycieli	143
ZIEMOWIT WŁODARSKI: Psychologia jako podstawa pedagogicznego i metodycznego kształcenia kandydatów na nauczycieli	194
KRYSTYNA KULIGOWSKA: Problem jednolitości i różnicowania w przygotowaniu pedagogicznym studentów do zawodu nauczyciela	153
TADEUSZ PNIEWSKI: Dydaktyka fizyki a pedagogika na kierunkach nauczycielskich	164
KAZIMIERZ BADZIĄG, WIESŁAW TRAPCZYŃSKI: O kształceniu nauczycieli fizyki	172
BOGDAN NOWECKI: Przygotowanie z zakresu dydaktyki matematyki na kierunkach nauczycielskich	180
ANDRZEJ JACZEWSKI: „Higiena szkolna” jako integralny składnik ogólnopedagogicznego przygotowania nauczycieli	190
WITOLD DANIEL DOBROWOLSKI, MARIA RUSZCZYŃSKA-SCHILLER: Techniczne środki kształcenia w systemie pedagogicznego przygotowania do zawodu nauczyciela	194
JÓZEFA CHMIELEWSKA: Koordynacja zadań praktyk ogólnopedagogicznych i przedmiotowo-metodycznych	197
ADAM SZYMAŃSKI: O niektórych problemach praktyki pedagogicznej studentów	204
STANISŁAWA PLUTA: Rola nauczyciela — opiekuna praktyki ciągłej w modyfikacji cech osobowości studentów	211
BOGUMIŁA FOTOWICZ-KATA: Niektóre problemy modernizacji kształcenia nauczycieli na przykładzie szkolnictwa ekonomicznego	220
TERESA STASIENKO: Stymulacja zadań twórczych kandydatów na nauczycieli w procesie kształcenia	233
PIOTR SŁOMKIEWICZ: Modele ćwiczeń laboratoryjnych z chemii fizycznej a przygotowanie metodyczne kandydatów na nauczycieli	241
KRYSTYNA DURAJ-NOWAKOWA: Gotowość zawodowa studentów jako gotowość psychiczna do działalności pedagogicznej	245

DOŚWIADCZENIA — PRÓBY — BADANIA

ELŻBIETA BRYCKA: Czynniki środowiska szkolnego warunkujące rozwój uzdolnień do przyswajania języka obcego młodzieży szkolnej	254
EUGENIA LASKA: Przygotowanie nauczycieli — absolwentów wyższych szkół pedagogicznych do pracy wychowawczej z młodzieżą w szkole	271
CZESŁAW NOWACZYK: Stan pracy szkół gminnych w zakresie orientacji szkolnej i zawodowej	280

RECENZJE KSIĄZEK

MARIA CHYMUK: Ryszard Wroczyński: Dzieje oświaty polskiej 1795—1945	290
JOZEF KILIANEK: Andrzej Janowski: Psychologia społeczna a zagadnienia wychowania	292
DOROTA ZBONIKOWSKA: W. Pielasińska: Młodzież szkolna wobec problemów kultury	296
BARBARA ISKRA-KOTOWSKA: Margot Honecker: Der Gesellschaftliche Auftrag Unserer Schule (Społeczna misja naszej szkoły)	297

KRONIKA KRAJOWA

Narada w sprawie kształcenia i doksztalcenia nauczycieli	301
MIKOŁAJ ŁUKASZ LIPOWSKI: Komputerowe wspomaganie procesu edukacyjnego	302

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

MATERIAŁY Z SYMPOZJUM:

KORELACJA I KOORDYNACJA W KSZTAŁCENIU NAUCZYCIELI

W dniach od 27 sierpnia do 4 września 1980 r. w Sielpi koło Końskich odbyło się pod kierownictwem naukowym doc. dr. hab. Stefana Słomkiewicza międzyuczelniane sympozjum naukowe poświęcone korelacji i koordynacji w kształceniu kandydatów na nauczycieli. Organizatorem tego sympozjum była Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Kielcach. Redakcja zamieszcza materiały przygotowane na to sympozjum.

JANINA MACIASZEK

INSTYTUT POLITYKI NAUKOWEJ

SZKOLNICTWA WYŻSZEGO I POSTĘPU TECHNICZNEGO

WARSZAWA

NAUCZYCIEL A PROBLEMY KULTURY PEDAGOGICZNEJ

Nadawanie naszemu społeczeństwu coraz bardziej charakteru społeczeństwa wychowującego dokonywać się może poprzez podnoszenie jego kultury pedagogicznej. Szczególnie dotyczy zaś tych grup społecznych, których profesjonalnym zadaniem jest działalność pedagogiczna, a więc nauczycieli. Pojęcie kultury pedagogicznej zyskało prawo obywatelstwa w naszym kraju. Znalazło ono swój wyraz w decyzjach władz (Decyzja Prez. Rządu z 1976 r. w sprawie upowszechnienia kultury pedagogicznej).

Co rozumiemy przez pojęcie kultury pedagogicznej?

Można powiedzieć, że kulturę pedagogiczną społeczeństwa stanowi ogół wartości intelektualnych, estetycznych, społecznych, norm moralnych, wzorów i modeli zachowań odpowiadających założonym celom wychowania i przejawiającym się w umiejętnościach określonego reagowania.

W kulturze pedagogicznej wartość podstawową stanowi dobro człowieka, a szczególnie dziecka. Tak więc upowszechnianie kultury pedagogicznej powinno polegać na budzeniu zainteresowań sprawami dziecka i młodzieży, dostrzeganiu spraw innych ludzi, na umiejętności wczuwania się w przeżycia innych ludzi, dzieci i dorosłych i uwzględnianie ich punktu widzenia.

Wiedza stanowi ważny element kultury pedagogicznej, ale nie jedyny i trudno powiedzieć, czy najważniejszy.

Realizacja zadań związanych z rozpoczynającą się reformą szkolną wymaga od nauczycieli szerokiej wiedzy psychologicznej, psychiatrycznej i socjologicznej, znajomości współczesnych problemów społecznych takich, jak: problemy rodziny¹, problemy współczesnej młodzieży itp., wymaga pogłębionej wiedzy o wychowaniu, jego zasadach i warunkach realizacji. Wymaga także wiedzy o całym systemie instytucji kształcących i wychowujących po to, aby zdawać sobie sprawę, „jakie czynniki, zjawiska i procesy poza szkołą modyfikują postawy i wiedzę wychowanków i utrudniają lub wspomagają pracę szkoły i aby nie być wobec tych zjawisk bezradnym”.

Wiedza ta powinna mieć cechę funkcjonalności, tzn. być wiedzą żywą, przydatną, przetwarzaną na tyle, by można z niej korzystać w codziennych sytuacjach życia szkolnego. Nauczyciela „trzeba przygotować do pracy nie w szkole »szkolnej«, lecz w szkole »życiowej«, otwartej, środowiskowej, skupiającej wokół siebie różne instytucje upowszechniania kultury, a także zakłady pracy”².

Wskaźnikiem posiadanej wiedzy jest znajomość i rozumienie podstawowych pojęć z jej zakresu, takich np. jak: sytuacje wychowawcze, autorytet, potrzeby, zainteresowania oraz umiejętność wykorzystywania tej wiedzy do rozwiązywania określonych sytuacji wychowawczych.

Niezwykle istotnym elementem kultury pedagogicznej jest „nastawienie” na człowieka, jest życzliwe zainteresowanie człowiekiem. Chodzi tu o takie przejawy zachowania, jak: zauważanie człowieka, reagowanie przede wszystkim na osobowy aspekt sytuacji, umiejętność wczuwania się w przeżycia innych ludzi, rozumienie ich przeżyć.

Jest to umiejętność nawiązywania i utrzymywania życzliwych stosunków międzyludzkich. Jednym słowem, jest to wrażliwość na wszystko, co ludzkie, połączona z postawą opiekuńczą — życzliwej pomocy. Jest zrozumiałe, że ten element kultury pedagogicznej może występować

¹ Por. J. Szczepański: Rzecz o nauczycielach, s. 95, 96.

² Por. J. Szczepański: por. cyt. s. 96.

w różnym stopniu i sile, że jest w znacznej mierze niezależny od wykształcenia i wykonywanych zawodów.

Zespoły nauczycielskie powinny w większym stopniu, aniżeli inne środowiska wychowujące, odznaczać się wiedzą o wychowaniu i umiejętnościami rozwiązywania problemów wychowawczych oraz rozumieniem spraw dorastających ludzi, a szczególnie dzieci i młodzieży. Wymóg ten jest zrozumiały. Wszak szkoła jest środowiskiem wychowującym, dysponującym przygotowanymi specjalistami, zawodowo wykonującymi funkcje wychowawcze, dydaktyczne i opiekuńcze.

Kultura pedagogiczna społeczeństwa i jednostki, a w tym przypadku nauczyciela, wyraża się przede wszystkim:

— odpowiedzialnością za młode pokolenie, przejawiającą się aktywnym stosunkiem do wszelkich spraw związanych z wychowaniem i wprowadzeniem młodzieży w życie społeczne,

— uwzględnianiem „pedagogicznego punktu widzenia” we wszelkich przejawach i sytuacjach życia społecznego i kulturalnego,

— propagowaniu uznawanych społecznie wartości, norm i wzorów zachowań,

— odpornością na wpływy wartości, norm i wzorów zachowań niezbędnych z celami wychowania socjalistycznego,

— zyczliwym stosunkiem do dzieci i młodzieży, traktowaniem ich nie jako przedmiotu oddziaływań dorosłych, lecz jako podmiot świadomie i celowo uczestniczący w procesach wrastania w społeczeństwo,

— poszanowaniu godności słabszego i zależnego od dorosłych dziecka (niewykorzystywanie przewagi finansowej, społecznej, fizycznej, rodzinnej itp.), respektowaniu prawa dzieci i młodzieży do odmienności przeżyć, samodzielnego zdobywania doświadczenia, wiedzy, przekonań i poglądów, do wyboru własnej drogi życiowej, budowaniu własnej hierarchii wartości, norm i wzorów zachowań,

— umiejętnością wykorzystywania dorobku teoretycznego i praktycznego, wiedzy, poglądów i przekonań innych ludzi oraz konfrontowania ich z uznanymi przez siebie normami i wartościami celem budowania właściwej hierarchii norm i wartości.

W kontekście problematyki kultury pedagogicznej w odniesieniu do środowiska nauczycielskiego pragnęłabym zwrócić uwagę na dwie sprawy — doboru do zawodu, a zatem problem modelu nauczyciela-wychowawcy oraz kształcenia (przygotowania do zawodu).

I. KTO MOŻE ZOSTAĆ NAUCZYCIELEM? JAKI MODEL NAUCZYCIELA KSZTAŁTUJE SIĘ W NASZYCH CZASACH?

Model nauczyciela-wychowawcy ulega nieustannym zmianom i będzie im podlegał nadal ze względu na zmieniający się kształt naszego systemu oświatowego. Realizowana reforma szkolnictwa powoduje w konsekw-

wencji znaczny wzrost wymagań adresowanych do jej realizatorów, a szczególnie — nauczycieli. Wraz z doskonaleniem systemu i wyprofilowaniem instytucji opiekuńczo-wychowawczych będzie zmieniać się model nauczyciela-wychowawcy. Dyskusje na te tematy toczyły się w Polsce wielokrotnie. Warto może w tym miejscu przypomnieć poglądy sformułowane na sesji pn. „Oświata w XXX-leciu PRL”, która odbyła się w 1973 r., a dotyczyła nauczyciela przyszłości. Sformułowana tam wówczas propozycja modelu składała się z trzech warstw i obejmowała:

— charakterystykę zawodową, która stanowi dla wszystkich pracowników oświaty wspólną warstwę ogólnopedagogiczną. Składa się na nią ogólna znajomość problemów społecznych i politycznych, zasad polityki oświatowej, ogólna wiedza o procesach uczenia i wychowania;

— charakterystykę specjalności obejmującą opis czynności nauczyciela na danym stanowisku i związanych z tym kwalifikacji wyrażających się w określonej wiedzy, umiejętnościach i postawie;

— charakterystykę indywidualną zawierającą opis osobistych cech nauczyciela, jego stylu pracy, przydatności na innowacje i twórcze działanie³.

Aczkolwiek minęło parę lat od wysuwania tych postulatów, traktujących wiedzę merytoryczną, specjalistyczną i osobowość nauczyciela jako jedność w praktyce dostępności do zawodu nauczycielskiego — nie jest ona respektowana. Każdy, kto ukończy określone studia, może zostać nauczycielem. Czy odpowiada to istocie i wymogom zawodu? Nurt osobowościowy jako jeden z warunków powodzenia w pracy nauczycielskiej wysuwany był od dawna. Wystarczy przypomnieć poglądy klasyków w tej dziedzinie. Wyrażały się one w zasadzie w dwóch nurtach. Jeden poszukiwał cech istotnych dla wywierania skutecznego wpływu na ucznia-wychowanka, drugi — cech idealnego wychowawcy. W tym pierwszym nurcie poszukiwań mieszczą się poglądy m.in. Kreutza dotyczące zdolności sugestywnego oddziaływania nauczyciela, Z. Mysłakowskiego o kontaktowości jako cesze działania, J. W. Dawida — miłości dusz ludzkich jako niezbędnym warunkiem powodzenia w pracy, J. Kerschensteinera czy S. Szumana podnoszących znaczenie cech moralnych, takich jak skłonność do oddziaływania na drugich oraz zdolność intuicyjnego wczuwania się w przeżycia wychowanka⁴.

W tym drugim nurcie wskazywano na cechy osobowości niezbędne w zawodzie nauczycielskim. W ustawach KEN tak się je określa:

Nauczyciel powinien być „sprawiedliwy, gorliwy o dobro wspólne ludzi i szczególnie swych uczniów, czuły, umięjący zdobyć zaufanie”.

G. Piramowicz pisząc „O powinnościach nauczyciela” mówi: o „świę-

³ Por. J. Kozłowski: Nauczyciel przyszłości (w:) Oświata i Wychowanie w PRL. W-wa 1975, WSiP, s. 218.

⁴ Osobowość nauczyciela. W-wa 1959, PZWS.

tości powołania — która innym czyni wstęp zamknięty” do tego zawodu. M. Grzegorzewska mówi o człowieczeństwie jako uosobieniu wartości wewnętrznych, bogactwa duchowego, dobroci i życzliwości. Nie talent decyduje o powodzeniu w pracy, jak pisze w „listach do młodego nauczyciela”, ale dobra wola; „trzeba gorąco chcieć”. Wł. Spasowski w swoich pismach twierdził, że o znaczeniu i wartości wychowania i wykształcenia zadecyduje osobowość nauczyciela. Widział w nim zespolenie dwóch grup wartości — ideowości i realistycznego stosunku do życia oraz mądrych i skutecznych form działania.

W. Okoń⁵ rozpatruje osobowość nauczyciela w 3 aspektach:

— psychologicznym, ujmującym wartości osobiste i stosunek do własnej osobowości,

— pedagogicznym, określającym stosunek do uczniów,

— socjologicznym — stosunek nauczyciela do społeczeństwa.

Równowaga tych trzech płaszczyzn pozwala na osiągnięcie powodzenia w pracy nauczycielskiej.

J. Kozłowski rozpatrując problem osobowości nauczyciela tworzy klasyfikację typów nauczycieli. Jedne z nich, jak np. typ intelektualny, emocjonalny, motywacyjny czy organizacyjny, są pożądane w zawodzie nauczycielskim, inne, jak np. typ przystosowania, nie nadają się do pracy nauczycielskiej.

To przypomnienie, z konieczności bardzo skrótowe, poglądów pedeutologów miało na celu podkreślenie tego, że przed nauczycielem, obok wiedzy teoretycznej, stawiano określone wymagania osobowościowe. I aczkolwiek wyniki poszukiwań nie doprowadziły do zarysowania jednego uniwersalnego modelu nauczyciela — może właśnie tak być powinno — to jednak dostarczyły one przesłanek do określenia kryteriów pozwalających na wejście do zawodu nauczycielskiego, a także kryteriów dających przeciwwskazania do takiej decyzji.

W świetle aktualnie przeprowadzonej rekrutacji do zawodu nauczycielskiego problem wymaga przemyślenia. Obecnego stanu w tej dziedzinie nie można uznać za zadowalający. Od kandydatów do zawodu nauczycielskiego oczekiwać należy, obok dyspozycji intelektualnych, określonych zainteresowań, a także pewnych umiejętności rozwiązywania sytuacji wychowawczych. Stąd problem preorientacji zawodowej jawi się tu z całą ostrością, jak również konieczność prowadzenia tego rodzaju zajęć na poziomie szkoły średniej, a może i wyższej, które wzbudzają i kształtują zainteresowania problematyką człowieka, jego rozwojem i wychowaniem.

W świetle tego problemu niezbędne staje się wprowadzenie wiedzy psychologicznej i pedagogicznej do szkoły średniej; notabene funkcjonujący od 1973 r. przedmiot przysposobienia do życia w rodzinie mógłby pełnić tę rolę, gdyby został upowszechniany we wszystkich typach szkół

⁵ Osobowość nauczyciela. Red. i wstęp W. Okoń. W-wa 1959, PZWS.

ponadpodstawowych i gdyby zajęto się na serio przygotowywaniem nauczycieli do jego realizacji. Należałoby także rozszerzyć fakultety pedagogiczne w szkołach średnich, które mogłyby wydatnie budzić zainteresowania przyszlým zawodem.

Dla stworzenia właściwej płaszczyzny rozbudzania i rozwijania zainteresowań pedagogicznych, a także kształtowania i sprawdzania umiejętności niezbędne jest wprowadzenie na teren szkół ponadpodstawowych praktyk opiekuńczo-wychowawczych. Praktyka taka została zaprojektowana dla realizacji przedmiotu przysposobienie do życia w rodzinie we wstępnej wersji programu dziesięcioletniej szkoły średniej, ale nie jest niestety realizowana, lecz warto jej projekt przypomnieć. Przewidywano ją w klasie IX i X szkoły zreformowanej. Powinna ona polegać w kl. IX na aktywizowaniu uczniów przez wykonywanie różnych zadań w środowisku własnej szkoły.

Zadaniem takiej praktyki jest:

1. Zastosowanie wiedzy zdobytej w konkretnych sytuacjach opiekuńczych i wychowawczych. Zrozumienia przydatności uzyskiwanej wiedzy w życiu codziennym.
2. Kształtowanie umiejętności niezbędnych w pracy opiekuńczo-wychowawczej.
3. Rozwijanie zainteresowań pedagogicznych.

Przykładowe zajęcia praktyczne:

- opieka i organizacja dla młodszych dzieci w środowisku szkolnym,
- asystentury wychowawcze w klasach młodszych, świetlicy i stołówce szkolnej,
- udział w pracach zespołów wyrównawczych,
- sprawowanie funkcji opiekuńczych związanych z bezpieczeństwem ruchu na terenie przyszkolnym⁶.

W klasie starszej (X) młodzież mogłaby wykonywać różne zadania w placówkach opiekuńczych i wychowawczych oraz w placówkach działalności pozaszkolnej.

Przykładowo mogłaby to być:

1. Działalność opiekuńczo-wychowawcza w najbliższym środowisku jako opieka nad dziećmi przedszkolnymi, organizowanie imprez okolicznościowych dla dzieci w przedszkolu, klubie osiedlowym, ogródku jordanowskim, współuczestnictwo w organizowaniu placu zabaw dla dzieci.
2. Działalność opiekuńczo-wychowawcza w placówkach takich, jak: dom małego dziecka, dom dziecka itp.
3. Działalność opiekuńcza wobec osób starszych, pomoc w organizacji ich życia domowego osobom samotnym i chorym, pomoc w korzystaniu z różnych form życia kulturalnego⁷.

⁶ Por. IBM i IPS — wstępna wersja programu dziesięcioletniej szkoły średniej. W-wa 1975 r.

⁷ Por. cytowany program.

Młodzież, która przystępowałaby do egzaminów wstępnych na uczelnię po przejściu tych różnorodnych zajęć, byłaby bardziej dojrzała w swym wyborze zawodu. Myślę, że byłby to częściej wybór z zamiłowania, z potrzeby, a nie dyktowany jedynie chęcią zdobycia indeksu.

II. PRZEŚLEDZMY OBECNIE DROGĘ PRZYGOTOWUJĄCĄ DO ZAWODU, A WIĘC PROBLEM KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

Efektywna realizacja zadań nauczycielskich uwarunkowana jest wieloma czynnikami dotyczącymi zarówno nauczyciela i jego warsztatu pracy, jak również zjawisk i problemów życia społeczno-kulturalnego, a szczególnie jego kultury pedagogicznej. W grupie spraw dotyczących nauczyciela wymienić trzeba przede wszystkim:

— głęboką i szeroką wiedzę merytoryczną w dziedzinie, w której on się specjalizuje,

— wiedzę i umiejętności psychologiczno-pedagogiczne pozwalające na nawiązanie dalszego kontaktu z młodzieżą oraz prowadzenie i kierowanie zespołami młodzieżowymi,

— znajomość współczesnych problemów społecznych, takich jak: problemy współczesnej młodzieży, problemy rodziny i inne,

— znajomość zadań i zasad funkcjonowania instytucji kształcących i wychowujących,

— umiejętność posługiwania się różnorodnymi metodami i technikami oddziaływania pedagogicznego na zespoły uczniowskie, a także współdziałanie ze środowiskiem, szczególnie środowiskiem rodzinnym uczniów.

Ogólnie można stwierdzić, że w przygotowaniu nauczycieli istotne są trzy grupy czynników, wzajemnie się warunkujących — wiedza specjalistyczna, wiedza psychologiczno-pedagogiczno-socjologiczna o życiu, funkcjonowaniu i problemach społeczeństwa oraz umiejętności posługiwania się różnorodnymi metodami i technikami oddziaływania pedagogicznego.

Uwzględnienie w kształceniu nauczycieli tych trzech grup czynników nie jest sprawą prostą ze względu na pewne ramy czasowe ograniczające możliwości tworzenia koncepcji programowej.

Nowy system kształcenia nauczycieli w PRL obowiązujący od 1973 r. oparty został na jednolitej koncepcji programowej. Zakłada on harmonijne łączenie 3 bloków przedmiotów: ideologicznych, pedagogicznych i kierunkowych. Przedmioty społeczno-polityczne i pedagogiczne prowadzone są przez cały okres studiów i spełniają pozytywną rolę z punktu widzenia identyfikacji kandydatów na nauczycieli z przyszłym zawodem.

Tak zarysowana koncepcja kształcenia ma z jednej strony związać kształcenie pedagogiczne z kształceniem socjalistycznym, a także związać teorię z praktyką szkolną.

Ze względu na konieczność posiadania głębokiej wiedzy merytorycz-

nej w określonym przedmiocie nauczania w kształceniu nauczycieli dominuje aktualnie tendencja specjalistyczno-przedmiotowa. Podejmowane są liczne inicjatywy mające na celu pogłębienie wiedzy i świadomości pedagogicznej nauczycieli oraz ich umiejętności zawodowych, tak aby czuli się oni nie tylko wykładowcami określonego przedmiotu nauczania, lecz także, a może przede wszystkim nauczycielami wychowawcami. Z tego też względu szczególne znaczenie ma rozwiązanie problemu — związków teorii z praktyką w kształceniu nauczycieli. Teza o konieczności wiązania teorii z praktyką w kształceniu nauczycieli nie wymaga uzasadnienia. Rozdzielenie tych dwóch elementów, zakładając, że w uczelni kandydat zdobywa przygotowanie teoretyczne, a praktykę w chwili startu zawodowego, prowadziłyby do działania metodą prób i błędów. W sytuacji gdy praca w szkole nie jest poprzedzana próbnym stażem, gdy absolwent podejmuje pracę ze wszystkimi rygorami odpowiedzialności prawnomoralnej, troska o w miarę pełne przygotowanie teoretyczne i praktyczne urasta do szczególnie wielkiego problemu.

Wyniki przeprowadzonych w latach 60-tych badań wśród absolwentów zakładów kształcenia nauczycieli w pierwszym roku ich kariery zawodowej doprowadziły do sformułowania stwierdzenia, że młody nauczyciel podejmuje pracę z niedostatecznie ukształtowaną umiejętnością wykorzystywania teorii pedagogicznej w praktycznej działalności. Częściej podstawą działania staje się dla niego doświadczenie starszych kolegów, co już w chwili startu zawodowego stwarza potencjalne warunki dla kształtowania się rutyny nauczycielskiej⁸.

Aczkolwiek od chwili przeprowadzonych badań dokonały się bardzo zasadnicze zmiany w systemie kształcenia nauczycieli, tym niemniej w dalszym ciągu opinia o niedostatecznym przygotowaniu praktycznym nauczycieli w powiązaniu z teoretyczną wiedzą nadal się utrzymuje. Ten stan rzeczy potwierdziły przeprowadzone badania w latach siedemdziesiątych przez J. Kozłowskiego⁹.

Nie podejmując szczegółowej problematyki dotyczącej programów kształcenia nauczycieli, można jednak stwierdzić, że zakres przygotowania, metodyczno-praktycznego jest ciągle niewystarczający. Chodzi w szczególności o ten zakres kwalifikacji, które są wspólne wszystkim nauczycielom bez względu na ich specjalizację przedmiotową. Dotyczy to m.in. wiedzy filozoficzno-etycznej, społeczno-politycznej, socjologicznej, psychologiczno-pedagogicznej, biologiczno-medycznej — jako podstawy do kształtowania odpowiednich umiejętności pedagogicznych.

Powiązanie przygotowania specjalistyczno-przedmiotowego z przygotowaniem pedagogicznym powinno umożliwić młodemu nauczycielowi przyswojenie sobie nowoczesnych metod kształcenia i wychowania. W re-

⁸ M. Maciaszek: Start zawodowy nauczyciela. W-wa 1968, II wyd. 1970, PZWS.

⁹ J. Kozłowski: Pragmatyzm nauczycielski (w:) Programowanie edukacji nauczycieli. Druk powielony W-wa 1978 r., IKN.

zulfacie młody nauczyciel kończący uczelnię wyższą powinien posiadać takie przygotowanie, by sprostać oczekującym go obowiązkom nauczyciela-wychowawcy, a nie tylko nauczyciela-wykładowcy.

Dotychczasowe rozwiązania przyjęte w kształceniu nauczycieli dają prymat wiedzy specjalistycznej pozwalającej absolwentowi uczelni na podjęcie pracy dydaktyczno-wychowawczej w jednym przedmiocie szkolnym. Jest więc on nauczycielem języka polskiego, matematyki, fizyki itd. Praktyka życia dowodzi, że znaczna część nauczycieli nie pracuje w zgodzie ze swą wyuczoną specjalizacją. Zmiany w tym zakresie są trudne zarówno dla nauczyciela przyuczającego się praktycznie do innej specjalizacji, jak i dla systemu szkolnego — ciągły brak specjalistów pewnych przedmiotów. Jednocześnie nauczycielowi powierza się funkcje wychowawcze, jak np. prowadzenie klasy, opieka nad uczniami trudnymi, współdziałanie z rodzicami, do których nauczyciele nie są przygotowywani teoretycznie. Z prowadzonych wielu badań jednoznacznie wynika, że te tereny działalności nauczyciela są oceniane znacznie gorzej aniżeli jego działalność dydaktyczna.

Jakie rozwiązanie tego problemu można by sugerować? Wiadomo przecież także, że wszelkie wychowanie i oddziaływanie na młodzież dokonuje się przede wszystkim w interakcjach mających swą treść wyrażającą się w postaci wartości intelektualnych, estetycznych, społecznych, a także norm moralnych, wzorów i modeli zachowań. Jest więc silnie związane z nauczaniem. Nauczyciel zatem jako „nosiciel” określonych wartości i norm powinien sam posiadać głęboką funkcjonalną wiedzę. Wiedzę znacznie wykraczającą poza jego specjalistyczne przygotowanie i umożliwiającą mu faktyczne „psychologiczne” kierowanie zespołem dzieci i młodzieży, a także współdziałanie ze środowiskiem rodzinnym, żeby tylko na tych zadaniach poprzestać. Trzeba zatem uznać, że kształcenie w toku studiów przyszłego nauczyciela powinno być odmienne od kształcenia dla potrzeb innych zawodów, zorientowane wyraźnie na czekające zadania.

Rozważenia wymagają następujące problemy:

1. Pilną rzeczą jest określenie zadań i czynności wymaganych od poszczególnych nauczycieli w zależności od typu szkoły, środowiska itp. (opracowanie profili zawodowych) i dokonanie w oparciu o nie analizy doboru i zakresu treści będących przedmiotem kształcenia nauczycieli.

2. Rozważenia wymaga także wprowadzenie w kształceniu nauczycieli specjalizacji dwuprzedmiotowej skorelowanych ze sobą przedmiotów: rysuje się też takie rozwiązanie, w którym nauczyciel obok specjalizacji w jednym przedmiocie uzyskiwałby drugą w pedagogice (np. — pedagogice kulturalno-oświatowej jako specjalista zajęć pozalekcyjnych, w pedagogice op. wych. jako wychowawca klasy i pedagog szkolny współdziałający z rodzicami).

3. Uruchomienia wymaga system studiów podyplomowych dwojakiego

rodzaju — pozwalających nauczycielowi czynnymu zdobywanie drugiej specjalizacji dydaktycznej oraz studium mającego na celu podnoszenie poziomu kultury pedagogicznej nauczycieli, przez uzyskiwanie przez nich specjalizacji w zakresie pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej lub kultu-ralno-oświatowej.

4. Niezbędne jest ukończenie skorelowanego z systemem kształcenia systemu doskonalenia w zakładzie pracy; pozwalającego na upowszechnienia przodującej praktyki, a także na przenikanie teorii naukowej do warsztatu pracy nauczyciela we współdziałaniu szkół wyższych ze szko-łami niższymi szczebli.

Naszkićowałam niektóre tylko problemy, które wyłaniają się wówczas, gdy na pracę nauczyciela i szkoły spojrzymy w kontekście problematyki kultury pedagogicznej.

Sądzę, że im bardziej zacznie się przywiązywać wagę do kształcenia pedagogicznego nauczycieli, do posiadania przez nich nie dodatkowo trak-kowanej, ale równorzędnie z wiedzą specjalistyczną wiedzy psychologicz-no-pedagogiczno-socjologicznej, tym bardziej będziemy wiązać kandydata na nauczyciela z przyszłym zawodem i tym więcej będzie on wyposażony w te środki, które zapewniają skuteczność działania.

KORELACJA I KOORDYNACJA W PROCESIE KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

Podajemy ten temat na obecnym sympozjum z nadzieją, że jego rozwiązanie może okazać się płodne dla podniesienia efektywności studiów kształcących kandydatów na nauczycieli. Studia te bowiem muszą zrealizować dwa zasadnicze cele, które, jak wiadomo, nie jest łatwo osiągnąć.

Przyszły nauczyciel przedmiotów ogólnokształcących ze względu na szybkie przemiany zachodzące w nauce i oświacie oraz zmieniające się sytuacje społeczne musi mieć ukształtowane szerokie horyzonty myślenia, aby mógł dodawać do wyżej wspomnianych zjawisk procesy pedagogiczne. Jednocześnie, w odróżnieniu od absolwentów kierunków nie-nauczycielskich, zaraz po ukończeniu studiów musi mieć ukształtowaną gotowość do podjęcia i pomyślnego rozwiązywania podstawowych zadań nauczycielskich, i to zarówno dydaktycznych, jak i wychowawczych.

Trudność w osiągnięciu tych dwóch celów powoduje, że poszukiwanie dróg zmierzających do podniesienia rezultatów kształcenia nauczycieli w szkołach wyższych jest tak pilną potrzebą społeczną.

Sytuację komplikuje jeszcze i to, że nie można przechodzić obojętnie wobec sytuacji, którą otworzył obecny system studiów nauczycielskich przygotowujących kandydatów do tego zawodu tylko jako nauczycieli jednego przedmiotu. Praktyka zaś, jak wynika to z badań przeprowadzonych pod moim kierunkiem przez 8 ośrodków akademickich w kraju — około 70% absolwentów uniwersytetów i wyższych szkół pedagogicznych z roku 1978 — naucza w szkole co najmniej dwóch przedmiotów. Potrzeba rozwiązania tego problemu będzie rzutować dodatkowo na kwestię podnoszenia rezultatów kształtowania w zakresie każdego przedmiotu.

Dyskutować na obecnym sympozjum będziemy kwestie korelacji i koordynacji w procesie kształcenia psychologicznego, pedagogicznego i metodycznego kandydatów na nauczycieli — biorąc pod uwagę przede wszystkim obecny model studiów. Sądzę jednak, że przedstawione w referatach oraz w dyskusji propozycje odnosząc się będą nie tylko do dalszych badań, lecz również podejmowanych już obecnie prac modernizujących istniejący model studiów.

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

Po pierwszych dwóch latach doświadczeń w realizacji nowego planu studiów w programach przedmiotów należących do tego bloku wprowadzone zostały dość istotne zmiany. Zmieniony został w sposób zasadniczy program pedagogiki i układ praktyk pedagogicznych oraz zmodyfikowane zostały niektóre ich rodzaje. Jeśli chodzi o program pedagogiki, ma on

obecnie kształt zintegrowany — polegający na powiązaniu problemów z zakresu pedagogiki ogólnej, teorii nauczania i teorii wychowania (nie występują działy odzwierciedlające tematykę należącą do jednej z wyżej wymienionych subdyscyplin pedagogiki). Praktyki pedagogiczne w ich modelu wiążą się bezpośrednio bądź z pedagogiką (szkolna praktyka asystencka po I roku oraz praktyka wychowawcza po II, a tylko na neofilologiach po I roku studiów), bądź metodyką (praktyka nauczycielska w szkole podstawowej oraz w szkole średniej po III roku studiów).

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

W obecnym modelu jest on rzeczywiście zbliżony do optymalnego rozwiązania. Jednakże na przykład praktyka wychowawcza (obozowo-kolonijna) w obecnie obowiązującym planie trudna jest do powiązania z kursem pedagogiki.

Każdy z przedmiotów studiów spełnia określone zadania kształtująco-wychowawcze, każdy przygotowuje również pośrednio lub bezpośrednio do przyszłej pracy zawodowej, szeroko lub wężiej sprofilowanej. Jeśli zaś przedmioty studiów powiązane są w bloki, istnieje wówczas możliwość, na drodze wyodrębniania wyżej wymienionych zadań, stworzenia takich układów, które lepiej spełnią główne zadania stawiane przed danym kierunkiem studiów.

Spróbujemy te możliwości zarysować biorąc pod uwagę korelację i koordynację kształcenia. Korelacja jest to wiązanie ze sobą treści różnych (lecz zbliżonych do siebie) przedmiotów studiów. Prowadzi to w rezultacie do integracji w umyśle studentów zdobytych wiadomości i umiejętności w struktury.

Zgodnie z założeniami psychologicznej poznawczej koncepcji człowieka system wiadomości i powiązany z nim system umiejętności — programów działań — oraz system wartości to zasadnicze składniki struktury poznawczej. Struktura ta jest regulatorem zachowania się jednostki — które polega przede wszystkim na rozwiązywaniu przez nią zadań heteronomicznych i autonomicznych.

Jeśli weźmiemy pod uwagę główny cel studiów nauczycielskich — przygotowanie do zawodu, to stojąc na gruncie psychologicznej koncepcji poznawczej jest to ukształtowanie u studenta takiej struktury poznawczej, która służyć będzie rozwiązywaniu podstawowych zadań nauczycielskich. Sygnalizując sprawę kształtowania u studentów struktury poznawczej, która decyduje o rozwiązywaniu zadań zawodowych, warto wspomnieć o tym, że rozwiązywanie zadań problemowych zależy od struktury rozbudowanej hierarchicznie. Jest to zatem wskaźnik, w jakim kierunku zmierzać przy kształtowaniu struktury poznawczej, a zwłaszcza systemu wiadomości jako głównego jej składnika.

Biorąc pod uwagę blok przedmiotów pedagogicznych oraz metodykę przedmiotową (winna ona występować w tym bloku) można wyodrębnić następujące zagadnienia, które stanowią centralne punkty dla korelacji kształcenia. Do nich należą: 1) cele i zadania działalności pedagogicznej oraz jej społeczno-psychologiczne podstawy i warunki realizacji stworzone przez systemy szkolne, 2) mechanizmy regulujące zachowanie się człowieka.

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

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

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

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

Zarówno w toku realizacji pedagogiki, jak i psychologii i metodyk nauczania oraz higieny szkolnej wyżej wymienione zagadnienia są oświetlane z różnych stron i dlatego można oprzeć na nich korelację. Można oczywiście przy poszukiwaniu tematów dla korelacji treści kształcenia pedagogicznego iść inną drogą, a mianowicie wyodrębnić poszczególne węższe kwestie. Jednakże droga ta prowadzić będzie do kształtowania

niewielkich, fragmentarycznych struktur wiadomości u studentów, a przecież korelacja może dać w rezultacie rozbudowane struktury wiadomości międzyprzedmiotowych. Takie struktury zapewniają nie tylko trwalsze przyswojenie wiedzy, lecz co jest nie mniej ważne, większą jej operatywność. Struktury hierarchiczne rozbudowane pionowo i poziomo lepiej uświadamiają studiującemu znaczenie wiadomości z poszczególnych przedmiotów bloku pedagogicznego. A uświadomienie sobie tej hierarchii ułatwia wyodrębnienie w nowej sytuacji czegoś, co jest nieznanie (problem), wytworzenie informacji, jakie jest prawdopodobne jego rozwiązanie (hipoteza) i sprawdzenie, czy jest ono prawdziwe (weryfikacja).

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

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

Weźmy dla przykładu skoordynowanie zadań dydaktyczno-wychowawczych między psychologią a pedagogiką na kierunkach nauczycielskich. Psychologia w sferze systemu wiadomości kształtuje u studentów zrozumienie istoty mechanizmów regulujących zachowanie się jednostek oraz systemu wiedzy o ich rozwoju i czynnikach wpływających na ten rozwój.

Elementy systemu wartości ważne dla pracy nauczycielskiej, które przyswajają studenci ucząc się psychologii, to: rola poszczególnych czynników w rozwoju osobowości dziecka oraz odpowiedzialności za ten rozwój ludzi i instytucji, których zadaniem jest kształcenie osobowości dziecka oraz znaczenie możliwości oddziaływania na to kształtowanie się planowego i zorganizowanego procesu kształcenia i wychowania. Także dla formułowania programów działania pedagogicznego przyszłych nauczycieli psychologia dostarcza wielu treści, na przykład elementy psychologii rozwojowej i wychowawczej uczą studentów, jakie są czynniki psychologiczne pomagające rozwijać poszczególne mechanizmy regulujące zachowanie się, jakie na drodze tego rozwoju mogą wystąpić przeszkody itp.

Pedagogika zaś, zajmując się działalnością dydaktyczną i wychowawczą nauczycieli w określonym systemie edukacyjnym, kształtuje elemen-

ty struktury poznawczej przyszłych nauczycieli przede wszystkim ze strony wyjaśnienia im zadań realizowanych poprzez czynności nauczycielskie, ukazuje im społeczno-polityczne kierunki tych czynności, kształtuje system wartości zarówno zadań pedagogicznych, jak i czynności i wartości umożliwiających ich realizację.

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

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

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

Szczególnie ważna dla efektów zawodowego przygotowania kandydatów na nauczycieli jest koordynacja zadań i korelacja nauczania pedagogiki i metodyk (dydaktyk) przedmiotowych.

Ogólne prawidłowości procesów nauczania i wychowania oraz ich uwarunkowania poznaje student w czasie zajęć z pedagogiki. Kształci również swoją umiejętność poznawania tych procesów i ich uwarunkowań oraz sposoby kształtowania ich. Rezultaty przygotowania zawodowego będą lepsze, jeśli na tych wiadomościach studentów zajęcia z metodyk przedmiotowych będą nadbudowywać wiadomości i umiejętności, które doprowadzą do tego, że u kandydata do zawodu nauczycielskiego ukształtowały się: system wiadomości obejmujący ogólne prawidłowości pedagogiczne i ich właściwości występujące w toku nauczania danego przedmiotu oraz układ ogólnych i swoistych programów działań dla pracy nauczycieli.

Chodzi przy tym o takie rozwijanie ogólnopedagogicznej wiedzy zdobytej przez studentów poprzez metodyki przedmiotowe, aby doprowadzić do zrozumienia zarówno wartości kształtujących się, jak i wychowawczych danego przedmiotu szkolnego, lecz również opanowania metod pozwalających skutecznie te wartości wykorzystać w kształtowaniu osobowości uczniów.

Do badania możliwości koordynacji zadań między przedmiotami, dla wykrywania istniejących luk w sferze przygotowania kandydatów na nauczycieli oraz dla określenia struktury skorelowanych treści między przedmiotami, służy między innymi metoda grafów. Wykreślenie struktury i realizacji w zakresie zadań oraz w dziedzinie powiązań między

treściami poszczególnych przedmiotów pozwoli również odpowiedzieć na jedno z ważnych dla kształcenia na poziomie akademickim pytań, a mianowicie, jak przedstawia się hierarchia struktury treści oraz zadań. Wszelkie jej spłaszczenia mogą bowiem niekorzystnie wpłynąć na przyszłe zawodowe funkcjonowanie absolwentów kierunków nauczycielskich.

Obecnie przeżywają uczelnie kształcące nauczycieli nowy okres modernizacyjny planów i programów studiów, wiąże się on przede wszystkim z przechodzeniem ze studiów czteroletnich na studia pięcioletnie. Warto więc przy tej okazji zwrócić uwagę na to, iż wszelkie poczynania korelacyjne i koordynacyjne ułatwia taki układ przedmiotów, który zapewnia ich negatywne następstwo, lecz wprowadza równoległe ich funkcjonowanie. Na przykład znacznie łatwiej jest scharakteryzować treści i skoordynować zadania między psychologią i pedagogiką wówczas, gdy po psychologii występuje w planie studiów pedagogika. Natomiast gdy mamy do czynienia z ich równoległym występowaniem i realizacją, korelacja i koordynacja jest trudniejsza i można z góry przesądzić, iż będzie mimo wysiłków nauczycieli akademickich przynosić niższe efekty dydaktyczno-wychowawcze.

Jest oczywiste, że dążenie do optymalnych rozwiązań wymagać będzie badań empirycznych, a nawet badań eksperymentalnych. Wobec tego, że można oczekiwać dużej praktycznej użyteczności tych badań, powinny one być rozpoczęte i przeprowadzone.

Chociaż głównym przedmiotem zainteresowań niniejszego artykułu jest koordynacja zadań i korelacja nauczania przedmiotów pedagogicznych, metodyki przedmiotowej oraz praktyk nauczycielskich i ogólnopedagogicznych, to jednak nie można pominąć przy tych rozważaniach przedmiotów kierunkowych. Przecież w przygotowaniu zawodowym przedmioty kierunkowe, jako główne dla danego kierunku, odgrywają zasadniczą rolę, i to, jak można sądzić, nie tylko w dziedzinie interpretacji treści nauczania, lecz również pośrednio, w rozwijaniu innych umiejętności nauczycielskich, jak chociażby w pojmowaniu swoistości metod nauczania danego przedmiotu. Ten problem wymaga jednak odrębnego omówienia.

PSYCHOLOGIA JAKO PODSTAWA PEDAGOGICZNEGO I METODYCZNEGO KSZTAŁCENIA KANDYDATÓW NA NAUCZYCIELI

Psychologia spełnia w kształceniu nauczycieli dwojaką rolę.

Z jednej strony wzbogaca wiedzę o człowieku, ułatwiając rozumienie interakcji między nim a otaczającym światem i stanowiąc ważny element wykształcenia ogólnego. Przyczynia się do wszechstronnego rozwoju jednostki i społeczeństwa, będąc ważkim składnikiem kulturowym. Ta funkcja interesującej nas naukowej dyscypliny wykracza poza ramy określonej profesji: psychologia może spełniać ważną rolę w kształceniu (a więc i w działaniu) każdego człowieka.

Tak rozumiana uniwersalność psychologii nie jest równoznaczna z tym, by nie zachodziła potrzeba różnicowania w jej obrębie także i ogólnych treści programowych na etapie kształcenia zawodowego. Obchodząca nas specyfika zawodu nauczyciela sprawia, że jako najważniejsze można uznać treści wiążące się z wzajemnymi kontaktami między ludźmi, szczególnie w sytuacjach, w których przynajmniej jednym ogniwem jest rozwijająca się jednostka, i to niezależnie od tego, czy poddaje się ją aktualnie zamierzonemu oddziaływaniu dydaktyczno-wychowawczemu. Odnotujmy, że ta rola psychologii — wbrew dużemu znaczeniu — jest u nas nie doceniana i nie wykorzystywana, co wyraża się między innymi w braku odpowiednich treści w programach kształcenia ogólnego i zawodowego.

Druga rola psychologii jako elementu kształcenia kandydatów na nauczycieli ma charakter ściśle profesjonalny i wiąże się bezpośrednio z ich czynnościami zawodowymi. Do tej roli ograniczymy nasze rozważania, koncentrując się na tym, co stanowi szczególnie cechy tego kształcenia, mając na uwadze maksymalną użyteczność treści psychologicznych.

1. Specyfika psychologicznego kształcenia kandydatów na nauczycieli wiąże się z postulowaną funkcjonalnością zdobywanej przez nich wiedzy. W wyniku owego kształcenia studenci nie stają się wykładowcami psychologii; zdobyte wiadomości i umiejętności powinny być wykorzystywane w ich zawodowej pracy pedagogicznej.

Postulat tego rodzaju funkcjonalności wiedzy psychologicznej rzutuje na pożądany wybór, układ i sposób realizacji treści programowych. Wymaga on odejścia od stereotypu jednostronnie intelektualnego kształcenia akademickiego, a łącznego oddziaływania na sferę poznawczą, motywacyjną i wykonaniową studentów. Kandydat na nauczyciela powinien nie tylko przyswoić odpowiednie treści, ale także chcieć i umieć wykorzystywać je w oddziaływaniach dydaktyczno-wychowawczych. Niezbędnym warunkiem jest przekonanie o użyteczności wiedzy psychologicznej w pedagogicznych oddziaływaniach i temu, by takie przekonanie powstało u studentów, muszą być poświęcone specjalne starania. Funkcjonujące

powszechnie stereotypy nie uwzględniają tego postulatu niemal zupełnie, co stanowi jedną z podstawowych przyczyn małej efektywności zarówno kształcenia psychologicznego, jak i pedagogicznego.

2. Kryterium skuteczności wszelkich oddziaływań pedagogicznych są osiągnięcia osób poddawanych tym oddziaływaniom. Efektywność działania jednej osoby wyraża się w osiągnięciach drugiej. Jest to znamienna cecha działalności dydaktyczno-wychowawczej. Nauczaniem interesujemy się przede wszystkim z uwagi na osiągnięcia ucznia, i to te, które są wynikiem oddziaływań nauczyciela. Inaczej niż na podstawie analizy tak rozumianych efektów nie można w ogóle oceniać skuteczności (a więc i wartości) działalności pedagogicznej.

3. O efektach psychologicznego kształcenia kandydatów na nauczycieli świadczą w pierwszym rzędzie osiągnięcia studentów. Z uwagi jednak na wskazaną wyżej specyfikę działalności pedagogicznej, do której się przygotowują, osiągnięcia ich muszą być mierzone właśnie w tej działalności. Personalny łańcuch zawiera więc już nie dwa, a trzy ogniwa: 1) nauczyciel psychologii, 2) jego uczniowie, którymi są kandydaci na nauczycieli, 3) ich uczniowie. I jedynie określone zmiany u uczniów, stanowiących trzecie ogniwo rozpatrywanego łańcucha, mogą rzeczywiście świadczyć o efektywności kształcenia psychologicznego. Wynika stąd konieczność ścisłej koordynacji programów w obrębie nauk psychologicznych i pedagogicznych ze szczególnym uwzględnieniem praktycznych zajęć studentów.

4. W dotychczasowym kształceniu w treściach programowych wiele uwagi poświęca się spekulatywnym poglądom różnych autorów kosztem spójnego przedstawienia udokumentowanych empirycznie stwierdzeń — prawidłowości, których znajomość może być przydatna w pracy pedagogicznej. W sposobach realizacji kształcenia niepokoi (nigdzie nie formułowane, ale w praktyce funkcjonujące) założenie, że wystarczy przyswojenie wiadomości, by były one wykorzystywane w pracy nauczyciela. Podawaniu informacji poświęca się najwięcej uwagi, zanedbując organizowanie aktywności zbliżonej do tej, jaka znamionuje działania zawodowe nauczyciela. W sprawdzianach wymaga się od studentów przede wszystkim werbalnego odtwarzania przyswojonych treści. Sfery motywacyjnej i wykonaniowej nie kontroluje się niemal zupełnie.

5. W konsekwencji interesujemy się przede wszystkim tym, co kandydat na nauczyciela wie, nie zyskując prawie żadnych informacji na temat tego, o czym przekonany jest rzeczywiście i co z owej wiedzy umie zastosować, wykorzystać w różnorodnych sytuacjach dydaktyczno-wychowawczych. Odnosząc osiągnięte rezultaty do zaproponowanej przeze mnie taksonomii efektów kształcenia (patrz: „Refleksje na temat efektów kształcenia”. *Psychologia Wychowawcza* 1979, 4) można powiedzieć, że zadowolamy się osiągnięciem przez kandydatów na nauczycieli najniższej kategorii złożonego działania stereotypowego, ograniczonego do sfer

ry werbalnej. Wyższymi kategoriami tegoż działania stereotypowego (obejmującymi również sferę wykonaniową i efekty możliwe do uzyskania na zasadzie transferu niespecyficznego) oraz działaniem twórczym nie zajmujemy się. Nie czynimy tego oczywiście w sposób zamierzony programowo, nie kontrolujemy jednak funkcjonowania wiedzy psychologicznej w pracy kandydatów na nauczycieli.

6. Sprawą pilną jest opracowanie użytecznych wskaźników funkcjonalności wiedzy i takie sprofilowanie kształcenia psychologicznego i pedagogicznego, by kandydaci na nauczycieli zdobywali umiejętności analizowania zróżnicowanych, często niepowtarzalnych jednostkowych sytuacji dydaktyczno-wychowawczych i doboru środków własnych oddziaływań, rokujących — z uwagi na aktualny stan wiedzy i istniejące potrzeby — najbardziej pożądane rezultaty. Osiągnięcie tego nie jest możliwe bez ścisłej koordynacji programów w obrębie nauk psychologicznych i pedagogicznych i odpowiednio szerokiego uwzględniania zajęć praktycznych.

7. Kryterium doboru, układu i sposobu realizacji treści programowych nie może stanowić tzw. logika przedmiotu, do której przywykliśmy w wykładzie. Wyrażają się w niej często przede wszystkim nasze przyzwyczajenia. Nie ma treści, ich układów i sposobów realizacji, które w każdej sytuacji kształcenia można by uznać za optymalne. Interesującym nas kryterium powinna być — szczególnie w kształceniu zawodowym — użyteczność dla określonego rodzaju działalności. W przypadku obchodzącego nas psychologicznego kształcenia kandydatów na nauczycieli działalnością tą jest nauczanie i wychowanie, podporządkowane nadrzędnemu celowi, jakim jest optymalizacja rozwoju jednostki.

Uznając nauczanie i wychowanie jako podstawową działalność nauczycieli trzeba pamiętać o jej zróżnicowaniu wynikającym z odmiennych właściwości rozwojowych uczniów i specyfiki przedmiotów w obrębie kierunkowej specjalizacji. W doborze treści psychologicznych — z uwagi na użyteczność ich w praktyce pedagogicznej — to kryterium jako dodatkowe okazuje się nader ważne. Oczywiście jest również potrzeba koordynacji tych treści z metodykami odnoszącymi się do poszczególnych poziomów nauczania (jeśli odpowiadają one odrębnym poziomom rozwojowym uczniów) oraz do przedmiotów.

8. Użyteczność wiedzy psychologicznej w pracy pedagoga może polegać na wpływie bezpośrednim, gdy np. nauczyciel wykorzystuje lepszą znajomość cech rozwojowych uczniów bądź lepiej poznaje ich cechy indywidualne, odpowiednio dostosowując sposoby swego postępowania. Ponadto istnieje wpływ pośredni. Wiedza psychologiczna może przyczyniać się do usprawnienia działalności zawodowej nauczycieli poprzez zwiększenie efektywności kształcenia pedagogicznego i metodycznego. Szczególnie znaczenie zdaje się mieć znajomość psychologicznych prawidłowości uczenia się, przyczyniając się do lepszego rozumienia czynni-

ków wpływających na rezultaty pracy nauczyciela. Nauczanie i wychowanie powinno być traktowane jako stymulowanie rozwoju. Pomocna staje się także wiedza o osobowości. Nie ulega wątpliwości, że obydwie perspektywy, użyteczności bezpośredniej i pośredniej, powinny być wykorzystywane, a druga z nich wymaga ścisłej koordynacji kształcenia psychologicznego i pedagogicznego. Ponadto niezbędne jest nasycenie kształcenia pedagogicznego treściami psychologicznymi.

9. Kształcenie psychologiczne kandydatów na nauczycieli powinno:

- a) prowadzić do stałej konfrontacji uzyskiwanych rezultatów dydaktyczno-wychowawczych z rzeczywistymi możliwościami rozwojowymi uczniów (żaden wynik bez odniesienia do owych możliwości nie stanowi wystarczającej podstawy do oceny osiągnięć: to, co u jednego ucznia jest sukcesem, u innego może świadczyć o porażce),
- b) uwrażliwić na istnienie prawidłowości psychologicznych, których wykorzystanie może usprawnić proces dydaktyczno-wychowawczy (zainteresować owymi prawidłowościami, wzbudzić motywację nie ograniczającą się do sfery poznawczej, a uwzględniającą również zastosowania),
- c) ułatwić rozumienie mechanizmów tych zachowań (własnych i uczniów), które ujawniają się we wzajemnych interakcjach w pracy pedagogicznej, oraz wzmocnić kontrolę nad zachowaniami własnymi,
- d) doprowadzić do poznania podstawowych prawidłowości z zakresu psychologii uczenia się, nauczania i wychowania,
- e) ułatwić rozumienie podmiotowych i sytuacyjnych uwarunkowań zakładanych programowo efektów dydaktyczno-wychowawczych,
- f) doprowadzić do przekonania, że ze względu na te uwarunkowania nie ma szczegółowych sposobów postępowania, które można by ogólnie uznać za najlepsze, i ułatwić ocenę, które rokują (w konkretnych przypadkach) powodzenie z uwagi na znane prawidłowości psychologiczne,
- g) ugruntować przekonanie o jedności oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych i doprowadzić do pełnowartościowych oddziaływań wychowawczych we wszelkich kontaktach z uwzględnieniem szczególnej roli tych, jakie zachodzą w czasie nauczania,
- h) wywołać potrzebę dalszego samokształcenia w zakresie wybranych zagadnień psychologicznych i rozwinąć niezbędne do zaspokajania tej potrzeby umiejętności (porażką jest, jeśli nauczyciel ogranicza się do jednego podręcznika),
- i) wykształcić potrzebę i rozwinąć umiejętności skutecznego porozumiewania się z psychologiem w pracy zawodowej.

10. Postulowane rezultaty kształcenia psychologicznego kandydatów na nauczycieli nie są możliwe do osiągnięcia bez ścisłego skoordynowania treści programowych i sposobów ich realizacji z kształceniem pedagogicznym i metodycznym.

PROBLEM JEDNOLITOŚCI I ZRÓŻNICOWANIA W PRZYGOTOWANIU PEDAGOGICZNYM STUDENTÓW DO ZAWODU NAUCZYCIELA

Przyjmuję za bezsporne, że wskazane jest podejmowanie różnych działań zmierzających do koordynacji i integracji w kształceniu studentów — przyszłych nauczycieli. Zakładam, że pożądane są także dyskusje, wymiany poglądów w sprawie zadań uczelni w kształceniu nauczycieli.

Uzyskaliśmy znaczne uprawnienia w ustalaniu planów i programów profilu studiów. Zachęca się nas także do własnej interpretacji programów „ministerialnych”. Chodzi bowiem o reaktywowanie dobrych tradycji szkół naukowych, o zwiększenie samorządności i odpowiedzialności zespołu nauczycieli akademickich danej uczelni za przebieg studiów i profil absolwenta. Oczywiście jest dla mnie, że wszystkie poczynania zmierzające do zwiększenia samodzielności uczelni w przypadkach studiów kierunkowych — specjalność nauczycielska, powinny sprzyjać lepszemu przygotowaniu studentów do zawodu nauczyciela.

W kilkunastu uczelniach na kilkudziesięciu wydziałach kształcą się studenci — przyszłych nauczycieli. Wielość miejsc kształcenia i kierunków studiów, których absolwenci pracują w tym samym zawodzie, zobowiązuje nauczycieli akademickich kształcących nauczycieli do koordynacji i integracji poczyznań.

Konieczność koordynacji i integracji jest właściwie bezsporna. W niniejszej wypowiedzi, zdaję sobie sprawę ze złożoności problematyki, pragnę skoncentrować się na kwestiach koordynacji i integracji w realizacji programów pedagogiki i dydaktyki przedmiotowych.

Doceniając znaczenie koordynacji i integracji świadoma jestem potrzeby występowania różnic warunkowanych kierunkiem studiów, doborem studentów i in. Dlatego też sądzę, że wówczas, gdy rozpatruje się kwestie współdziałania nauczycieli akademickich realizujących program pedagogiki z nauczycielami dydaktyki przedmiotowych, konieczne jest stawianie pytań:

— co jest, co powinno być jednolite w realizacji programów pedagogiki i dydaktyk przedmiotowych w różnych uczelniach na różnych kierunkach studiów,

— co jest, co powinno być zróżnicowane, czego dotyczyć mogą różnice w realizacji programów pedagogiki i dydaktyk przedmiotowych w różnych uczelniach na różnych kierunkach studiów.

1. GŁÓWNE KIERUNKI ROZWAŻAŃ NA TEMAT JEDNOLITOŚCI I ZRÓŻNICOWANIA

Wielostronne wyczerpujące odpowiedzi na przedstawione powyżej pytania byłyby stosunkowo obszerne. Dlatego też ograniczę się do zasygnalizowania tendencji kierunkowych rozważań.

Co powinno być jednolite, a czego mogą i powinny dotyczyć różnice w realizacji programów pedagogiki i dydaktyk przedmiotowych w różnych uczelniach na różnych kierunkach studiów? W kreśleniu odpowiedzi przyjąłem za bezsporne 4 stwierdzenia w sprawie:

— znacznych podobieństw zawodowych nauczycieli różnych specjalności,

— różnic w strukturze osobowości studentów poszczególnych kierunków studiów,

— potrzeby poszukiwania lepszych rozwiązań w przygotowaniu studentów do zawodu nauczyciela,

— jednakowego określenia zakresów znaczeniowych podstawowych pojęć pedagogicznych.

Zakładamy, że absolwent każdego kierunku studiów powinien być przygotowany do należytego wykonywania zadań nauczyciela przedmiotu i wychowawcy klasy. Zadania te określamy łącznie jako „zadania zawodowe nauczyciela”.

Dziedziny czy rodzaje zadań zawodowych nauczyciela konkretyzować można w różny sposób. Można określać je np. według funkcji szkoły. Mówić wówczas będziemy o zadaniach dydaktycznych, wychowawczych, opiekuńczych i in. Można konkretyzować te zadania w aspekcie celów kształcenia i wychowania. Będą to wówczas zadania: zaznajamiać z wiedzą, rozwijać myślenie, kształtować postawy i in. W każdym przypadku niezależnie od przyjętych koncepcji konkretyzacji dojdziemy do stwierdzenia, że nauczyciele różnych przedmiotów spełniają (powinni spełniać) w istocie tożsame zadania zawodowe.

Doraźnię zbierane obserwacje, wyniki przyczynkarskich badań wskazują, że występują różnice w strukturach osobowości studentów poszczególnych kierunków studiów. Różnią się np. poloniści i studenci wychowania technicznego. Różni ich nie tylko rodzaj poznawanej wiedzy, lecz także uzdolnienia, zainteresowania, niekiedy poziom i rodzaj wrażliwości emocjonalnej, neurotyczności. Tych różniących się ludzi należy przygotować do wykonywania podobnych (niekiedy jednakowych) zadań zawodowych.

Realizowana obecnie koncepcja kształcenia nauczycieli niewątpliwie ma istotne walory. Są w niej jednak i zauważalne już mankamenty. Do nich zaliczyć można np. tzw. jednopredmiotowy profil kształcenia. Wielu absolwentów uczelni zostaje nauczycielami dwóch lub więcej przedmiotów, co jest podyktowane organizacją szkoły. Programy nauczania peda-

gogiki i dydaktyk przedmiotowych są niespójne. Są to w istocie dokumenty odrębnie opracowywane, oparte na niejednakowych założeniach teoretycznych. W istocie zaś dobór i układ treści w programach tych przedmiotów sprzyjać powinien „spiralnemu” kształtowaniu pojęć. Wzrasta ranga zadań wychowawczych szkoły, natomiast w programach pedagogicznego przygotowania studentów zagadnienia wychowania zajmują stosunkowo niewiele miejsca.

Pomijam uzasadnienie potrzeby jednakowego określenia zakresów znaczeniowych podstawowych pojęć pedagogicznych. Jest ono chyba bezdyskusyjne.

Scharakteryzowałam pokrótce założenia, które stanowiły punkt wyjścia do kreślenia tendencji kierunkowych na temat: co ujednoczyć, co różnicować.

Zakładam, że we wszystkich uczelniach kształcących nauczycieli na wszystkich wydziałach i kierunkach studiów jednolitość niezbędna jest przy określaniu celów i zadań szkoły, oraz celów kształcenia nauczycieli. Należy też dążyć do integracji wysiłków podejmowanych dla kształtowania postaw zawodowych nauczyciela. Oczywista jest jednolitość w interpretacji podstawowych pojęć pedagogicznych.

W zabezpieczeniu tej jednolitości szczególna jest funkcja pedagogiki. W kształceniu studentów przedmiot ten spełnia trojakie funkcje: ogólnokształcącą, ogólnozawodową i zawodową¹. Pedagogika niejako narzuca dydaktyce przedmiotowej ogólne zakresy znaczeniowe pojęć i prawidłowości, które konkretyzuje dydaktyk mając na względzie zarówno ustalenia pedagogiki, jak i dyscyplin kierunkowych.

Różne są kierunki studiów. Na każdym przygotowuje się do tego samego zawodu poprzez studiowanie określonych dziedzin nauki (a także sztuki, techniki). Mogą więc i powinny występować różnice między kierunkami studiów w procesie, metodach, środkach, formach organizacyjnych kształtujących studentów — przyszłych nauczycieli. Należy też dążyć do integracji wysiłków.

Jako szczególnie pożądane wydaje się stosowanie różnych metod i środków dla kształtowania postaw zawodowych studentów. Wskazane byłoby także eksperymentalne poszukiwanie różnych sposobów rozwiązywania kwestii „dwuprzedmiotowości”.

W praktyce kształcenia nauczycieli więcej jest różnic niż jednolitości. Dlatego też w dalszej części opracowania przedstawię pod rozwagę jednolitości interpretacji celów i zadań szkoły, postaw zawodowych nauczycieli oraz określania lekcji jako podstawowej formy pracy pedagogicznej nauczyciela.

¹ Kwestie te wyjaśniłam w *Ruchu Pedagogicznym* nr 6, 1979.

2. CELE I ZADANIA SZKOŁY

Ogólne cele i zadania szkoły omówione m.in. w znanych podręcznikach (np. „Pedagogika”, — praca zbiorowa pod redakcją B. Suchodolskiego) są na ogół znane i akceptowane przez wszystkich realizujących programy bloku przedmiotów pedagogicznych. Rozbieżności pojawiają się natomiast w toku konkretyzacji tych ogólnych celów i zadań, a zwłaszcza w odniesieniu ich do pracy nauczyciela — specjalisty określonego przedmiotu nauczania.

Sądzę, że pomocne w ujednoceniu poglądów jest przypomnienie bezsporne w istocie stwierdzenia, że głównym celem współczesnej szkoły jest stymulowanie dojrzewania i wielostronnego rozwoju każdego ucznia. Rozwój jest procesem, w toku którego narastające zmiany ilościowe przekształcają się w zmiany jakościowe, w procesie rozwoju wyróżnić też można etapy charakteryzujące się stwierdzalnym zmienianiem się ucznia pod określonym względem.

Pod jakim względem ma zmienić się uczeń? Co oznacza „wielostronny rozwój”? Sądzę, że wszyscy jesteśmy zgodni, że rozwój intelektualny, rozwój emocjonalny, rozwój społeczny są elementami pojęcia „wielostronny rozwój” (ale nie wyczerpują jego zakresu znaczeniowego).

Rozbieżności powstają natomiast wówczas, gdy postawi się pytanie, kto przede wszystkim ma się troszczyć o przygotowanie studenta do stymulowania wielostronnego rozwoju ucznia.

Bezsporne jest dla mnie, że główny ciężar realizacji celów i zadań szkoły, stymulowania dojrzewania i wielostronnego rozwoju ucznia spoczywa na nauczycielach poszczególnych przedmiotów nauczania. To właśnie poloniści i matematycy, biologowie i rusycyści, historycy i chemicy i inni specjaliści powinni dbać o wielostronny rozwój ucznia.

Za przyjęciem powyżej wyrażonego stanowiska przemawiają różne czynniki. Ograniczę się tylko do wymienienia najważniejszych.

Jedne z tych czynników, nazwijmy je umownie zewnętrznymi, są wynikiem programowo-organizacyjnej koncepcji naszego systemu szkolnego. Jest on tak skonstruowany, że obligatoryjne dla każdego ucznia są przede wszystkim lekcje (rocznie 800—1000 godzin lekcyjnych) i związane z nimi prace domowe, godziny wychowawcze (rocznie ok. 30) oraz sporadycznie organizowane uroczystości (akademie, apele i in.). Dlatego też o ile chce się zapewnić każdemu uczniowi jego wielostronny rozwój, przede wszystkim trzeba wykorzystywać w tym względzie formy organizacji kształcenia.

Drugie z czynników, nazwijmy je umownie istotnymi, są konsekwencją poglądów w sprawach kształtowania osobowości człowieka. Osobowość, traktowana jako struktura regulująca zachowanie się człowieka, ulega zmianie m.in. pod wpływem zadań, jakie stawia się jednostce i jakie ona sama sobie stawia. Wykonywanie zadań to wykonywanie czynności

instrumentalnych i kierunkowych, wzajemnie uwarunkowanych. Rezultaty uczenia się (pracy ucznia), podobnie jak i rezultaty każdej innej pracy, ujmować można w dwóch aspektach. Jedne — to wymierne, łatwo zauważalne efekty pracy, jej wynik, w przypadku uczenia się jest to wzrost informacji i posługiwania się nimi. Są i efekty drugiego rodzaju, trudno mierzalne. Obejmują one zmiany w czynnościach poznawczych, uczuciach i motywach, postawach i systemie wartości. Te trudno mierzalne efekty narastają stopniowo, poprzez drobne zmiany ilościowe przekształcają się z czasem w zauważalne już zmiany jakościowe.

Sądzę, że w trosce o zwiększenie skuteczności przygotowania studentów do zawodu nauczyciela niezbędna jest nie tylko jednolitość w interpretacji pojęcia „wielostronny rozwój ucznia”, lecz także (a może przede wszystkim) wdrażanie studentów do zrozumienia zadań nauczyciela określonej specjalności w stymulowaniu wielostronnego rozwoju.

Liczne obserwacje, analiza treści skryptów, innych opracowań upoważniają mnie do przypuszczenia, że część specjalistów z zakresu dydaktyk przedmiotowych oraz opiekunów praktyki pedagogicznej ciągłej jakby nie docenia zadań nauczyciela w kształtowaniu kierunkowych stron osobowości ucznia.

Pragnę podkreślić, że świadoma jestem trudności w upowszechnianiu postępowania zgodnego z poglądem: nauczyciel każdego przedmiotu organizując lekcje i inne formy organizacji kształcenia stymuluje wielostronny rozwój ucznia.

Pewne trudności tkwią w uczelniach. Część pracowników nauki sądzi, że zadania uczelni (także i na specjalności nauczycielskiej) sprowadzają się do wykształcenia dobrego matematyka, biologa, chemika, innego specjalisty, a nie do wykształcenia osoby, która organizując procesy zaznajamiania uczniów z podstawami wiedzy matematycznej, biologicznej i in. jednocześnie wpływać będzie na wielostronny rozwój osobowości uczniów.

Można by mówić i o trudnościach tkwiących w organizacji. Student pracuje pod kierunkiem wielu nauczycieli akademickich, z których każdy ma wpływ na przygotowanie do zawodu. Nie ma, jak dotychczas, instytucjonalnej płaszczyzny wymiany uwag, poglądów na temat realizacji celów kształcenia nauczycieli. Oczywiście student może i powinien samodzielnie integrować wiedzę poznawczą w toku studiowania różnych przedmiotów. Niewątpliwie taka integracja ma miejsce, nie zawsze jednak dokonuje się jej z punktu widzenia potrzeb przyszłej pracy zawodowej. Rozpoczynający studia często bardziej nastawia się na kierunek studiów niż na specjalność nauczycielską, a nauczyciele akademicy nie zawsze (i nie wszyscy) dopomagają studentowi w kształtowaniu pozytywnych motywów wobec przyszłego zawodu.

Niemale trudności tkwią w aktualnym poziomie rozwoju nauk o wychowaniu. Stosunkowo niewiele prowadzi się bowiem badań i analiz dla sprecyzowania funkcji określonych dziedzin wiedzy i przedmiotów nau-

ważne u nauczycieli. Sądzę, że wzrasta ich znaczenie w okresie przemian naukowo-technicznych i społecznych. Liczne czynniki powodują, że przypadki nerwic u dzieci nie należą do pojedynczych, a troska o zachowanie zdrowia jednostki należy do ważnych zadań szkoły. Nauczyciel obiektywny i życzliwy, ośmielający ucznia, o znacznym poziomie empatii, udzielający uczniowi pomocy w samowychowaniu i w samorozwoju jest we współczesnej szkole szczególnie pożądanym.

4. LEKCJA — PODSTAWOWA FORMA PRACY NAUCZYCIELA Z UCZNIAMI

We współczesnej literaturze można znaleźć różne próby definiowania lekcji. J. Poplucz stwierdzając, że lekcję w dotychczasowym rozumieniu traktuje się jako podstawową formę pracy dydaktyczno-wychowawczej, jako jednostkę czasową, w której nauczyciel realizuje wraz z uczniami założone cele, określa lekcję jako strukturę zadań warunków i czynności nauczyciela i uczniów, złożoną z jednostek pedagogicznych, dzięki którym realizowany jest proces pedagogiczny.²

Określenia Poplucza zawierają istotne elementy. Do nich zaliczyć należy: „pracę dydaktyczno-wychowawczą”, „proces pedagogiczny” oraz „strukturę zadań, warunków i czynności nauczyciela i uczniów”. Trudno jest jednak zgodzić się w pełni z tą definicją. Dyskusyjne jest w niej bowiem usytuowanie procesu pedagogicznego. Przecież nie proces realizuje się dzięki zadaniom, lecz proces jest podporządkowany, zmierza do realizacji zadań.

Konieczność wprowadzenia istotnych zmian w działalności dydaktyczno-wychowawczej szkoły implikuje potrzebę poszukiwania nowych określeń lekcji. Powinna to być definicja możliwie zwięzła, dotycząca wszystkich lekcji, tak ujęta, by sugerowała nowoczesną interpretację procesu pracy nauczyciela i uczniów podczas lekcji. Biorąc powyższe pod uwagę proponuję następujące: lekcja jest to jednostka miary czasu pracy grupy uczniów wykonywanej pod bezpośrednim kierunkiem nauczyciela. Cele i treści tej pracy określone są w programie nauczania, zaś nauczyciel współdziała z uczniami w osiągnięciu jak najlepszych efektów tej pracy.

Takie określenie lekcji, mimo że nie jest wolne od braków:

— uwypukla kwestie pracy (czynności, działania). W każdej pracy, także i w pracy wykonywanej zbiorowo, aktywny powinien być każdy członek zespołu,

— podkreśla współdziałanie nauczyciela i uczniów w osiągnięciu efektów pracy. Nauczyciel „współdziałając” powinien stosować metody, środki ułatwiające każdemu uczniowi osiągnięcie efektów, zaś uczeń „współdziałając” musi rozumieć sens, cel tej pracy, planować ją, wykonywać,

— zwraca uwagę na cele i treści określone w programach nauczania.

² J. Poplucz: Organizacja, czynności nauczycielskich. Zastosowanie teorii czynności i prakseologii do pedagogiki. Warszawa 1978, s. 61.

Zamiast „jednostka miary czasu pracy ucznia” można by mówić „jednostka miary czasu uczenia się ucznia”. Trafniej jest chyba mówić o pracy. Uczenie się jest bowiem swoistą (i podstawową) pracą uczniów, bezsporne są zaś i powszechnie doceniane wychowawcze, osobotwórcze walory pracy. Natomiast wielu nauczycieli niesłusznie utożsamia uczenie się z zapamiętywaniem.

Kiedy przyjmuje się, że lekcja jest „jednostką miary czasu pracy ucznia (...), której cele i treści określone są w programie nauczania”, to tym samym przyjmuje się tezę o podmiotowym podejściu do ucznia i jednocześnie o traktowaniu go jako przedmiotu oddziaływań, w stosunku do którego nauczyciel ma osiągnąć cele określone w programie.

Zaproponowana powyżej definicja zawiera pewne sugestie w sprawie wymagań, jakim powinna odpowiadać każda lekcja.

Współczesny poziom wiedzy pozwala stwierdzić, że są trzy grupy czynników warunkujących jakość lekcji. Niedocenywanie lub nawet pominięcie czynników jednej z tych grup sprawia, że lekcja nie będzie dobra, nie przyniesie spodziewanych efektów nawet i wówczas, gdy czynniki pozostałych grup uwzględnione zostaną w znacznym stopniu.

Są to czynniki dotyczące:

- treści lekcji,
- psychologicznych prawidłowości nauczania i uczenia się,
- wymagań prakseologicznych, jakim powinna odpowiadać lekcja.

Czynniki treści lekcji. Do elementarnych należy wymaganie poprawności treści. Można jednak mówić o stopniowości tych czynników. Obok poprawności rzeczowej (co zrozumiałe) ta grupa czynników obejmuje: eksponowanie głównych zajęć, struktur treści, wskazywanie związków i zależności między pojęciami i prawami, uwzględnianie zasobu wiedzy i doświadczeń już posiadanych przez uczniów (w tym wiedzy oraz doświadczeń z pozaszkolnych źródeł), takie przedstawienie nowych treści, jakie zachęci uczniów do dalszego poznawania, samodzielnego studiowania i in.

Czynniki psychologiczne. Psychologiczne determinanty nauczania i uczenia się znane są z licznych badań i publikacji. Przedstawił je m.in. prof. Z. Włodarski w swoim wystąpieniu.

Stwierdziłam, że na jakość lekcji rzutują czynniki prakseologiczne. Lekcja jest jakąś całością zorganizowaną i dlatego też powinna przebiegać zgodnie z fazami zorganizowanego działania.

W publikacjach ogólnopedagogicznych i metodycznych sporo poświęca się miejsca typom i budowie (strukturze) lekcji. Współcześnie nie powinno traktować się lekcji jako odrębnej, niezależnej całości. Pojedynczą lekcję (czy cykl lekcji) traktować należy jako swoisty system (podsystem) będący jednocześnie ważnym elementem bardziej ogólnego systemu dydaktyczno-wychowawczego szkoły.

Ze stwierdzenia tego wynikają liczne konsekwencje. Jedne z nich do-

tyczą stosunku (powiązań) lekcji jako elementu systemu dydaktyczno-wychowawczego szkoły z innymi elementami tego systemu. Drugie — odzwierciedlenia w lekcji (jako podsystemie) złożonych celów i zadań całego systemu dydaktyczno-wychowawczego szkoły. Trzecie dotyczą określenia, jakie elementy, jakie wzajemnie między nimi powiązania współprzyczyniają się do powodzenia całości, czyli warunkują efektywność lekcji.

Oczywiste jest dzisiaj, że szkoła i lekcja nie jest i nie może być jedynym terenem poznawania wiedzy przez uczniów. Każdy z nich bowiem bardziej lub świadomie uczestniczy w tzw. „szkole równoległej”, korzystając z audycji radiowych i TV, książek i czasopism, z zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych i in. Do wyjątków właściwie należą przypadki lekcji, których treści są jednakowo nie znane wszystkim uczniom w klasie. Utrudnia to nauczycielowi szczegółowe zaplanowanie lekcji.

Celem pracy nauczyciela podczas lekcji jest wywołanie i kierowanie procesem uczenia się uczniów. Osiągnięcie tego celu wymaga kilku warunków. Jeden z nich dotyczy stawianych uczniom zadań, czyli, zdaniem Tomaszewskiego, założonych z góry wyników końcowych, które mają być osiągnięte. Wykonywanie tych zadań powinno stanowić dla ucznia pewną trudność, wykraczać poza zasób jego wiedzy dotychczasowej, doświadczeń. Drugi z warunków dotyczy zaangażowania ucznia w wykonywanie tych zadań. Jak podkreślają Kozielski, Tomaszewski i inni psychologowie, poziom aspiracji ucznia decyduje o poziomie wykonywania zadania. Inny warunek — to wgląd nauczyciela w proces uczenia się ucznia. Poznawanie nowej wiedzy jest procesem, w którego różnych momentach uczeń może napotkać trudności. Interakcje nauczyciela i ucznia są koniecznym warunkiem poprawności przebiegu tego procesu.

Sugestii, propozycji i uwag dotyczących lekcji można by podać wiele. Ograniczyłam się tylko do tych, które są niezbędne dla określenia lekcji jako formy pracy, w czasie której powinien mieć miejsce rozwój różnych elementów osobowości ucznia, a nie tylko jego wiedzy.

5. KILKA UWAG KOŃCOWYCH

W wypowiedzi niniejszej, wychodząc z bezspornego w istocie założenia o potrzebie podniesienia poziomu przygotowania studentów do zawodu nauczyciela, przedstawiłam kilka propozycji do rozważań na temat: co ujednoclić, co różnicować. Nie wyczerpują one złożonego zagadnienia. Głównym moim celem było zachęcenie do dyskusji, do dalszych przemyśleń.

Liczne czynniki powodują, że potrzebne są dyskusje skutecznego działania dla podniesienia poziomu przygotowania studentów do zawodu nauczyciela. O nauczycielu i jego funkcjach-zadaniach w życiu społecznym szczególnie dużo mówi się w okresach trudnych dla narodu i państwa.

Niewątpliwie trudny przełomowy okres przeżywamy obecnie. I dlatego, mając na uwadze maksymę „takie będą Rzeczypospolite, jakie ich młodzieży chowanie”, podjęłam kwestie przedstawione w niniejszym opracowaniu.

O jednolitości i różnicowaniu mówić można w różnych aspektach. Podjęłam problemy jednolitości i różnicowania w realizacji programu pedagogiki i dydaktyk przedmiotowych. Z całego niniejszego opracowania wynika, że niezbędna jest jednolitość, że nie powinno być istotnych różnic między pedagogiem i dydaktykiem przedmiotowym, pracującymi z tą samą grupą młodzieży. Różnicowanie występować może między uczelniami i kierunkami studiów, w żadnym jednak przypadku nie powinno ono dotyczyć określania celów i zadań szkoły, zadań nauczyciela i zakresów podstawowych pojęć pedagogicznych.

Sądzę, że wdrażanie przedstawionej w tym opracowaniu koncepcji jednolitości i różnicowania wpłynie korzystnie na przygotowanie studentów do zawodu nauczyciela.

DYDAKTYKA FIZYKI A PEDAGOGIKA NA KIERUNKACH NAUCZYCIELSKICH

Uważam za bardzo pożyteczną inicjatywę zorganizowania sympozjum poświęconego dyskusji na temat „korelacji psychologicznego, pedagogicznego i metodycznego kształcenia nauczycieli w szkołach wyższych”. Wszelkie wysiłki zmierzające do osiągnięcia takiej korelacji sprzyjać będą zwiększeniu efektywności nauczania psychologii, pedagogiki i dydaktyk szczegółowych, a tym samym przyczynią się do lepszego przygotowania przyszłych nauczycieli do zawodu.

Korelacje między przedmiotami chciałbym rozumieć szeroko, jako podporządkowanie wszystkich przedmiotów objętych planem studiów jednej koncepcji kształcenia nauczycieli fizyki zaakceptowanej i jednakowo rozumianej przez przedstawicieli wszystkich dyscyplin. Wzajemne relacje (korelacje) między pedagogiką i dydaktyką fizyki w ramach studiów nauczycielskich stanowią jedynie część szerszego i bardziej zasadniczego problemu, który można wyrazić w pytaniu: jakich nauczycieli chcemy kształcić? Jest to pytanie o to, co nazywane bywa czasami sylwetką nauczyciela fizyki. Dopiero odpowiedź na to podstawowe pytanie pozwoli następnie w sposób zasadny zająć się problemem szczegółowym, stanowiącym tytuł niniejszego referatu.

Celem studiów nauczycielskich fizyki jest możliwie najlepsze i najpełniejsze przygotowanie przyszłych nauczycieli do tych wszystkich zadań, wobec których staną oni wkrótce w szkole. Zadania te muszą być dobrze rozpoznane i uświadomione przez ludzi odpowiedzialnych za kształcenie nauczycieli. Należy pamiętać, że kształceni przez nas nauczyciele będą uczyć już w nowej, zreformowanej szkole średniej. Zatem ta właśnie szkoła, jej założenia wychowawcze, dydaktyczne i organizacyjne decydują o tym, jakim wymaganiom będzie musiał sprostać rozpoczynający swą pracę młody nauczyciel.

Szkoła 10-letnia ma być, jak wiadomo, szkołą powszechną, bo obejmującą całą młodzież w wieku szkolnym. Ma też być szkołą ogólnokształcącą, gdyż w zasadzie jej celem nie jest przygotowanie do żadnego konkretnego zawodu, lecz zapewnienie możliwie wszechstronnego wykształcenia wszystkim jej absolwentom. Szkoła 10-letnia powinna zatem wyposażać ucznia w taką wiedzę oraz ukształtować takie cechy jego osobowości, które są niezbędne dla każdego członka społeczeństwa niezależnie od tego, jaki zawód wykonuje.

Fizyka jako przedmiot nauczania ma więc stanowić składnik wykształcenia ogólnego, czyli ma być „fizyką dla wszystkich”. Rola fizyki jako przedmiotu ogólnokształcącego winna znaleźć swój wyraz w przyjętych i realizowanych w praktyce celach nauczania. Te cele chciałbym tu nieco

dokładniej omówić, ponieważ one właśnie w głównej mierze określają wymagania stawiane nauczycielowi fizyki we współczesnej szkole.

W hierarchii tych celów muszą nastąpić istotne zmiany i przesunięcia w stosunku do tego, co obserwujemy obecnie w praktyce szkolnej. Przekazywanie uczniom jak największej ilości gotowej wiedzy nie może być już dalej głównym celem nauczania fizyki, jak to ma miejsce obecnie. Stawianie tego celu na pierwszym miejscu sprawia, że w nauczaniu fizyki dominuje metoda werbalna, a uczeń opanowuje podawany mu materiał pamięciowo bez głębszego zrozumienia. Dobór i układ treści powinien być podporządkowany nadrzędnym celom nauczania fizyki.

Wśród nich na pierwszym miejscu postawiłbym rozbudzanie zainteresowania ucznia otaczającym go światem. Cel ten uważam za podstawowy w tym sensie, że jego realizacja oznacza wytworzenie u ucznia pozytywnej motywacji uczenia się. Zaciekawienie przyrodą sprzyja bowiem kształtowaniu aktywnej postawy intelektualnej wobec świata. Uczeń zainteresowany staje się dociekliwy, stawia pytania i sam próbuje znaleźć na nie odpowiedź. Zdobywanie wiedzy staje się wówczas dla niego przyjemnością, a poznawanie świata traktuje jako wartość samą w sobie, zaspokaja ono bowiem jego ciekawość.

Rozbudzenie zaciekawienia przyrodą możemy osiągnąć przez zwracanie uwagi uczniów na różnorodność zjawisk zachodzących w świecie, przez umożliwienie im zetknięcia się z tymi zjawiskami w samodzielnie wykonywanych doświadczeniach lub obserwacjach oraz ukazywanie im możliwości i metod badania obserwowanych zjawisk. Aby uczniowie mogli rzeczywiście efektywnie poznawać przyrodę, trzeba ich do tego przygotować. Stąd wynikają dalsze cele nauczania fizyki. Należy więc uczniów wdrażać do samodzielnego, logicznego i krytycznego myślenia. Fizyka szczególnie nadaje się do kształtowania takiego właśnie sposobu myślenia, a to dzięki temu, że jest nauką o najwyższym wśród nauk przyrodniczych stopniu ścisłości i sprawdzalności.

Trzeba zapoznać uczniów z metodą naukową stosowaną w fizyce i nauczyć posługiwania się nią. Oczywiście na średnim poziomie nauczania jest to możliwe tylko w ograniczonym zakresie. Chodzi o to, aby uczniowie w miarę możliwości sami, choć pod kierunkiem nauczyciela, „odkrywali” zjawiska i prawa fizyki. Będą to odkrycia tylko w skali ich prywatnego myślenia, gdyż chodzi tu może jedynie o rzeczy z reguły dobrze już przez naukę zbadane. Niemniej jednak odkrywanie takie ma ogromny walor kształcący, i to nie tylko od strony czysto intelektualnej, gdyż pozwala ono na doskonalsze formowanie osobowości ucznia. Uczy go ono ostrożnego i rzetelnego formułowania twierdzeń i wyciągania wniosków. Jakikolwiek uchybienia w tym względzie mogą być natychmiast ujawnione i skorygowane przez konfrontację z faktami, z którymi uczeń musi nauczyć się liczyć. W ten sposób kształtuje się u niego swego rodzaju uczciwość intelektualna.

Nauczanie fizyki byłoby jednak jednostronne z punktu widzenia stosowanych metod, gdyby odbywało się jedynie na drodze quasidejczywej pracy uczniów. Muszą oni nauczyć się także korzystać z dorobku innych ludzi. Powinni zostać przygotowani do tego, aby w przyszłości mogli samodzielnie rozwijać i uzupełniać swoją wiedzę w miarę rozwoju nauki i stosownie do swoich potrzeb. Niezbędne jest więc zapoznanie uczniów z techniką samokształcenia. W szczególności konieczne jest wyrobienie umiejętności korzystania z książek i czasopism fachowych. Uczniowie będą musieli w przyszłości sami sobie radzić z ciągłym zalewem informacji. Potrzebna im będzie umiejętność przeprowadzenia oceny i selekcji tych informacji oraz samodzielnego ich przetwarzania.

Mówiąc o celach nauczania fizyki nie wolno pominąć roli, jaką spełnia ona w kształtowaniu światopoglądu uczniów. Rola ta wynika między innymi z miejsca, jakie fizyka zajmuje wśród nauk przyrodniczych. Jest ona nauką o najbardziej podstawowych prawach przyrody i jako taka stanowi fundament dla innych nauk przyrodniczych: biofizyki, geofizyki, chemii, astronomii i innych. Metody właściwe fizyce są przyjmowane w coraz większym stopniu przez nauki pokrewne. Obserwuje się szczególnie szybki rozwój dziedzin znajdujących się na pograniczu fizyki i chemii, fizyki i biologii. Fizyka jest więc nauką integrującą całe przyrodoznawstwo u samych jego podstaw i stąd płynie jej walor światopoglądowy.

Fizyka powinna być nauczana w ten sposób, aby ukazywała jedność materialną i funkcjonalną przyrody. W przeciwnym razie istnieje niebezpieczeństwo, że obraz otaczającej rzeczywistości ukształtowany w umyśle ucznia rozpadać się będzie na szereg oddzielnych elementów. Przyroda jawić mu się będzie w różnych nie powiązanych ze sobą aspektach, w zależności od tego, z jakim przedmiotem nauczania będzie miał do czynienia. Fizyka powinna zatem spełniać rolę integrującą również jako przedmiot nauczania.

Należy wyrabiać u uczniów przekonanie o dostępności praw natury dla umysłu ludzkiego, które, choć od niego niezależne, mogą być jednak poznane. Przekonują się oni o tym namacalnie, kiedy sami dochodzą do poznania praw fizyki i samodzielnie rozwiązują interesujące ich problemy, a następnie mogą swe rozwiązania sprawdzić.

Zyjemy w świecie, w którym wielką rolę odgrywa technika. Coraz więcej jest w naszym otoczeniu różnego rodzaju urządzeń technicznych, z którymi stykamy się na co dzień, które mają ułatwić nam pracę i życie czynić wygodniejszym. Wszystkie te wytwory ludzkiej działalności stanowią istotny i nieodłączny element otaczającej nas rzeczywistości. Powinny być one włączone w jednolity, racjonalny obraz świata, który chcemy ukształtować w umysłach uczniów. Także i w tym wypadku istotną rolę ma tu do spełnienia fizyka, stanowi ona bowiem podstawę techniki i inspiruje jej rozwój.

Omawiając tak szeroko cele nauczania chciałem przekonać Państwa o słuszności takiego właśnie, jak tu przedstawiłem, rozumienia miejsca fizyki w wykształceniu ogólnym przeciętnego Polaka. Jeżeli będziemy co do tego zgodni, to tym samym uczyniony zostanie pierwszy krok ku jednakowemu również lub przynajmniej zbliżonemu rozumieniu koncepcji kształcenia nauczycieli fizyki. Każdy cel nauczania fizyki to jednocześnie konkretne zadanie do spełnienia dla nauczyciela.

Po omówieniu tylu różnorodnych celów nauczania fizyki jasne się staje, że żądanie ich realizacji w szkole 10-letniej stanowi kolosalny wzrost wymagań w stosunku do nauczyciela tego przedmiotu. Realizacja tych celów oznacza radykalne odejście od tradycyjnej metody nauczania polegającej na „podawaniu” wiadomości. Metoda taka jest zapewne dla nauczyciela łatwa, ale równie mało skuteczna. Trzeba ją zastąpić metodą, którą określiłbym jako „poszukującą”.

Podstawą nauczania fizyki powinno stać się doświadczenie. Uczeń powinien sam, choć pod czujnym okiem nauczyciela, odbywać tę drogę intelektualną, która doprowadzi go od samodzielnie wykonanego doświadczenia poprzez interpretację uzyskanych wyników aż do sformułowania ogólnych praw i wniosków. Kiedy uczeń sam pokonuje trudności, często metodą prób i błędów, wtedy dogłębniej rozumie i lepiej przyswaja sobie materiał nauczania niż w wypadku, gdy wiedza jest mu podawana w gotowej formie. Chcemy także, żeby uczeń poznał, choć w ograniczonym zakresie, metody badawcze stosowane w fizyce. Najłatwiej można to osiągnąć, gdy uczeń sam prowadzi badania, choćby w niewielkim dostępnym mu zakresie.

Rola nauczyciela jest tu bardzo trudna i delikatna. Powinien on być dla ucznia przede wszystkim przewodnikiem działającym dyskretnie, to znaczy nie narzucającym mu swoich rozwiązań, własnych sformułowań i nie starającym się chronić go przed wszelkimi potknięciami na drodze ku „odkrywaniu” nowych dla niego zjawisk i praw przyrody. Nauczyciel może doprowadzić ucznia do prawidłowych wniosków przez stawianie mu odpowiednich pytań i problemów do rozwiązania, a nie przez dawanie mu gotowych odpowiedzi.

Wiąże się z tym niezwykle ważny, a często nie doceniany problem kształtowania u uczniów języka naukowego fizyki. Nabiera on szczególnej wagi i ostrości właśnie w przedstawionej tu metodzie nauczania, kiedy to uczeń ma szczególnie dużo okazji do swobodnego wypowiedzania się. Omówienie tego problemu ukaże nam, podobnie jak to wszystko, co już dotychczas powiedziano, skalę trudności, wobec których stoi nauczyciel fizyki.

Kształtowanie języka fizyki nie powinno odbywać się przez narzucanie uczniowi gotowych sformułowań w obcej mu terminologii. Terminologia ta bowiem, nawet jeżeli ją uczeń rozumie, będzie stanowić dla niego nie pomoc, ale dodatkową trudność w pojmowaniu fizyki. Uczeń będzie

niejako tłumaczyć podawane mu poprawne pod względem naukowym sformułowania na swój własny język, język potoczny. Natomiast język fizyki będzie dla niego językiem być może znanym i zrozumiałym, ale obcym.

Aby tego uniknąć, należy pozwolić uczniowi opisywać zjawiska w języku potocznym i nie kępować jego swobody wypowiedzenia się „swoimi słowami”, nawet jeżeli są to wypowiedzi nie w pełni poprawne. Rolą nauczyciela jest odpowiednimi pytaniami doprowadzić ucznia do właściwych sformułowań.

Dobrze jest definiować nowe pojęcia i wprowadzać nowe terminy dopiero wówczas, gdy uczeń uświadomi sobie potrzebę takiej definicji i zda sobie sprawę z tego, że język potoczny jest niewystarczający do ścisłego opisanego danego zjawiska fizycznego. W ten sposób język potoczny, którym operuje uczeń, będzie stopniowo, ale za to w sposób naturalny przekształcać się w język naukowy, który w tym wypadku nie będzie już dla niego językiem obcym.

Po omówieniu celów i metod nauczania fizyki oraz związanych z nimi trudnych zadań stojących przed nauczycielem w nowoczesnej szkole możemy teraz pokusić się o danie odpowiedzi na postawione uprzednio pytanie: jakich nauczycieli chcemy kształcić?

Przede wszystkim muszą to być nauczyciele dysponujący głęboką wiedzą fizyczną. Nauczyciel musi z pełną swobodą „poruszać się” w materiale nauczania, tylko wtedy bowiem będzie on mógł pewnie i skutecznie, a jednocześnie, jak powiedzieliśmy, dyskretnie kierować pracą ucznia na lekcji. Kierowanie to wymaga od nauczyciela szybkiej orientacji oraz trafnych z punktu widzenia merytorycznego i metodycznego reakcji na stale zmieniającą się sytuację na lekcji. Nauczyciel musi na poczekaniu decydować, czy jego ingerencja w samodzielną pracę ucznia jest w danej chwili potrzebna, czy i jakie pytania lub problemy ma postawić uczniowi, aby skorygować jego działanie i skierować na drogę szybciej prowadzącą do zamierzonych wyników poznawczych.

Popularyzacja fizyki, a tym jest przecież jej nauczanie na poziomie średnim, jest zadaniem bardzo trudnym. Nauczyciel musi umieć przekazać istotne idee i pojęcia fizyki w taki sposób, aby były one dla ucznia zrozumiałe, a jednocześnie nie były zniekształcone w wyniku wprowadzonych uproszczeń. Pojęcia i idee fizyki przekazywane w toku nauczania powinny „rosnąć” razem z uczniem, ale „wzrost” ten musi być prawidłowy. Powinien on polegać na coraz ściślejszym precyzowaniu tych pojęć i idei, przy stałym jednak zachowaniu poprawności merytorycznej.

Gruntowne przygotowanie w zakresie fizyki potrzebne jest również nauczycielowi po to, aby nie był on bezradny wobec nowych osiągnięć nauki, które będą musiały być stopniowo uwzględniane w nauczaniu fizyki w szkole.

Gruntowna wiedza fizyczna przyszłych nauczycieli powinna w toku studiów otrzymać również podbudowę o charakterze filozoficznym i metodologicznym. Tylko w takim wypadku nauczyciel będzie mógł realizować te cele nauczania fizyki, które odnoszą się do kształtowania światopoglądu ucznia.

Znajomość metodologii fizyki ułatwi nauczycielowi kierowanie quasi-odkrywcą pracą ucznia. Ponadto jednym z deklarowanych celów nauczania jest właśnie zapoznanie ucznia z tą metodologią.

Dobrze byłoby, aby kandydat na nauczyciela sam zetknął się w czasie studiów, choćby w ograniczonym zakresie, z twórczą pracą naukową. Tylko ona pozwoli mu poznać „smak” odkrywania nowych zjawisk i praw przyrody i zwiększy jego zaangażowanie emocjonalne w fizykę jako naukę. To emocjonalne zaangażowanie nauczyciel będzie z natury rzeczy przekazywał uczniowi, tym skuteczniej rozbudzając jego zainteresowania i zachęcając go do samodzielnej pracy „badawczej”. Można również spodziewać się, że nauczyciel, który spróbował pracy naukowej, dłużej utrzymywał będzie kontakt z fizyką jako nauką, śledzić będzie jej rozwój i najnowsze osiągnięcia.

Nauczyciel powinien być również dobrze przygotowany w zakresie psychologii i pedagogiki w stopniu niezbędnym w praktyce nauczycielskiej. Jest rzeczą oczywistą, że aby dobrze uczyć fizyki, trzeba znać nie tylko fizykę, ale i ucznia, jego rozwój intelektualny i możliwości w różnym wieku. Pozwala to na optymalny dobór metod nauczania i tym samym zwiększa jego efektywność. Sądzę, że tego punktu w tym gronie nie muszę szerzej rozwijać.

Nauczanie fizyki oparte na doświadczeniu uczniowskim lub pokaz demonstrowany przez nauczyciela wymaga od tego ostatniego opanowania do perfekcji warsztatu, jakim jest pracownia fizyczna w szkole. Pracownia ta, jej wyposażenie i możliwości dydaktyczne będą się rozwijać w miarę, miejmy nadzieję, coraz lepszego zaopatrzenia szkół w pomoce naukowe. Oznacza to, że od nauczyciela wymagać się będzie coraz większej biegłości w operowaniu stale rozrastającym się warsztatem jego pracy w szkole.

Widzimy, jak wszechstronne i różnorodne musi być przygotowanie nauczyciela fizyki, jak wiele różnych elementów tego przygotowania należy uwzględnić opracowując plan studiów nauczycielskich fizyki. Plan ten powinien spełniać wymogi korelacji psychologicznego, pedagogicznego i metodycznego kształcenia nauczycieli. Stanowi on kolejny, drugi etap tej korelacji. Za pierwszy jej etap uważam uzgodnienie poglądów na te wszystkie kwestie, które omawiałem dotychczas.

Obecnie chcę przedstawić w zarysie, jak wygląda plan studiów nauczycielskich fizyki w ich nowej, 5-letniej wersji. Jak wiadomo, przywrócony został ostatnio 5-letni okres trwania studiów, ponieważ, po

kilkuletniej praktyce, jasne się stało, że w ciągu czterech lat nie da się zrealizować wyżej przedstawionej koncepcji kształcenia nauczycieli. Jest to koncepcja rzeczywiście bardzo ambitna, ale chyba nie przesadnie ambitna, jeżeli chcemy naprawdę zasadniczo poprawić nauczanie fizyki w szkołach.

Kandydaci na nauczycieli otrzymywać będą to samo podstawowe wykształcenie w zakresie fizyki, co studenci kierunku nienauczycielskiego. W ciągu pierwszych trzech lat studiów i częściowo na czwartym roku plany studiów obu kierunków przewidują takie same przedmioty fizyczne i matematyczne o programach zmodyfikowanych w pewnym stopniu pod kątem potrzeb przyszłych nauczycieli. Na studiach nauczycielskich rezygnuje się z przedmiotów przygotowujących studentów bezpośrednio do pracy naukowej, związanych z warsztatem tej pracy. Studenci specjalności nauczycielskiej stykać się będą z pracą badawczą tylko w ograniczonym zakresie, niezbędnym do zapoznania ich z metodologią fizyki.

Plan studiów nauczycielskich fizyki przewiduje ciąg przedmiotów psychologiczno-pedagogicznych w oczywistej kolejności: psychologia, pedagogika, dydaktyka fizyki.

W związku z przedłużeniem czasu trwania studiów pojawiła się pewna kontrowersja między przedstawicielami różnych dyscyplin: kto i ile ma na tym przedłużeniu „zyskać” w porównaniu ze studiami 4-letnimi. Fizycy uważali, że zyskany czas powinien być wykorzystany częściowo na rozluźnienie przeładowanego programu, częściowo na zwiększenie wymiaru godzin fizyki i matematyki. Psychologowie i pedagodzy wysunęli postulaty zwiększenia liczby godzin przeznaczonych na ich przedmioty. Dydaktycy fizyki, którzy znaleźli się „między młotem a kowadłem”, nie wysuwali żadnych roszczeń, zresztą chyba rzeczywiście najmniej mają powodów do niezadowolenia.

Wspomniany spór nie został jeszcze do końca rozwiązany. W każdym razie jest to przykład jakiegoś braku korelacji w rozumieniu roli i udziału poszczególnych przedmiotów w wykształceniu przyszłych nauczycieli fizyki.

Nie wdając się tu w dyskusję, kto w tym wypadku ma rację, chce wypowiedzieć kilka uwag ogólnych. Nawet 5-letnie studia nie są w stanie zapewnić realizacji maksymalnych postulatów przedstawicieli wszystkich dyscyplin. Wszyscy musimy po trochu rezygnować ze zbyt daleko idących zamierzeń. Sądzę, że powinniśmy się kierować pragmatyzmem. Należy nauczycielowi dawać przede wszystkim to, co mu będzie bezpośrednio potrzebne w praktyce szkolnej. Takie pragmatyczne podejście stosujemy w dydaktyce fizyki.

Większość czasu przewidzianego na ten przedmiot przeznaczamy na praktyczne przygotowanie nauczycieli fizyki do zawodu. Wykład zajmuje mniej niż 25% całkowitego wymiaru godzin (60/285). Gros czasu po-

święcamy na pracownię dydaktyki fizyki (50⁰/₀) oraz ćwiczenia audytoryjne, hospitacje lekcji i seminaria.

Kolejny etap korelowania wykształcenia psychologicznego, pedagogicznego i metodycznego odbywa się na poziomie programów szczegółowych poszczególnych przedmiotów.

Sformułuję tu kilka postulatów, których spełnienie może, moim zdaniem, ułatwić tę korelację. Postulaty te, jak sądzę, mogą być słuszne także dla innych kierunków studiów nauczycielskich.

1. Konieczne jest wyraźne rozgraniczenie treści nauczania pedagogiki i psychologii z jednej strony i dydaktyk szczegółowych — z drugiej. Jest rzeczą oczywistą, że nie da się przeprowadzić ostrej granicy między tymi dyscyplinami, dlatego rozgraniczenie, o którym mowa, winno nastąpić przede wszystkim w wyniku wspólnych ustaleń, w pierwszym rzędzie między autorami programów, a następnie między wykładowcami. W ten sposób uniknie się zbędnych powtórzeń, a zastąpi się je świadomym i zaplanowanym nawiązywaniem do wcześniejszych treści nauczania.

2. Przedmioty: psychologia i pedagogika powinny dać studentom podstawową wiedzę z psychologii, teorii wychowania, dydaktyki ogólnej w zakresie niezbędnym dla przyszłych nauczycieli.

3. Pożądane jest pewne zróżnicowanie programów pedagogiki i psychologii w zależności od kierunku studiów, istnieje bowiem szereg zagadnień wspólnie traktowanych przez pedagogikę i psychologię z jednej strony, a dydaktyki szczegółowe — z drugiej, chociaż z różnych punktów widzenia i z różnym stopniem ogólności.

Pedagogika traktując o pewnych zagadnieniach ogólnych winna je ilustrować, tam gdzie to jest możliwe, przykładami zaczerpniętymi z odpowiednich dyscyplin szczegółowych.

4. W realizacji programów dydaktyk szczegółowych należy nawiązywać do wiadomości, które studenci powinni wynieść z zajęć z pedagogiki i psychologii, odwoływać się do ogólnych zasad i prawidłowości procesu nauczania-uczenia się, ukazując jednocześnie jego specyficzne cechy właściwe danemu przedmiotowi nauczania.

5. Konieczne jest stosowanie jednolitej terminologii pedagogicznej i psychologicznej przez wykładowców pedagogiki i psychologii oraz dydaktyk szczegółowych. Dowolność w tym zakresie stwarza niepotrzebną i szkodliwą barierę językową, utrudniającą studentom wykorzystanie na zajęciach z dydaktyki szczegółowej zdobytej wcześniej wiedzy z zakresu psychologii i pedagogiki.

6. Dla realizacji powyższych postulatów konieczne jest nawiązanie bezpośredniej współpracy między autorami programów pedagogiki, psychologii i dydaktyk szczegółowych, której wynikiem byłoby opracowanie nowych wersji tych programów, bardziej skorelowanych, a zatem efektywniej przygotowujących przyszłych nauczycieli do zawodu.

O KSZTAŁCENIU NAUCZYCIELI FIZYKI

Faktu odroczenia systemu edukacji narodowej nie należy utożsamiać ze wstrzymaniem wszelkich prac nad jej gruntownym przygotowaniem. Warto zwrócić uwagę na konieczność systematycznego prowadzenia badań i dyskusji związanych z tym problemem. Reforma systemu edukacji nie jest bowiem zadaniem jednorazowym. W miarę rozwoju naszego socjalistycznego społeczeństwa, rozwoju nauki i techniki zmieniać musi się szkoła — jej zadania i funkcje społeczne. Do tej szkoły, a konkretnie w naszym przypadku do nauczania w niej fizyki mamy przygotować nauczycieli w wyższych szkołach pedagogicznych i uniwersytetach.

Sądzymy, iż trzeba gruntownie zbadać problem, czy aktualny profil kształcenia nauczycieli gwarantuje właściwe przygotowanie ich do aktualnych zadań. Nie są to zadania łatwe do realizacji. Szeroki przedział wieku uczniów, zróżnicowany poziom zdolności oraz stosunku do nauki, uwarunkowaną powszechnością nauczania, szeroki zakres materiału włożony w wąskie ramy czasowe stawiają przed nauczycielem wysokie wymagania. Z jednej strony niezbędne jest szerokie przygotowanie merytoryczne związane głównie z klasami starszymi i zajęciami fakultatywnymi, z drugiej — znaczne umiejętności dydaktyczne niezbędne zwłaszcza w klasach młodszych.

Nie od rzeczy więc będzie zadanie sobie na wstępie pytania: Czy potrzebujemy nauczycieli fizyki, czy fizyków zajmujących się nauczaniem (często wbrew swej woli, z braku innych możliwości)?

Czteroletni program sprawiał wrażenie, że zwyciężył ten drugi pogląd, choć poczyniono pewne ustępstwa na rzecz dydaktyki. Przyczyn tego stanu rzeczy dopatrywać się można w tym, że wielu fizyków patrzy na proces kształcenia nauczycieli przez pryzmat ich pracy w najwyższych klasach liceum matematyczno-fizycznego o wyselekcjonowanej młodzieży i wysokim poziomie nauczania. W takiej szkole często dominuje styl pracy wzorowany na akademickim. Zapomina się, że już dzisiaj tego rodzaju działalność stanowi margines, a większość nauczycieli cały swój czas poświęca nauczaniu w klasach szkoły podstawowej. Z tej też przyczyny uważamy, że potrzebni są nauczyciele fizyki, a nie nauczający fizycy. Oczywiście nauczyciel fizyki musi posiadać odpowiednie przygotowanie rzeczowe, ale winno ono być określone na miarę rzeczywistych potrzeb i możliwości, a nie ambicji i założeń teoretycznych. Rozważania nasze wypowiadamy w związku z pracami podjętymi w niektórych uczelniach nad przygotowaniem szczegółowych programów kształcenia nauczycieli fizyki systemem pięcioletnim. Ujmiemy je w dwóch punktach zajmując się najpierw przygotowaniem merytorycznym, a następnie dydaktycznym.

PRZYGOTOWANIE MERYTORYCZNE NAUCZYCIELI FIZYKI

Za podstawę konstrukcji programów kierunków studiów wyższych przyjęto słuszny skądinąd postulat, że nauczyciel nie powinien być kształcony gorzej niż nienauczyciel. Doprowadziło to do koncepcji maksymalnego upodobnienia programów specjalności nauczycielskich do nienauczycielskich. Nasuwa się tu jednak szereg pytań:

Czy takie upodobnienie jest możliwe?

Czy jest celowe?

Co należy rozumieć przez określenie „gorzej kształcony”?

Czy więc nauczyciel fizyki powinien być kształcony tak samo jak fizyk? Jeśli uwzględnimy, że aktualne studia nauczycielskie trwają nie dłużej, lecz krócej, a do tego znaczną ilość godzin pochłaniają przedmioty pedagogiczne, to trzeba stwierdzić małą realność przedstawionej wyżej koncepcji. Może ona prowadzić jedynie do formalizmu, wrywkowej lub powierzchownej wiedzy i przeciążenia studentów, a w efekcie do gorszego kształcenia. Tak więc sama koncepcja jest sprzeczna z postulatami, na którym się opiera. Jej realność podważa również słabsze przygotowanie i często mniejsze zdolności kandydatów na mało atrakcyjne studia nauczycielskie. To „niedowartościowanie” nauczycieli stwarza u niektórych kompleksy. Ten fakt przemawia za tym, aby nauczycieli i nienauczycieli kształcić łącznie. Zdecydowano jednak inaczej, zatem musimy wyciągnąć odpowiednie konsekwencje.

Wobec małej ilości chętnych, przy ogólnie słabym poziomie kandydatów, możliwości wstępnej selekcji są skromne. Z drugiej strony ostra selekcja ma co najmniej dwa aspekty. Pomijając już ewentualny niedobór absolwentów i problematyczność efektu powtarzania kolejnych lat studiów, warto wspomnieć o możliwości odstraszenia od wyboru fizyki potencjalnych kandydatów, którzy mogą dojść do wniosku, że taki wybór jest dość ryzykowny i większe szanse dają inne kierunki. Powyższych słów nie należy uważać za przejaw liberalizmu, gdyż mógłby on jedynie powiększyć błędne koło. Należałoby jednak rozważyć możliwe środki zaradcze.

Przy rozpatrywaniu celowości koncepcji upodobnienia całości studiów dla wszystkich specjalności należałoby wyjść z badań opłacalności i przydatności wysiłku związanego z takim kształceniem. Jest to jednak sposób długotrwały i dlatego ograniczymy się do wyników rozmów sondażowych z nauczycielami i studentami. Ich wypowiedzi świadczą o małej przydatności w szkole podstawowej znajomości równań różniczkowych cząstkowych, teorii rozwiązywania równań całkowych czy też formalizmu matematycznego mechaniki kwantowej w takim zakresie i głębokości ujęcia, jak to się robi podczas studiów [1], s. 16. Większość studentów chciałaby być zatrudniona w liceum, a nie w szkołach podstawowych. Perspektywa zatrudnienia w tych ostatnich, bez względu na wyniki stu-

diów, nie stanowi dla wielu osób czynnika dodatniej motywacji uczenia się. Jak będzie w szkole zreformowanej, tego jeszcze nie wiemy. Z punktu widzenia aktualnych form organizacyjnych kształcenia nauczycieli fizyki — tendencja ta wydaje się dość naturalna.

Wracając do zakresu treści studiów, faktem oczywistym jest, iż spływanie wszystkich przedmiotów kierunkowych byłoby jednoznaczne z gorszym kształceniem. Natomiast ograniczenie pewnych działów czy przedmiotów przy jednoczesnym rozszerzaniu innych nie może być uważane za pogorszenie. Oznacza to jedynie, że nauczyciel powinien być kształcony inaczej. Innego przecież przygotowania wymaga praca w laboratorium naukowym, a innego praca w szkole. Cel nauczania jest bowiem czynnikiem nadrzędnym, regulującym zakres i przebieg procesu kształcenia.

Powyzszą tezę można zilustrować na przykładzie pracowni I i II. Na kierunkach nienauczycielskich pracownia pierwsza stanowi tylko wprowadzenie do pracy laboratoryjnej w pracowni drugiej, która stanowi właściwe przygotowanie do przyszłej pracy. Wobec tego limit 90 godzin na pracownię I można w tym przypadku uznać za wystarczający. Inaczej będzie na specjalności nauczycielskiej. Tu większość tematów ćwiczeń wiąże się bezpośrednio z pracą w szkole i w pewnej mierze decyduje o przygotowaniu do tej pracy. Obowiązujący wymiar 90 godzin jest tu niewystarczający i należałoby postulować przedłużenie tej pracowni do trzech semestrów (135 godzin). Natomiast związek pracowni drugiej z pracą zawodową nauczyciela jest znikomy zarówno ze względu na tematykę, jak i stosowaną kosztowną, niedostępną w szkole aparaturę badawczą. Rola tej pracowni polega na zapoznaniu nauczyciela z organizacją i przebiegiem fizycznego eksperymentu badawczego. Ilość więc ćwiczeń może być mniejsza niż na innych specjalnościach, bez obniżania jednak stopnia ich trudności i obszerności.

Drugim podstawowym dla nauczyciela przedmiotem jest szeroki systematyczny kurs fizyki doświadczalnej, w miarę zmatematyzowany, ale oparty na szerokiej bazie doświadczeń pokazowych i stanowiących pewien wzorzec dla nauczyciela liceum. Kurs ten powinien obejmować w szerszym zakresie wszystkie zagadnienia wchodzące do programu szkolnego, nie ograniczając się oczywiście do nich. Obecnie mamy taki stan, że często realizację dydaktyki utrudniają poważne braki, jakie studenci posiadają w zakresie fizyki elementarnej. Obecnie zastąpiono fizykę doświadczalną „fizyką ogólną” czy „wstępem do fizyki” opartych na modnych na Zachodzie tendencjach i podręcznikach. Doceniając intencje autorów, można jednak wątpić o przydatności takich układów bez podbudowy w postaci rozszerzonego kursu podstaw fizyki (np. opartego na znanym podręczniku Jaworskiego i Pinińskiego). Chyba bez przesady można powiedzieć, że obecny kurs fizyki ogólnej jest tylko wstępem do fizyki teoretycznej. Jego uteoretyzowanie bywa chętnie naśladowane

przez absolwentów w szkołach średnich, a nawet podstawowych. Jest to wysoce szkodliwe, choć wygodne dla nauczyciela. Często odrywa się fizykę szkolną od eksperymentu fizycznego, sprowadzając ją do postaci czysto werbalnej.

Z zadowoleniem należy przyjąć na specjalności nauczycielskiej wprowadzenie kursu podstaw fizyki. W sprawie fizyki teoretycznej nie chcielibyśmy zabierać głosu. Doceniając rolę fizyki teoretycznej trzeba jednak stwierdzić, że dla nauczyciela być może odgrywa ona nieco mniejszą rolę niż dla fizyka i nie może zastąpić fizyki doświadczalnej. Nie mielibyśmy zresztą nic przeciw najszerszemu ujęciu fizyki teoretycznej, gdyby nie musiało się to odbywać kosztem podstawowej dla nauczyciela dyscypliny — fizyki doświadczalnej. Pewną ilość godzin można wygospodarować polepszając korelację między poszczególnymi przedmiotami. Naszym zdaniem fizyka teoretyczna winna pełnić funkcję integracyjną całej fizyki.

Trzecim istotnym dla pracy nauczyciela przedmiotem nie docenianym przez obecny program jest elektronika. Należałoby zwiększyć o 30 godzin wykład z tego przedmiotu i przywrócić zniesiony egzamin.

PRZYGOTOWANIE DYDAKTYCZNE NAUCZYCIELI FIZYKI

Mankamentem obecnego modelu kształcenia jest stale jeszcze mało doceniana rola dydaktyki fizyki. Zapewne tendencja ta wywodzi się głównie z okresu, gdy studia wyższe przygotowywały jedynie nauczycieli szkół średnich. Obecnie jednak większość absolwentów trafia do szkół podstawowych, a to zwiększa znacznie rolę dydaktyki fizyki oraz poszerza jej zakres.

W planie kształcenia wyróżnić trzeba aż 6 składników:

- 1) ogólna teoria nauczania — uczenia się fizyki (dydaktyka fizyki),
- 2) metodyka fizyki,
- 3) technika eksperymentu fizycznego,
- 4) praktykum warsztatowe,
- 5) technika środków audiowizualnych,
- 6) praktyka szkolna.

Omówimy te składniki kolejno.

W ostatnich latach obserwuje się słuszne tendencje do eksponowania roli teorii ogólnej, ale kosztem metodyki i praktyki szkolnej. Nie negując wartości ogólnej teorii nauczania — uczenia się fizyki, trzeba jednak stwierdzić, że ma ona jeszcze dość postulatyczny charakter i szereg jej twierdzeń wynika z wypowiedzi uważanych za autorytatywne, a nie z badań eksperymentalnych. Wspominamy tu o tym jedynie ze względu na wynikające z tego faktu wnioski. Po pierwsze, niezbędna jest w tym zakresie szeroka praca badawcza, a po drugie, ograniczenie jej teorii do 60 godzin wykładów jest niewystarczające. Można w tym

czasie w formie dość skrótowej przekazać odpowiednie treści, które podczas egzaminu wracają jak bumerang, w formie sloganowej, ale nie można przekazać umiejętności praktycznych. Do tego celu niezbędne są odbywające się równoległe z wykładem ćwiczenia o charakterze konwersatorium (dwa semestry po 2 godziny). Tymczasem jeszcze aktualny program przydziela 30 godzin audytoryjnych na wszystko (ćwiczenia teoretyczne, praktykę), które wykorzystujemy metodą krótkiej koldry.

Metodyka fizyki, o której mówi się niekiedy, że sprowadza się do wskazówek opartych na doświadczeniach tzw. przodujących nauczycieli, jest często niesłusznie lekceważona. Wskazania te bowiem zawierają wnioski z wieloletnich obserwacji i są w praktyce nader użyteczne. W obecnym programie rady te nie mieszczą się w obowiązkowym wymiarze godzin i mogą być tylko okazjonalnie i fragmentarycznie realizowane. Znacznie lepiej wyglądało to np. w byłym Studium Nauczycielskim, gdzie obowiązywała tzw. pedagogizacja wykładu fizyki.

Związek teorii z praktyką odgrywa w dydaktyce rolę zasadniczą. Istotne jest więc nie tylko, jakie treści będą przekazywane, ale i kto je będzie przekazywał. O tym, że w tej mierze nie zawsze dzieje się najlepiej, świadczy wywiad przeprowadzony z rektorem WSP w Krakowie opublikowany w czasopiśmie studenckim [4]. Dowiadujemy się z niego, że studenci studiów zaocznych skarżyli się, że „dydaktykę przekazują ludzie, którzy z praktyką szkolną, mówiąc delikatnie, mają niewiele wspólnego”. Ze swej strony rektor zapewniał, że „związek z praktyką szkolną usiłujemy utrzymać między innymi przez kierowanie na 1—2-letnie praktyki asystentów stażystów”. Nie sądzimy, aby tak krótki staż mógł uprawniać do instruowania innych, jak uczyć należy. Byłoby chyba korzystniej angażować, zamiast niesprawdzonych stażystów, wypróbowanych nauczycieli jako wykładowców. W zbyt też małym stopniu korzysta się chyba z możliwości jednoczesnej pracy dydaktyków w szkołach. Obowiązujący tu dopuszczalny wymiar godzin należałoby podnieść do poziomu etatu.

Preferowanie teorii widoczne jest także w programie, który wprowadza tylko 2 godziny ćwiczeń, „których celem jest przedyskutowanie wybranych zagadnień szczegółowych z dydaktyki fizyki połączonych z reguły z hospitacjami”. Już samo sformułowanie może budzić zastrzeżenia. Jeśli będą to lekcje prowadzone przez nauczyciela szkoły ćwiczeń, to trudno mówić o ożywionej dyskusji. Sformułowanie to świadczy też o złym wyposażeniu w nowoczesne pomoce z zakresu dydaktyki. Mogłyby one zmniejszyć liczbę hospitowanych lekcji, a jednocześnie wzbogacić i ożywić proces kształcenia nauczycieli. O ile program wspomina o hospitacjach, o tyle nic nie mówi o lekcjach próbnych i nie przewiduje na ten cel odpowiednich godzin ćwiczeniowych. Wygląda to tak, jakby cała odpowiedzialność za przygotowanie praktyczne została przesunięta na barki

szkół i opiekunów praktyki ciągłej. Ci zaś nie zawsze najlepiej przez kuratoria wytypowani niekiedy nie mogą lub nie chcą przekazać praktykantowi większych umiejętności praktycznych. Organizacja praktyki mogłaby przebiegać przez następujące etapy:

- 1) hospitacja lekcji wzorcowych różnych typów (w szkole ćwiczeń),
- 2) lekcje próbne z hospitacją dydaktyka i grupy studenckiej,
- 3) indywidualne lekcje próbne w szkole ćwiczeń,
- 4) praktyka ciągła w odpowiednio wybranych szkołach.

Realizacja dwóch pierwszych etapów ze względu na różnorodność specyfiki szkół różnych typów wymaga przynajmniej 2 godzin ćwiczeń tygodniowo przez dwa semestry. Hospitacja lekcji próbnych przez grupy studenckie powinna być połączona z dyskusją, co pozwoli na realizację jednego z podstawowych celów kształcenia, jakim jest umiejętność wyrażania własnych sądów i ich uzasadnienia [5]. Indywidualne lekcje próbne odbywają się poza godzinami zajęć (1—2 lekcje), wpływają bardzo korzystnie na przygotowanie do praktyki ciągłej i zbliżają do zawodu. Pożyteczne byłoby włączenie tu techniki kształcenia umiejętności zawodowych tzw. microteaching [8].

Aktualny program przewiduje dwie praktyki ciągłe. Odnośnie pierwszej czytamy: „celem jej jest zapoznanie studentów ze szkołą jako placówką oświatową i wychowawczą. Studenci nie będą jeszcze praktykować nauczania, a ich samodzielne lekcje w nieznacznej liczbie mają charakter spróbowania zawodu nauczycielskiego”. Natomiast druga praktyka ma na celu: „1) praktyczne nauczanie fizyki, 2) konfrontację swych wniosków teoretycznych z praktyką szkolną”.

Pierwsza praktyka ma więc charakter, stosowanej w SN, tzw. praktyki asystenckiej i można ją planować już na początku piątego semestru w ramach dydaktyki ogólnej. Uderzający jest natomiast fakt, że program pomija fakt, iż student musi odbyć praktykę zarówno w szkole podstawowej, jak i średniej (najlepiej ogólnokształcącej). Robi to takie wrażenie, jakby zapomniano, że większość absolwentów trafia do szkół podstawowych, a w nich praca jest zupełnie inna niż w liceum. Sądzymy, że niezbędne są wobec tego dwie praktyki ciągłe 3—4-tygodniowe. Ta druga poświęcona szkole średniej nie może odbywać się, jak obecnie, w ostatnim semestrze, w którym cały wysiłek studentów skierowany jest na pisanie pracy magisterskiej, a praktyka traktowana jest marginesowo. Aktualnie niektóre uczelnie (np. UG) na praktykę 2-tygodniową kierują studentów do szkół podstawowych, a na 4-tygodniową do szkół średnich. Programy studiów jednak tego nie precyzują.

Osobnym zagadnieniem jest konieczność zapewnienia odpowiedniego statusu szkołom ćwiczeń i szkołom praktyk ciągłych, gdyż od ich wyposażenia i kadry w bardzo dużym stopniu zależy przygotowanie naszych absolwentów. Dobór kadry zależy jedynie od kuratorów i inspektoratów, na które uczelnie nie mają żadnego wpływu. Dodajmy, że bodźce

ekonomiczne dla tzw. nauczycieli-mentorów są obecnie dużo mniejsze, niż miało to miejsce dawniej.

Cwiczenia z techniki eksperymentu są w stosunku do innych elementów dydaktyki stosunkowo dobrze zaplanowane. W ramach tych ćwiczeń realizujemy technikę środków audiowizualnych i tzw. praktikum warsztatowe. To ostatnie dysponowało niegdyś własną pracownią i 60 godzinami ćwiczeń. Umożliwiało to realizację dwóch istotnych zagadnień: samodzielnego projektowania i konstruowania prostych pomocy naukowych oraz usuwanie drobnych uszkodzeń w przyrządach fabrycznych (warto przypomnieć, że szkoły nie posiadają laborantów). Obecnie wszystkie ćwiczenia w pracowniach opierają się na odpowiednio dobranych i sprawdzonych przyrządach, a w razie ich uszkodzenia interweniuje laborant. Jest to sytuacja daleko odbiegająca od codziennej pracy nauczyciela w szkole. Dość poważny problem stanowi sposób realizacji ćwiczeń z techniki eksperymentu. Celowość wprowadzania ćwiczeń opartych na unikalnej aparaturze [6] można kwestionować. Niezbędne natomiast jest zapoznanie studentów ze wszystkimi lub prawie wszystkimi możliwościami eksperymentów dających się zrealizować przy pomocy dostępnych w szkołach pomocy naukowych.

W sprawie prac magisterskich wypowiedzieliśmy się na łamach *Postępów Fizyki* 29, 249 (1978). Wypowiedź nasza sprowokowała do zabrania głosu w tej sprawie doc. dr hab. Danutę Stachórką i doc. dr Mieczysława Sawickiego, *Postępy Fizyki*, 29, 5 (1978). Z większością zawartych w nich uwag krytycznych pod adresem naszej wypowiedzi możemy się zgodzić, szczególnie tych, które dotyczą odpowiedzialności i kompetencji promotora pracy. Stawiane przez dyskutantów postulaty stają się aktualne i realne w programach studiów pięcioletnich. Nasza wypowiedź dotyczyła studiów czteroletnich. Te zaś, naszym zdaniem, musiały eksponować przede wszystkim przygotowanie rzeczowe nauczyciela fizyki.

Przedłużenie studiów do lat 5 i spełnienie naszych postulatów stwarza również realne możliwości wykonywania prac magisterskich z dydaktyki fizyki na studiach dziennych. Student 5 roku będąc już po praktykach pedagogicznych, nie obciążony nadmiarem zajęć dydaktycznych, mógłby wykonać pracę pożyteczną dla niego i innych. W semestrze 9 opracowałby część teoretyczną i przygotował krótki eksperyment dydaktyczny, który zostałby przeprowadzony w semestrze następnym. Właściwie zorganizowana szkoła ćwiczeń byłaby odpowiednikiem pracowni magisterskiej, jaką dysponuje fizyka ogólna, i stanowiła dla magistranta warsztat pracy. Konfrontacja własnych opracowań metodycznych z praktyką szkolną jest ze wszech miar godna upowszechnienia. Natomiast teoretyczne opracowanie bez takiej konfrontacji może być co najwyżej szkodliwe.

W jednym artykule nie możemy w sposób wyczerpujący przedstawić żadnego z poruszanych tu zagadnień. Problem kształcenia nauczycieli

fizyki będzie zapewne zawsze problemem otwartym, wymagającym, jak to stwierdziliśmy na początku, systematycznych i ciągłych badań i dyskusji.

Reasumując można powiedzieć, że konieczne są daleko idące zmiany zarówno w przygotowaniu merytorycznym, jak też dydaktycznym, jeśli ma ono należycie owocować. Nie będziemy tu przedstawiać pełnej siatki godzin ograniczając się do ujęcia omawianych wyżej propozycji w postaci tabeli.

Semestr	V	VI	VII	VIII	IX	X
Wykł. z dyd. fizyki	3	1				
Ćwicz. do wykładu	2	2				
Lekcje próbne		2	2	2		
Technika eksper.		2	3	3		
Sem. z dyd. fizyki					2	2
Hist. i metodologia fiz.					2	
Prakt. warsztat.	3					
Prakt. ciągła	1P		5P		3P	

Dużą wagę przywiązywaliśmy do prac Zespołu Dydaktyczno-Wychowawczego Fizyki i Astronomii pracującego pod kierunkiem prof. G. Białkowskiego przy Ministerstwie Nauki Szkolnictwa Wyższego i Techniki. Efektem prac tego Zespołu jest wprowadzany aktualnie pięcioletni program kształcenia nauczycieli fizyki i astronomii. Wydaje nam się, że łatwiej jest korygować go bieżąco, w czasie wprowadzania niż później, gdy pewne złe tendencje już się utrwala.

LITERATURA:

1. M. SAWICKI: W poszukiwaniu modelu nauczyciela fizyki dla przyszłej szkoły średniej. *Fizyka w Szkole* 1, 1978.
2. B. M. JAWORSKI, A. A. PININSKI: *Osnovy fiziki*. Nauka. Moskwa, 1972.
3. W. WCISŁO: Głos w dyskusji. *Rocznik Naukowo-Dydaktyczny*, Rzeszów 3, 25, s. 98.
4. *Czasopismo Student* nr 20, 2.10, 1975, Kraków.
5. K. BADZIĄG, W. TRĄPCZYŃSKI: Uwagi o doborze i układzie treści wykładu z dydaktyki fizyki. *Zeszyty Naukowe UG* 3, 1978.
6. Kształcenie nauczycieli na przykładzie WSP w Opolu, *Fizyka w Szkole* 5, 1974, s. 5.
7. W. TRĄPCZYŃSKI, H. WREMBEL: Refleksje nad uzupełniającym kształceniem nauczycieli fizyki. *Zycie Szkoły Wyższej* 10, 1975.

PRZYGOTOWANIE Z ZAKRESU DYDAKTYKI MATEMATYKI NA KIERUNKACH NAUCZYCIELSKICH

1. UWAGI WSTĘPNE

Temat mojego referatu sugeruje dwie możliwości jego opracowania. Można się po nim spodziewać czegoś w rodzaju raportu o stanie przygotowania kandydatów na nauczycieli z zakresu dydaktyki matematyki, kształconych w uczelniach wyższych. Można również oczekiwać pewnych rozwiązań na temat zamierzonego, planowanego względnie oczekiwanego i pożądanego przygotowania nauczycieli z tego zakresu. Jak wynika z tez, dostarczonych państwu wcześniej, wybrałem drugą z wymienionych możliwości, jakkolwiek zakończone wiosną tego roku sondażowe badania na temat funkcjonowania absolwentów kierunków nauczycielskich studiów dziennych (prowadzone przez IPKN Uniwersytetu Warszawskiego pod kierunkiem doc. dr. hab. S. Słomkiewicza) pozwoliłyby już na sformułowanie pewnych wniosków i spostrzeżeń odpowiadających pierwszej koncepcji referatu. Myślę, że ten problem znajdzie wyraz w dyskusjach na naszym sympozjum.

2. O POTRZEBIE DYDAKTYCZNEGO PRZYGOTOWANIA NAUCZYCIELI MATEMATYKI

2.1. Matematyka jako przedmiot nauczania sprawiała w szkole tradycyjnej i nadal sprawia wiele trudności uczniom na różnych poziomach nauczania. Ogólnie akceptowana opinia, że jest to przedmiot trudny, na ogół niedostępny, możliwy do opanowania tylko przez najzdolniejszych, implikowała określone wymogi pod adresem nauczyciela matematyki w szkole tradycyjnej. Miał on być przede wszystkim dobrym matematykiem, miał umieć matematykę i to w zasadzie wystarczało. Niedostateczne wyniki wielu jego uczniów powodowane były, zdaniem obiegowej opinii, trudnościami przedmiotu i brakiem zdolności uczniów. To, że każdy nauczyciel matematyki prawie w każdej klasie miał uczniów osiagających nawet bardzo dobre wyniki z matematyki, wynikało raczej z porzekadła: „zdolnemu uczniowi nawet najgorszy nauczyciel nie zaszkodzi”, niż z umiejętności dydaktycznych nauczyciela. Ten stan rzeczy utrzymywał się długo, dotąd przede wszystkim, dokąd kształcenie podstawowe nie było w praktyce powszechne, a kształcenie na poziomie średnim miało charakter elitarny. Musiał on ulec zmianie w chwili upowszechniania kształcenia.

Warto zwrócić uwagę, że pierwszy zwarty wykład metodyki nauczania

matematyki dał Sergiusz Neapolitański w książce „Zarys dydaktyki matematyki” napisanej w roku 1929. Nie jestem pewien, czy ta praca nie jest w ogóle pierwszą z zakresu dydaktyk szczegółowych.

Proponowane zmiany odbywały się oczywiście bardzo powoli. Do czasów pierwszej fali reform nauczania matematyki w różnych krajach w tym i w Polsce, przypadającej na przełom lat pięćdziesiątych i sześćdziesiątych naszego wieku, nauczanie matematyki w szkole można było charakteryzować swoistym paradoksem — był to przedmiot najtrudniejszy dla uczniów, ale najłatwiejszy dla nauczyciela (oczywiście w okresie pracy, a nie studiów). Nauczyciel matematyki mógł bowiem przez całe lata realizować program i podręcznik w ten sam sposób, bez żadnej inwencji, bez poszukiwań nowych metod, nowych rozwiązań. Nawet wysoko oceniani nauczyciele szcycili się tym, że w określonym dniu roku szkolnego i w określonej klasie rozwiązują przez całe lata te same zadania. Spośród wszystkich nauczycieli matematycy mogli uczyć całe lata, i to uczyć dobrze (w opinii władz), niczego nie czytając, nie podnosząc swoich kwalifikacji. Dlatego między innymi nowa reforma nauczania matematyki z lat sześćdziesiątych wzbudziła tyle oporów wśród nauczycieli. Dzięki niej większość uczących matematyki została przekonana o tym, że do nauczania trzeba czegoś więcej niż wiadomości matematyczne. To przekonanie zaczyna coraz wyraźniej docierać również do twórczych matematyków.

2.2. Potrzeba dydaktycznego przygotowania nauczycieli wzrasta jeszcze bardziej z chwilą upowszechniania szkoły średniej. Obserwujemy to bardzo wyraźnie w ostatnich latach, od momentu wprowadzenia klas początkowych szkoły dziesięcioletniej. Nauczyciele tych klas z wielkim trudem radzą sobie z programem matematyki klas I—III. Spróbujmy jednak posłać do tych klas nauczycieli matematyki. Bardzo wątpię w to, czy wyniki byłyby lepsze.

Trudności w realizacji programu nauczania matematyki, niestety, nie będą łagodniały, raczej należy się spodziewać ich zwiększenia, jeżeli w przygotowaniu nauczycieli nie nastąpią istotne zmiany. Owo przygotowanie zaczyna się już w momencie dyskusji nad planami studiów i programami nauczania w szkołach kształcących nauczycieli. Osobnego omówienia wymagałaby technika tych dyskusji, w których ciągle dominują partykularne pseudointeresy przedstawicieli wąskich specjalności, przede wszystkim merytorycznych. Dokąd nie doprowadzimy do takiego planowania i programowania kształcenia nauczycieli, w którym celem nadrzędnym byłoby przygotowanie kompetentnych nauczycieli, gwarantujących w stopniu optymalnym realizację procesu dydaktyczno-wychowawczego w szkole w ramach działań zintegrowanych, dotąd będziemy mieli trudności z pozoru nie do pokonania. Wydaje się, że prace naszego sympozjum mogą być w tym względzie wyraźnym krokiem naprzód.

3. KIM BYĆ POWINIEN NAUCZYCIEL MATEMATYKI

3.1. Ostatnie dziesiątki lat, a nawet lata przynoszą niespotykany w dziejach, szybki rozwój matematyki. W owym procesie rozwoju obserwuje się dwie z pozoru przeciwstawne tendencje: z jednej strony nasila się proces syntezy zapoczątkowany badaniem podstaw matematyki i owocnie kontynuowany pracami w dziedzinie algebry abstrakcyjnej i teoriach jeszcze ogólniejszych, z drugiej rozwijają się coraz to szczegółowsze teorie, o których jeszcze parę lat temu zawodowi matematycy nie słyszeli. Studiujący dawniej kandydat na nauczyciela matematyki poznawał podstawowe teorie matematyczne tak, jak każdy inny student kierunku matematyki. W tym sensie nauczyciel matematyki był matematykiem, bo kończył te same studia, co każdy inny matematyk. Czy jest to możliwe obecnie? Pytanie raczej retoryczne, chociaż gdy przeanalizujemy plany i programy studiów, to okaże się, że nie ma różnicowania zasadniczego. Różnica może tkwić tylko w tym, że obecny nauczyciel matematyki czuje się nie tyle „matematykiem”, co „nieudanym matematykiem” (określenie prof. Z. Krygowskiej). Nieudanym, bo bardzo często, gdy nie radzi sobie na studiach matematycznych, to kieruje się go na sekcję nauczycielską. Czy taki „nieudany matematyk” może być dobrym nauczycielem, niezależnie od innych uwarunkowań i możliwości, które mu stwarzamy? Myślę, że badania na ten temat mogliby podjąć psycholodzy.

Dla nas interesujące jest pytanie: Kim właściwie powinien być współczesny nauczyciel matematyki? Odpowiadając na nie prof. Z. Krygowska stwierdza (w referacie „Problemy nowoczesnego kształcenia nauczycieli matematyki” wygłoszonym na Kongresie Matematyków w Nicei w 1970 r. — *Wiadomości Matematyczne*, t. XIV, str. 111, 1972 r.): „Powinien być matematykiem — specjalistą w dziedzinie nauczania”. Oznacza to, że jego wiedza merytoryczna z zakresu matematyki musi być ukształtowana inaczej, bo dla innych celów niż absolwentów studiów matematycznych przygotowujących się do innych zawodów. Dobór treści kształcenia matematycznego nauczycieli matematyki jest problemem niezwykle skomplikowanym, nie będziemy jednak zajmowali się nim szerzej w tych rozważaniach.

3.2. Matematyk — specjalista w dziedzinie nauczania — wymaga niezwykle głębokiego i wszechstronnego przygotowania psychologiczno-pedagogicznego i metodycznego. W koncepcji zintegrowanego kształcenia nauczycieli proponuje się daleko idącą korelację i koordynację tego przygotowania. Słyszeliśmy o tym w niejednym referacie i na naszym symposium. Uważam, że dla właściwego rozumienia tej słusznej idei konieczne jest dostrzeżenie zarówno związków, jak i różnic między możli-

wościami, jakie stwarzają wspomniane dyscypliny, a także jasne uświadomienie sobie celów i zadań, które winny być realizowane w ramach studiowania każdej z nich.

4. ROLA DYDAKTYKI MATEMATYKI W KSZTAŁCENIU NAUCZYCIELI

4.1. Zacznijmy od określenia zadań, jakie w kształceniu nauczycieli winna spełniać dydaktyka matematyki. Stwierdzić wypada przede wszystkim, że obecnie dydaktyka matematyki nie jest już tylko praktycznym przygotowaniem do zawodu. Ostatnie lata doprowadziły do takiego jej rozwoju, przy którym zarówno jej problematyka badawcza, jak i coraz wyraźniej kształtująca się metodologia badań pozwalają określać ją mianem nowej dyscypliny naukowej. Jest to nadal dyscyplina graniczna, bardzo ściśle związana przede wszystkim z samą matematyką, ale także z naukami pedagogicznymi, psychologią, socjologią i filozofią. Praktyka dowodzi, że badania w dziedzinie dydaktyki matematyki mogą również dobrze inspirować podejmowanie prac teoretycznych w samej matematyce, jak i w innych dyscyplinach. Istnieje oczywiście i sytuacja odwrotna. Można więc mówić o swoistym sprzężeniu zwrotnym, w którym dydaktyka matematyki nie tylko korzysta z osiągnięć innych nauk, ale także wpływa na ich rozwój. Nie mamy możliwości czasowych na rozwinięcie tego wątku rozważań, przejść bowiem wypada do drugiej istotnej strony współczesnej dydaktyki matematyki.

Rozwijając badania teoretyczne, pozostaje ona w bezpośrednich związkach z praktyką szkolną, z pracą nauczyciela. Z tej praktyki wyrasta, jej problemy rozwija i rozwiązuje w miarę możliwości teoretycznie i jej w konsekwencji służy. Na poparcie tych myśli można powołać się na pracę prof. Z. Krygowskiej „Zarys dydaktyki matematyki”, w której autorka wywodzi prawie całą problematykę dydaktyki matematyki z celów nauczania matematyki w szkole, sformułowanych w obowiązującym programie nauczania.

Analiza tych właśnie celów pokazuje, jak wiele musi wiedzieć i rozumieć nauczyciel matematyki, aby mógł je owocnie realizować. Tej wiedzy nie dostarczy mu ani matematyka, ani pedagogika, ani psychologia. Mamy więc sytuację, w której w sposób naturalny pojawia się dydaktyka matematyki w swoim dwoistym charakterze, jako naukowa dyscyplina i jako głęboko teoretycznie podbudowane, praktyczne przygotowanie do zawodu. Tak więc metodyczne przygotowanie nauczyciela matematyki musi obejmować dwa istotne składniki. Z jednej strony są w tym przygotowaniu elementy teoretyczne, kierunkujące całą jego działalnością, z drugiej elementy praktycznego funkcjonowania w szkole. Owe elementy teoretyczne pozwalają i wymagają od nauczyciela matematyki, jako specjalisty w dziedzinie nauczania, podejmowania własnych prób

badania, formułowania problemów, a także refleksyjnego podejścia do tego wszystkiego, czego w szkole ma uczyć. Jak trudne jest to zadanie, świadczy postawa wielu nauczycieli matematyki, w tym także młodych, wobec szansy, jaką stworzono im w klasach młodszych wydając równoległe podręczniki. Otóż mamy sygnały, że są nauczyciele, którzy nie życzą sobie tego, wolą mieć jeden podręcznik i z niego uczyć. Oczywiście jest to wygodne, ale czy taka postawa da się pogodzić z ambicjami, które winny cechować każdego nauczyciela-specjalistę w dziedzinie nauczania?

4.2. Tak pojmowana rola dydaktyki matematyki w kształceniu nauczycieli implikuje odpowiednie cele i zadania tego przedmiotu studiów oraz jego treści programowe. (MNSzWT — Program nauczania. Dydaktyka matematyki). Z tych treści wybierzmy przykładowo kilka haseł dla ich interpretacji i analizy. Z części programu zatytułowanej „Zagadnienia ogólne” rozważmy np.:

„I. 1.4. Procesy psychologiczne związane z tworzeniem pojęć i struktur: schematyzacja, abstrakcja, uogólnienie, asymilacja, akomodacja. Stadia rozwoju myślenia dzieci.

II. 2.1. Pozorna i rzeczywista aktywność na lekcjach matematyki; rodzaje i formy aktywności matematycznej ucznia; rozwiązywanie problemów, manipulacje, gry, praca z podręcznikiem, uczenie się programowane i sterowane.

II. 3. Organizacja procesu nauczania matematyki, organizacja lekcji matematyki, specyfika wykładu matematycznego, organizowanie samodzielnej pracy indywidualnej i zespołowej w klasie, techniczne środki nauczania matematyki, organizacja pracy domowej ucznia i jej kontrola, kontrola postępów ucznia i jej formy, ocena ucznia, klasyfikacja, egzaminy, organizacja i wyposażenie pracowni matematycznej.

IV. Doskonalenie pracy nauczyciela.

1. Przygotowanie nauczyciela do lekcji, planowanie i sprawozdawczość,
2. Metody pracy nauczyciela nad stałym doskonaleniem się w pracy dydaktycznej,
3. Badania diagnostyczne. Naturalny eksperyment dydaktyczny.

Pozostajemy przy tych hasłach, celowo dobranych tak, by ukazać interesujące nas tu powiązania dydaktyki matematyki z przedmiotami pedagogiczno-psychologicznymi.

4.3. Pierwsze pytanie, jakie warto tu postawić, można sformułować następująco: Czy możliwa jest realizacja wymienionych haseł w ramach dydaktyki matematyki bez oparcia jej o głębsze studia pedagogiczno-psychologiczne? Odpowiedź, wbrew pozorom, nie jest natychmiastowa i jednoznaczna. Co to bowiem znaczy realizacja określonych haseł? Można je przecież po prostu objaśnić, niektóre pojęcia zdefiniować, zilustrować przykładami, wskazać kontrprzykłady. Z podziwem i dużym

zaskoczeniem słuchałem odpowiedzi nauczycieli pracujących na egzaminie magisterskim, którzy wręcz recytowali odpowiednie „regułki”:

„schematyzacja jest to...”

„akomodacja jest to...”.

Gdy przyszło do rozmowy mającej wyjaśnić te pojęcia, ukazać je na szerszym tle procesów poznawczych, zilustrować przykładami w sytuacjach granicznych, wtedy okazało się, że recytowane zdania stanowią zwykłe puste zestawy słów, opanowane na użytek egzaminu.

Wracając więc do naszego pytania, możemy na nie odpowiedzieć twierdząco. Dydaktyk matematyki może omówić ze studentami wymienione hasła, ale nie jest w stanie, pomijając inne względy, np. czasowe, z powodów zasadniczych, merytorycznych, zrobić tego właściwie. Dla rozumienia wymienionych tu pojęć psychologicznych konieczna jest szeroka i głęboka wiedza psychologiczna. Tą wiedzą musi dysponować dydaktyk matematyki, musi ją w odpowiednim zakresie posiadać student matematyki. Ten pierwszy choćby dlatego, by móc studentom powiedzieć: na zajęciach z psychologii omawialiście te problemy, czytaliście takie czy inne prace, spróbujmy na nie spojrzeć od strony interesującego nas nauczania matematyki. Taka rozmowa ze studentami bywa jednak ryzykowna co najmniej z dwóch powodów. Np. na zajęciach z psychologii rzeczywiście tego nie omawiano lub nie wskazano odpowiedniej literatury, względnie problemy te zostały naświetlone zbyt jednostronnie, w wąskim ujęciu. Jakże często wykład psychologii ogranicza się do psychologii rozwojowej dziecka, tak że student, który ma mówić o procesach psychicznych młodzieży czy ludzi dorosłych, staje wobec tych problemów bezradny. Jakże często pomija się prace i doświadczenia psychologów, których filozoficzne poglądy nie mają wiele wspólnego z podstawami filozoficznymi naszych badań. Czy jest to słuszne? Wydaje się, że poglądy filozoficzne mogą powodować błędne interpretacje, nie mogą jednak decydować o wynikach doświadczeń. Porównanie z tego punktu widzenia różnych szkół psychologicznych jest niezwykle pouczające.

Przejdźmy do kolejnych problemów związanych z kształceniem tzw. aktywności matematycznej uczniów. Czy i na ile jest to problem swoisty dla uczenia się matematyki? Wiadomo, że współczesna cywilizacja już wymaga, a za niewiele lat wymagać będzie w jeszcze większym stopniu, od każdego z nas, stałego i systematycznego aktualizowania wiedzy, a nawet poszerzania i pogłębiania jej za pomocą form pozainstytucjonalnych. Uczenie się staje się formą bycia współczesnego człowieka niezależnie od tego, czy jest on robotnikiem, czy profesorem uniwersytetu. Do tego uczenia się, do korzystania z osiągnięć nauki musi przygotować młode pokolenie szkoła, a w konsekwencji nauczyciel.

Czy jest on do tego przygotowany dostatecznie? Czy może się do tego należycie przygotować w ramach dydaktyki przedmiotowej? Na pewno

nie. Konieczne jest tu znowu działanie wspólne, zintegrowane, wielokierunkowe, nastawione nie tyle na uczenie „o aktywności w procesie nauczania”, ale na aktywizację studentów w czasie ich pobytu w uczelni. Rozumiem tę aktywizację wielostronnie i wielokierunkowo. Tu winno chodzić nie tylko nawet o tak wysokie formy postaw aktywnych, jak stawianie i rozwiązywanie problemów. To może wystarczyć studentom innych kierunków, nie nauczycielskich. Od kandydatów na nauczycieli winniśmy natomiast wymagać jeszcze czegoś więcej. Przede wszystkim autoobserwacji i umiejętności analizy trudności własnych oraz całego przebiegu operacji prowadzących do rozwiązania problemu. Nie ma różnicy jakościowej między rozwiązaniem skomplikowanego zadania z analizy matematycznej na trzecim roku studiów za pomocą całki krzywoliniowej a rozwiązaniem zadania na prędkość, drogę i czas w klasie piątej czy innego w młodszej klasie. Tylko ten nauczyciel, który potrafi dostrzegać i analizować własne trudności przy rozwiązywaniu trudnych dla niego problemów matematycznych, potrafi zrozumieć, przeanalizować i zaradzić trudnościom, jakie uczenie się matematyki stwarza jego uczniom. Przykładów tego rodzaju sytuacji dydaktyk matematyki może ze studentami omówić wiele. Chodzi jednak o to, by sama idea podejścia do problemu trudności uczenia, jego aktywności, zaangażowania i zainteresowania tym, co robi, kształtowana była w osobowości studenta — kandydata na nauczyciela, nie tylko w ramach dydaktyki matematyki.

Nie trzeba chyba szerzej rozważać problemów organizacji procesu dydaktycznego, metod i środków jego realizacji. Układ przedmiotów w planie studiów nauczycielskich pozwala na to, by dydaktyk matematyki mógł wykorzystać i wzbogacać to, co było przedmiotem poznania w ramach pedagogiki i psychologii na młodszych latach studiów. Za szczególnie istotne należałoby tu uznać pewne ujednoczenie terminologii, ułatwiając znacznie nie tylko porozumienie się, ale także głębsze wnikanie w istotne problemy dydaktyczne. Dlatego chcę mocno zaakcentować ten fragment referatu doc. dr. hab. Cz. Banacha, w którym uważa on, że pedagogika winna dbać o spójnię pojęciową między dydaktyką ogólną i dydaktykami przedmiotowymi. Trudno również nie zgadzać się z tymi тезami Autora, w których eksponuje treści kształcenia pedagogicznego, z jakich dydaktyki przedmiotowe mogą i powinny w szerszym zakresie korzystać. Odnosi się to przede wszystkim do zasad, metod, środków i form organizacyjnych procesu dydaktycznego. Owo korzystanie należy rozumieć specyficznie.

Np. pewne egzemplifikacje matematyczne ogólnych zasad nauczania mogą i powinny powodować głębsze i bardziej zróżnicowane ich rozumienie. Inaczej winien rozumieć zasadę pogładowości np. nauczyciel biologii, a inaczej nauczyciel matematyki. Pogładowość w ujęciu uproszczonym, ograniczonym do oglądu, nadmiernie eksponowana może nie tylko nie pomagać, ale wręcz utrudniać proces nauczania matematyki.

Podobnie zasady stopniowania trudności i przechodzenia od rzeczy bliższych do dalszych mogą w określonych warunkach powodować w nauczaniu matematyki pewne sprzeczności. To wszystko winien wiedzieć nauczyciel matematyki, to winno być przedmiotem jego pracy w ramach dydaktyki matematyki.

Zatrzymajmy się wreszcie nad wymienionym tu również hasłem dotyczącym badań empirycznych nauczyciela. Obecnie nie trzeba już nikogo przekonywać, że zarówno programy nauczania matematyki, jak i podręczniki będą ulegały systematycznym zmianom. W procesie przygotowania i jednych, i drugich nie może zabraknąć głosów nauczycieli. Aby jednak byli oni kompetentni i mogli wnieść autentyczne wartości do prowadzonych dyskusji, muszą być, jak powiedzieliśmy wyżej, specjalistami w dziedzinie nauczania. Specjalista to także badacz. Nauczyciel matematyki musi umieć zorganizować, przeprowadzić i ocenić choćby mały eksperyment dydaktyczny, musi umieć przeprowadzić odpowiednie badanie diagnostyczne i porównawcze, musi wreszcie dobrze radzić sobie z obiektywną oceną przydatności takich czy innych środków, metod i form organizacyjnych procesu dydaktycznego. Wszystko to wymaga odpowiedniej orientacji w metodologii badań tego typu. Jest to sprawa niezwykle ważna, ponieważ eksperymentowanie w szkole, eksperymentowanie na uczniach niesie ze sobą prawie zawsze określone niebezpieczeństwa i błędy, często nie do odrobienia. I znowu, tak jak poprzednio stwierdzaliśmy już niejednokrotnie, tego metodologicznego przygotowania nie zapewni kandydatom na nauczycieli samo studium dydaktyki matematyki. Okazuje się, że już tak prosta forma badania, jak ukierunkowana obserwacja sprawia studentom nawet ostatnich lat studiów olbrzymie trudności. Trzeba więc i ten problem rozwiązywać wspólnymi siłami, trzeba kandydatów na nauczycieli wdrażać do badań możliwie najwcześniej.

4.4. Wszystko, co zostało tu powiedziane, świadczy dowodnie o dużych wymaganiach, jakie stawiamy nauczycielowi-specjaliście w dziedzinie nauczania matematyki. Warunkiem spełnienia tych wymagań jest po pierwsze: wspólne działanie wszystkich nauczycieli akademickich nad takim właśnie kształtowaniem osobowości nauczyciela matematyki; po drugie: stworzenie takiej atmosfery, w której właśnie wysokie wymagania w stosunku do kandydatów na nauczycieli oraz specyfika ich przygotowania zapobiegająby negatywnej selekcji do tego zawodu. Wspomniałem o sytuacji, w której słabego studenta matematyki kieruje się na sekcję nauczycielską w przekonaniu, że matematykiem on nie będzie, ale nauczycielem matematyki być może. Oczywiście mogą być takie przypadki, nie można ich wykluczać, jakkolwiek należy przeciwdziałać powszechności takiego zjawiska. Należy jednak liczyć się i z możliwością sytuacji odwrotnej. Bardzo dobry matematyk na sekcji nauczycielskiej

może być kierowany na sekcję numeryczną czy inną nie dlatego, że „szkoda go na nauczyciela”, ale dlatego, że na nauczyciela nie nadaje się. Wszak do tego zawodu nieodzowne są określone predyspozycje.

5. WNIOSKI

Przeprowadzone rozważania, z konieczności bardzo ograniczone i fragmentaryczne, pozwalają na sformułowanie następujących wniosków i uogólnień:

5.1. Kształceniem nauczycieli nie mogą zajmować się tylko specjaliści określonych dyscyplin, w szczególności dydaktycy przedmiotowi. Nie wystarczą też wysiłki pedagogów, psychologów i przedstawicieli nauk społecznych. Konieczne jest harmonijne działanie wszystkich nauczycieli akademickich, działanie, którego celem nadrzędnym jest nie tyle wykształcenie, co ukształtowanie osobowości nauczyciela. Istotnymi elementami tego działania są przykłady osobiste i zastosowane metody pracy.

5.2. Proces kształtowania osobowości nauczyciela musi być zapoczątkowany już w okresie ustalania planów i programów studiów. Problemu tego nie rozwiążą sami przedstawiciele dyscyplin merytorycznych ani sami specjaliści nauk pedagogicznych i psychologii. Potrzebne są działania wspólne, i to nie na zasadzie: dla nauczycieli matematyki mniej matematyki, więcej pedagogiki, ale na zasadzie selekcji treści kształcenia, na zasadzie takiego doboru tych treści, który gwarantowałby optymalne na danym etapie przygotowanie nauczycieli.

5.3. W obecnych warunkach zbyt wiele oczekuje się od dydaktyków przedmiotowych i oni przede wszystkim angażowani są w to, co kandydat na nauczyciela powinien wynieść z uczelni. Można powiedzieć, że niejako odpowiedzialność za przygotowanie nauczycieli składa się na barki dydaktyków. Oczywiście jest, że ta sytuacja musi ulec zmianie.

5.4. W szeroko rozumianej współpracy dydaktyków przedmiotowych, pedagogów i psychologów musi dojść do głębszych powiązań koordynujących, od organizacyjnych poczynając na merytorycznych kończąc. Należy podejmować próby badań kompleksowych w zespołach, obejmujących specjalistów różnych dyscyplin. Izolacja problematyki badawczej nie może dawać pełnego obrazu rzeczywistości szkolnej, która jest zbyt złożona i szeroko uwarunkowana dla badań wyrwykowych.

5.5. Szczególnie konieczna, pilna i nieodzowna jest współpraca pedagogów, psychologów i dydaktyków nad realizacją programów nauczania w naszych uczelniach. Wydaje się, że organizacja wspólnych semina-

riów czy zebrań naukowo-dydaktycznych w ramach nawet jednej uczelni może w tym względzie przynieść określone rezultaty. Winno się przy tym uwzględniać specyfikę różnych kierunków studiów, także w ramach zajęć ogólnopedagogicznych i psychologicznych.

5.6. Można sądzić, że dobrze pomyślana, zintegrowana realizacja treści kształcenia z zakresu pedagogiki, psychologii i dydaktyki przedmiotowej pozwoliłaby na pewne oszczędności czasowe, które z kolei umożliwiłyby studentom głębsze, samodzielne studiowanie.

„HIGIENA SZKOLNA” JAKO INTEGRALNY SKŁADNIK OGÓLNOPEDAGOGICZNEGO PRZYGOTOWANIA NAUCZYCIELI

Każdy, kto ma do czynienia z dzieckiem czy z młodzieżą, musi znać nie tylko ich problemy psychologiczne, ale musi także znać ich problemy biologiczne. Rozumienie ucznia w zakresie jego specyfiki rozwojowej, rozumienie jego potrzeb zdrowia jest sprawą zasadniczą dla nauczyciela i pedagoga. Naukom pedagogicznym od wielu lat towarzyszy medycyna — zwłaszcza medycyna szkolna i higiena. W pracach klasyków pedagogiki wiele miejsca poświęcano zagadnieniom zdrowia ucznia.

Postępy wiedzy o rozwoju człowieka — zwłaszcza w jego okresie, kiedy to rozwój jest szczególnie szybki — w ostatnich dziesięcioleciach stały się na tyle znaczące, że wyodrębniono nawet osobną dyscyplinę — auksologię. Poznano lepiej dziecko, poznano lepiej prawa jego rozwoju, a także jego potrzeby. Praktyczne wnioski z tej wiedzy powinni wyciągnąć przede wszystkim nauczyciele i pedagodzy.

W programie studiów nauczycielskich i pedagogicznych reprezentowany jest przedmiot, który zajmuje się zagadnieniem rozwoju i zdrowia ucznia. Jest to nauczanie higieny szkolnej na kierunkach nauczycielskich oraz przedmiot „biomedyczne podstawy rozwoju i wychowania” realizowany na studiach pedagogicznych. Obydwa przedmioty posiadają już pewną tradycję i wywodzą się z klasycznej higieny szkolnej, którą od kilkudziesięciu lat realizowano w nauczaniu pedagogów.

Biomedyczne podstawy rozwoju to jeden z podstawowych przedmiotów na pierwszym roku studiów pedagogicznych. Wymiar godzin mu poświęconych jest znaczny i wystarczający. Co najwyżej może niepokoić ograniczenie tego wymiaru na kierunku „pedagogika ogólna”, gdybyśmy odczytali intencję jako pierwszy krok do ograniczenia przedmiotu w ogóle na studiach pedagogicznych. Takie ograniczenie wprowadzono od początku roku akademickiego 1980/1981.

Higiena realizowana jest na wszystkich kierunkach nauczycielskich w ramach bloku przedmiotów pedagogicznych. Wymiar godzin jest bardzo mały — wynosi 15 w ciągu całych studiów. Zakres programu, który chcielibyśmy realizować, jest bardzo duży — i nie stoi w żadnym związku z możliwościami. Toteż program jest realizowany albo bardzo powierzchownie, albo tylko fragmentarycznie. Przedmiot nie kończy się ani egzaminem, ani kolokwium, przeto możliwości egzekwowania samodzielnej nauki są bardzo problematyczne.

Zakres wiedzy, jaki chcielibyśmy przekazywać przyszłym nauczycielom, jest znaczny. Poza prawami rozwoju i higieną poszczególnych okresów życia i jej specyfiką omawiać trzeba zagadnienia ochrony zdrowia współczesnego człowieka. Istotne jest przedstawienie wpływu roz-

woju i zdrowia na zachowanie i możliwości percepcyjne wiedzy. Szerokim zagadnieniem jest zdrowie psychiczne, a w tym — wciąż ważne i nie doceniane w praktyce — wychowanie seksualne. Wreszcie w końcu należy wymienić nie mniej przecież ważne wiadomości z higieny pracy — zmęczenie i higienę wypoczynku.

Wydaje się, że wszystkie te informacje powinien sobie bezwzględnie przyswoić student kierunków nauczycielskich w takim stopniu, który umożliwi mu potem dobrą pracę z uczniem. Jeżeli nauczanie higieny nie ma być tylko sygnalizowaniem problemów i swoistą agitacją do uznania ważności tych zagadnień, to trzeba poświęcić higienie więcej miejsca. W programie przedłużonych studiów uniwersyteckich przewiduje się obecnie zwiększenie wymiaru higieny do 30 godzin. Taki wymiar może już zaspokoić oczekiwania higienistów.

W układzie, kiedy to wymiar higieny będzie rozszerzony, wydaje się możliwe ujednoczenie programu obu przedmiotów — higieny na kierunkach nauczycielskich oraz biomedycznych podstaw rozwoju i wychowania na pedagogice. Obydwa przedmioty można by jednakowo nazwać, a to ze względu na nie najlepsze odbieranie higieny w naszym społeczeństwie (złe skojarzenia z prymitywnymi zagadnieniami higieny osobistej...), wykorzystać nazwę — może długą, ale nie obciążoną złą tradycją: „Biomedyczne podstawy rozwoju i wychowania”. W nauczaniu można by także wykorzystywać wspólnie pomoce naukowe — podręczniki, materiały dydaktyczne itp.

Mimo że odnoszę wrażenie, że przedmioty paramedyczne są przez ogół w środowisku pedagogów doceniane — realizacja ich stale napotyka pewne praktyczne trudności. Wydaje się, że tylko życzliwe zainteresowanie środowiska nie wystarczy, by wyjść z pewnego impasu. Trzeba by dążyć do tego, by przedmiot „biomedyczne podstawy wychowania i rozwoju” był na wydziałach reprezentowany przez samodzielne zakłady czy na razie pracownie, by był realizowany przez ludzi statutowo zatrudnionych na uczelniach. W częstej jeszcze przypadkowości doboru kadr nauczających tkwi poważny problem. Nauczający nie tylko że często są dorywczo wykorzystywani, przy czym dydaktyka stanowi ich zajęcie uboczne, ale rekrutują się z bardzo różnych środowisk naukowych. Są więc wśród realizatorów zarówno lekarze różnych specjalności, jak biologowie, w tym antropologowie, są absolwenci uczelni Wychowania Fizycznego, a jest także i z wykształcenia lekarz weterynarii. Wydaje się, że optymalne byłoby zatrudnienie tam trzech specjalistów: antropologa, lekarza specjalisty medycyny i higieny szkolnej oraz lekarza psychiatry. Oczywiście taki układ byłby idealny — ale jest raczej nierealnym marzeniem. Praktyczne zniszczenie przez resort zdrowia środowiska medycyny i higieny szkolnej, likwidacja lekarzy szkolnych stawia przed uczelniami pedagogicznymi poważny problem: lekarzy specjalistów medycyny i higieny szkolnej jest coraz mniej, a warsztaty ich pracy praktycznej i ba-

dawczej uległy likwidacji. Coraz więc trudniej będzie znaleźć lekarzy, którzy będą dostatecznie przygotowani do nauczania nauczycieli.

Tak zróżnicowane, jak to jest w praktyce, środowisko wykładowców wymaga integracji, potrzebuje pomocy. Od dwu lat organizowane są spotkania typu seminaryjnego, trwające około tygodnia. Poza częścią naukową spotkania te pozwalają na wymianę poglądów, doświadczeń dydaktycznych, zmierzają do wytworzenia środowiska naukowego. Rozwój wiedzy jest — co powszechnie wiadomo — bardzo szybki. Zakres wiedzy, jaki obejmuje nasz przedmiot, jest tak znaczny, że nikt nie jest w stanie śledzić bieżąco całej literatury. W trakcie tych spotkań odbywa się cykl wykładów typu „postępy wiedzy w...” w czasie których wybitni specjaliści przedstawiają aktualny stan wiedzy w swej specjalności. Ostatnie seminarium odbyte w sierpniu br. w Sielpi obejmowało zagadnienia higieny psychicznej.

Zespół wykładowców dyskutuje obecnie problem zmian programu. Prace nad projektem są zaawansowane. Wydaje się przy tym szczególnie ważne uzgodnienie stanowiska z innymi przedmiotami bloku pedagogicznego, zwłaszcza z psychologią. Trzeba ustalić, jakie treści będą realizowane w ramach „biomedycznych podstaw wychowania i rozwoju”, bowiem przedmiot ten powinien (jak sugeruje nazwa) stwarzać podstawy do zrozumienia biologicznych uwarunkowań zachowania. Jest to zagadnienie dla nauczania psychologii szczególnie ważne i w tym zakresie planujemy ścisłą koordynację z psychologami.

Silne powiązanie przedmiotu z pedagogiką powinno znaleźć wyraz w usytuowaniu zakładów czy pracowni. W naszym pojęciu powinny one być częścią instytutów pedagogiki. Usytuowanie w instytutach biologii wydaje się niesłuszne. Biologia — niestety — bardzo mało uwagi poświęca człowiekowi. Ścisły związek z pedagogiką i środowiskiem pedagogów wydaje się dla nauczających ważny i korzystny.

Przedmiot „biomedyczne podstawy rozwoju i wychowania” wydaje się szczególnie ważny dla przyszłych nauczycieli biologii. Jak już wspomniano, na studiach kierunkowych biolodzy mają na ogół bardzo mało materiału z biologii człowieka. Jako nauczyciele mają oni realizować w szkole także przedmiot „nauka o człowieku”. Przedmiot ten wymaga nie tylko wiedzy teoretycznej o anatomii i fizjologii, ale także wiedzy o zdrowiu i higienie. Nauczyciel biologii, zwłaszcza po zlikwidowaniu stanowisk lekarzy szkolnych, jest jedynym specjalistą w szkole, który może zająć się realizacją uświadamiania i wychowania seksualnego. Do takich działań musi on być szczególnie przygotowany. Program przedmiotu — po rozszerzeniu jego wymiaru do 30 godzin — mógłby na tym kierunku być zmodyfikowany. Przygotowanie ogólne biologiczne stwarza warunki do pominięcia pewnych części programu — można w tej sytuacji rozszerzyć omawianie innych jego fragmentów. Dotyczy to przede wszystkim higieny psychicznej i podstaw seksuologii.

Poprawie sytuacji w zakresie nauczania przedmiotów paramedycznych sprzyja nie tylko organizowanie cyklicznych spotkań wykładowców. Istotne było także powołanie podzespołu przedmiotowego w zespole pedagogów przy Ministerstwie Nauki Szkolnictwa Wyższego i Techniki. Środowisko nasze odczuło ten fakt jako wyraz doceniania naszego znaczenia i naszej pracy — a to zawsze stanowi przyjemny bodziec do pracy. Udział nasz w pracach zespołu stanowi istotny krok w kierunku powiązania ściślejszego przedmiotów paramedycznych z naukami pedagogicznymi, co ma przecież także i praktyczne znaczenie.

TECHNICZNE ŚRODKI KSZTAŁCENIA W SYSTEMIE PEDAGOGICZNEGO PRZYGOTOWANIA DO ZAWODU NAUCZYCIELSKIEGO

Współczesny nauczyciel nie tylko nie może, ale i nie powinien sam realizować wszystkich zadań dydaktycznych. Techniczne środki kształcenia są nieuniknionym zjawiskiem naszego wieku. Część więc czynności, nie tylko tych drugorzędnych, winien nauczyciel przekazywać technicznym środkom kształcenia. Zwłaszcza że wykonują one te zadania lepiej, sprawniej, bardziej ekonomicznie.

Stosowanie technicznych środków kształcenia stawia nowe wymagania i nauczycielom, i uczniom. Przed nauczycielami stoją przede wszystkim dwa zadania:

— oszacowanie prawdopodobieństwa osiągnięcia zamierzonego celu dydaktycznego przy użyciu danego środka z rodziny technicznych środków kształcenia,

— stosowanie technicznych środków kształcenia odpowiednich do swoistości przedmiotu nauczania i wieku uczniów.

Specyfika różnych przedmiotów, zróżnicowanie ich treści wymaga, by proces kształcenia przyszłych nauczycieli w zakresie przedmiotu Techniczne Środki Kształcenia uwzględniał ową różnorodność.

Niesłusznie przyjęło się uważać, że użyteczność technicznych środków kształcenia nie jest jednakowa we wszystkich przedmiotach nauczania. Tak więc w wielu opracowaniach podkreśla się, że na przykład na lekcjach języka polskiego przeważać winny techniczne środki z grupy audialnych. Tylko audycja radiowa, nagranie gramofonowe czy magnetofonowe kształtują kulturę mowy dziecka w sposób najlepszy. Z kolei lekcje fizyki czy historii najpełniej korzystałyby jedynie z filmu. Jako obraz historyczny wywiera on silny wpływ na sferę emocjonalną uczniów. W przedmiotach przyrodniczych w sposób najbardziej przystępny miałyby przekazywać treści w rodzaju struktury substancji lub nieobserwowalnych bezpośrednio zjawisk. Tego rodzaju przekonania wynikają:

— ze zbyt małego, mimo wszystkich postulatów pedagogicznych, rozpowszechnienia technicznych środków kształcenia i materiałów pomocniczych,

— z nieprzygotowania nauczycieli do korzystania z już istniejącego wyposażenia,

— ze „schematyzmu” w przygotowaniu kandydatów do zawodu nauczycielskiego w zakresie przedmiotu Techniczne Środki Nauczania.

Studenci uniwersytetów oraz wyższych szkół pedagogicznych w trakcie drugiego roku studiów odbywają zajęcia z przedmiotu Techniczne

Środki Nauczania (TSN). Zajęcia te realizowane są na ogół w formie zajęć laboratoryjnych przez Zakłady Technicznych Środków Kształcenia, Zakłady Nowych Technik Nauczania itp. Program studiów przewiduje 30 godzin na realizację treści programowych. Nawet pobieżna analiza programu przedmiotu TSN wskazuje na trudności, z jakimi spotykają się nauczyciele akademicy prowadzący zajęcia z TSN. W praktyce, w podanym powyżej wymiarze godzin, możliwe jest wyczerpanie w czasie zajęć najwyżej połowy haseł programowych. Dobór treści przekazywanych studentom związany jest z wyposażeniem technicznym jednostki prowadzącej zajęcia oraz z indywidualnymi zainteresowaniami nauczycieli akademickich prowadzących zajęcia. Warto tu wspomnieć, że nauczyciele ci rekrutują się z absolwentów politechnik, uniwersytetów, WSI, WSP etc. reprezentujących całą gamę specjalizacji: astronom, inżynier elektronik, fizyk, pedagog, inżynier mechanik i wiele innych. Należy dodać, że brak jest na terenie całego kraju podręczników (względnie skryptów). Poszczególne ośrodki wydają materiały pomocnicze dla studentów we własnym zakresie. Niestety dość często są to po prostu przedruki instrukcji obsługi urządzeń stanowiących wyposażenie laboratorium TSN danego ośrodka.

Celem zajęć z przedmiotu TSN jest przygotowanie przyszłych nauczycieli do korzystania z technicznych środków kształcenia w pracy w szkolnictwie. Program Ministerstwa kładzie przy tym nacisk na opanowanie umiejętności obsługi, znajomość budowy, konserwacji, przygotowania materiałów dydaktycznych oraz nawet naprawy sprzętu. Ostatni punkt obecnie z reguły nie jest realizowany. Przy komplikacji i złożoności technicznej współczesnych technicznych środków kształcenia (że wspomnę urządzenie telewizji czarno-białej i barwnej czy układy elektroakustyczne) wszelkie próby dokonywania samodzielnych napraw skazane są na niepowodzenie, co więcej, mogą się skończyć tragicznie.

W natłoku wiedzy technicznej, którą należy przekazać studentom, nie ma praktycznie miejsca na zapoznanie z pedagogicznymi, psychologicznymi czy metodycznymi zasadami wykorzystania technicznych środków kształcenia w pracy lekcyjnej. Ponieważ zagadnienia te są traktowane w programie pedagogiki marginalnie (co więcej, nauczyciele akademicy sami rzadko korzystają z udogodnienia, jakim niewątpliwie są techniczne środki kształcenia), ponadto szkoły, w których studenci odbywają swe pierwsze praktyki, są na ogół słabo wyposażone w sprzęt oraz brak jest materiałów dydaktycznych dostosowanych do poszczególnych urządzeń (np. nagrań magnetowidowych), zauważamy niekiedy wśród studentów niechętny stosunek do zajęć w TSN. Jak wykazały obserwacje, zainteresowanie przedmiotem TSN jest znacznie większe wśród studentów starszych lat. Wiąże się to niewątpliwie z dostrzeżeniem przez studentów przydatności tej wiedzy dla swej przyszłej pracy w szkole, a wywołane jest pojawianiem się w tym czasie w programie studiów przedmiotów

metodycznych. Współpraca z metodykami nauczania poszczególnych przedmiotów jest więc nieuchronną koniecznością. Współdziałanie takie musi zmierzać do bezpośredniego wykorzystania przez studentów doświadczeń zdobytych na zajęciach z Technicznych Środków Nauczania. W „technicznym” przygotowaniu przyszłych nauczycieli uwzględnione być muszą zarówno postulaty dydaktyki ogólnej, jak i dydaktyk szczegółowych. Toteż realizacja przedmiotu Techniczne Środki Kształcenia następować może tylko jako ogniwo pośredniczące między ogólnym psychologiczno-pedagogicznym kursem i specjalistycznym, metodycznym przygotowaniem. Student wyposażony w wiedzę o roli, znaczeniu i ogólnych możliwościach stosowania środków dydaktycznych w trakcie naszych zajęć uczy się zasad działania i posługiwania się urządzeniami służącymi do ekspozycji tych środków. Uzbrojony w umiejętności wykorzystywania techniki pożytkuje zarówno wiedzę, jak i umiejętności w toku zajęć metodycznych.

W różnych specjalnościach przedmiotowych możliwe jest inne zróżnicowane traktowanie zagadnień takich, jak:

— cechy wspólne i różnice w funkcjach informacyjnych (i pozostałych) technicznych środków kształcenia,

— przydatność określonych zestawów technicznych środków kształcenia,

— wykorzystanie technicznych środków kształcenia do rozbudowania, rozwijania, utrwalania i rejestracji twórczości ucznia.

Konieczne jest jednak dokonanie zasadniczego zwrotu w sposobie realizacji zajęć z technicznych środków kształcenia. Przeniesienia punktu ciężkości z technicznego, praktycystycznego kształtowania umiejętności na wskazywanie w trakcie zajęć psychologicznych i pedagogicznych walorów nawet konkretnego ćwiczenia.

Wynikają stąd konkretne potrzeby dla metodyki przedmiotu „Techniczne Środki Kształcenia” takie jak:

— opracowania metodyczne dla potrzeb kadry akademickiej, prowadzącej te zajęcia,

— przygotowanie podręczników — nie zaś skryptów traktujących głównie o sposobach oznakowań różnych urządzeń i technicznych instrukcjach użytkowania — poświęconych technologii kształcenia,

— wypracowania wzorów współpracy z innymi dziedzinami przygotowania do zawodu nauczycielskiego.

Wynika stąd wyraźny wniosek, że aby zwiększyć efektywność kształcenia w zakresie technicznych środków kształcenia, a tym samym lepiej przygotować studentów do zawodu nauczyciela, należy dążyć do ściślejszej korelacji przedmiotów psychologicznych, pedagogicznych i metodycznych.

KOORDYNACJA ZADAŃ PRAKTYK OGÓLNOPEDAGOGICZNYCH I PRZEDMIOTOWO-METODYCZNYCH

1. JAK ROZUMIEM KOORDYNACJĘ ZADAŃ W PRAKTYCZNYM PRZYGOTOWANIU DO ZAWODU NAUCZYCIELA?

Problem „koordynacji zadań” rozumiem jako jeden z ważnych postulatów naukowej organizacji pracy w instytucjach realizujących proces praktycznego przygotowania do zawodu. W skali uczelni kształcącej nauczycieli przygotowaniem zawodowym zajmują się 3 grupy instytucji.

I grupa — to zakłady pedagogiki, psychologii, praktyk ogólnopedagogicznych, technicznych środków nauczania i higieny szkolnej — realizuje kształcenie ogólnopedagogiczne teoretyczne oraz praktyczne w postaci praktyk śródrocznych (w wymiarze 60 godzin) i praktyk ciągłych: kolonijnej (4 tyg.) i asystenckiej szkolnej (2 tyg.).

II grupa — to zakłady dydaktyk przedmiotowych — realizuje kształcenie kierunkowe teoretyczne i praktyczne także w postaci praktyk śródrocznych (w wymiarze 50% godz. dydaktyki przedmiotowej) i praktyk ciągłych, przedmiotowo-metodycznych (w wymiarze 7 tyg.).

III grupa — to szkoły i klasy ćwiczeń — są one terenem praktycznego i teoretycznego kształcenia zawodowego: ogólnopedagogicznego i kierunkowego.

Uniwersytet Warszawski kształci nauczycieli kilkunastu (15) specjalności, co oznacza, że w praktycznym ich przygotowaniu do zawodu uczestniczy kilka zakładów ogólnopedagogicznych, kilkanaście zakładów dydaktyk przedmiotowych oraz kilkadziesiąt klas i szkół ćwiczeń, a także setki szkół i placówek wczasów dziecięcych, w których odbywają się praktyki ciągłe ogólnopedagogiczne i przedmiotowe.

Oto co mam na myśli używając dalej określenia „instytucje współdziałające” w praktycznym kształceniu nauczycieli. Różnorodność zadań, wielość instytucji oraz wielokierunkowe zależności między nimi wymagają — moim zdaniem — ponownego przemyślenia systemu koordynacji działań w zakresie praktycznego kształcenia nauczycieli. Próba skoordynowania zadań nie może wzniecić sporu o ważność dwu zasadniczych rodzajów praktyk ciągłych ani — tym bardziej — nie może oznaczać chęci narzucania jednej praktyce koncepcji programowo-organizacyjnej wypracowanej dla drugiej praktyki.

Koordynacja zadań polega natomiast — moim zdaniem — na określeniu właściwego miejsca i specyficznej roli każdej praktyki pedagogicznej we wspólnym procesie kształcenia praktycznego oraz na podziale działań organizacyjnych pomiędzy instytucje biorące w nim udział.

W Uniwersytecie Warszawskim rolę koordynatora w tym zakresie pełni Instytut Pedagogicznego Kształcenia Nauczycieli. W innych uczelniach

pełnią ją Międzywydziałowe Studia Pedagogiczne lub Międzywydziałowe Zakłady Praktyk Pedagogicznych. Sądzę, że im większa uczelnia i bardziej skomplikowana jej struktura organizacyjna, tym bardziej potrzebna jest taka centralna komórka, która przekazuje i gromadzi informacje o zakresie prac prowadzonych w instytucjach współdziałających. Jest to jej pierwsze zadanie: koordynacja instytucjonalno-organizacyjna. Dzięki temu jest ona w stanie przezwyciężyć izolację merytoryczną między instytucjami współdziałającymi i doprowadzić do koordynacji właściwej, treściowej. Jest to drugie zadanie instytucji koordynującej.

2. NA CZYM POLEGA KOORDYNACJA INSTYTUCJONALNO-ORGANIZACYJNA?

Po pierwsze — na uświadomieniu wszystkim instytucjom współdziałającym współodpowiedzialności za poziom (wynik końcowy, globalny) praktycznego przygotowania studentów do zawodu mimo jego częściowej realizacji na własnym terenie;

Po drugie — na przezwyciężeniu postaw zasklepienia się w kręgu własnych zadań, izolowania się na rzecz postawy otwartej, chłonącej doświadczenia instytucji współdziałających.

Służyć temu muszą w praktyce takie wspólne działania, jak:

- organizowanie różnych form wymiany doświadczeń merytorycznych i organizacyjnych między instytucjami współdziałającymi (spotkania, dyskusje, publikacje, wymiana dokumentów),
- wzajemne konsultowanie koncepcji programowo-organizacyjnych praktyk ogólnopedagogicznych i przedmiotowo-metodycznych,
- ujednoczenie ogólnych zasad i kryteriów oceny skuteczności praktyk ogólnopedagogicznych i przedmiotowo-metodycznych,
- podejmowanie wspólnych badań nad przydatnością i efektywnością aktualnych koncepcji programowo-organizacyjnych praktyk pedagogicznych w zawodowym kształceniu przyszłych nauczycieli,
- skorelowanie programów praktyk pedagogicznych z programami przedmiotów ogólnopedagogicznych i specjalizacji kierunkowej.

Osiągnięcie zarysowanego wyżej poziomu koordynacji instytucjonalno-organizacyjnej w skali uczelni umożliwi — moim zdaniem — **koordynację merytoryczną**, która polegałaby na sprecyzowaniu specyficznych zadań dla praktyk ogólnopedagogicznych i przedmiotowych w celu racjonalnego gospodarowania środkami (szkoły, kadra), racjonalnego wykorzystania czasu studiów i świadomego wykorzystania dorobku instytucji współdziałających w procesie kształcenia sprawności zawodowych przyszłych nauczycieli. Z pewnością inne systemy sprawności zawodowych muszą kształcić zakłady ogólnopedagogiczne w toku praktyki kolonijnej i asystenckiej szkolnej, a inne zakłady dydaktyk przedmiotowych w trakcie praktyk metodycznych.

3. JAKIE SPECYFICZNE ZADANIA REALIZUJĄ OKREŚLONE PRAKTYKI ZAWODOWE?

Odpowiedzi na to pytanie szukać musimy w badaniach nad samą pracą nauczyciela i jego różnorodnymi funkcjami powierzonymi w przyszłości. Wyniki aktualnych badań pedeutologicznych stanowią — jak sądzę — podstawę programowania praktycznego kształcenia zawodowego kandydatów na nauczycieli. Z badań tych bowiem dowiadujemy się, czego oczekiwać się będzie od nauczyciela w przyszłości. Oczekuje się mianowicie, że będzie on:

1) **popularyzatorem wiedzy o społeczeństwie, kulturze i przyrodzie;** pośrednikiem między nauką a uczniem, w związku z czym musi umieć przełożyć język nauki na język operacyjny dziecka, umieć programować, rozpoznawać okresy i potrzeby rozwojowe dziecka itp.,

2) **organizatorem procesów uczenia się dziecka,** jego aktywności poznawczej, emocjonalnej i społecznej, w związku z czym musi umieć wywoływać i kierować procesami psychologicznymi i pedagogicznymi, kierować pracą indywidualnych uczniów i całych grup, znać się na komunikacji interpersonalnej itp.,

3) **twórcą programów nauczania — wychowania** (programów indywidualnych, uzupełniających, alternatywnych) oraz będzie aktywnie uczestniczył w tworzeniu makroprogramów. Musi zatem znać się na teorii programów, taksonomii celów, musi umieć badać efekty kształcenia, eksperymentować i współdziałać ze specjalistami innych dziedzin itp.,

4) **pełnił funkcję koordynatora wychowania szkolnego i pozaszkolnego;** musi więc opanować umiejętności współpracy ze środowiskiem szkoły, nabyć kultury pedagogicznej w interakcjach społecznych, musi umieć rozpoznawać i wyrównywać szanse rozwojowe różnych dzieci itp.,

5) **eksperymentatorem, badaczem, partnerem we współpracy z ośrodkami naukowymi i uczelniami kształcącymi nauczycieli;** nie mogą być mu obce problemy i sprawności metodologiczne,

6) **w pełnieniu tych zróżnicowanych funkcji będzie wspomagany nowoczesną technologią — w procesie kształcenia zawodowego musi ją poznać, opanować.**

Wyliczenie — nawet tak niekompletne — funkcji, jakie będzie się w przyszłości powierzać nauczycielowi, pozwala sformułować system (listę) **sprawności ogólnopedagogicznych,** niezbędnych każdemu nauczycielowi niezależnie od jego specjalności przedmiotowej.

Do takich sprawności zaliczyłabym:

— umiejętności poznawania dziecka, rozpoznawania jego potrzeb rozwojowych, prognozowania rozwoju,

— umiejętności programowania treści dla rozwoju dziecka, wyrównywania różnic, prowadzenia pracy korektywnej, kształcenia talentów,

— umiejętność dostrzegania, rozpoznawania i wywoływania sytuacji

decyzyjnych, wychowawczych, dokonywanie analizy tych sytuacji pod kątem celu i możliwości jego realizacji,

— umiejętności organizacyjne, łącznie z organizacją czasu wolnego ucznia, własnego oraz sojuszników szkoły,

— umiejętności wywoływania sytuacji problemowych, kierowania procesem uczenia się problemowego dziecka i grup uczniowskich, umiejętności socjotechniczne,

— umiejętności realizowania w praktyce prawidłowości procesów pedagogicznych oraz wynikających z nich ogólnych zasad nauczania i wychowania,

— umiejętności samooceny, refleksji pedagogicznej, analizy błędów i powodzeń, doskonalenia zawodowego.

Jestem przekonana, że praktyki: kolonijna i asystencka szkolna, mogą i powinny mieć duży udział w kształceniu ww. sprawności zawodowych, ogólnopedagogicznych. Jest to ich podstawowe zadanie. Aby je osiągnąć, muszą spełniać kilka ważnych wymogów.

Po pierwsze: muszą być realizowane równoległe z kształceniem teoretycznym psychopedagogicznym, gdyż podstawą praktycznego działania jest zdobyta uprzednio wiedza o regułach tego działania. Tak też — w większości przypadków — są one realizowane. Drugi wymóg pod adresem praktyk ogólnopedagogicznych to ich *czynny* charakter. Studenci na praktykach muszą mieć okazję do rzeczywistego oddziaływania (bezpośredniego lub pośredniego) na rzeczywistość pedagogiczną. Praktyka obozowo-kolonijna w obecnym kształcie nie budzi pod tym względem wątpliwości. Studenci pełnią tam rolę samodzielnych wychowawców i przejmują odpowiedzialność za powierzoną im młodzież. Zróżnicowanie wiekowe i środowiskowe młodzieży, długość i częstotliwość kontaktów wychowawcy z grupą kolonijną, oddalenie dzieci od rodziców to tylko niektóre przykłady sytuacji trudnych, w których studenci muszą funkcjonować. Stwarzają one więc młodym wychowawcom wiele okazji do wykształcenia wrażliwości na potrzeby wychowanków, troski o ich zdrowie i wypoczynek, do nabycia umiejętności kontaktowania z grupą i starszymi kolegami — wychowawcami.

Czynne pełnienie po raz pierwszy w życiu roli wychowawcy, choć bardzo studenta aktywizuje, jest jednocześnie sytuacją nową i przez to bardzo trudną. Trzeba mu w tej sytuacji pomóc. Można to zrobić poprzez **odpowiednie zaprogramowanie** jego aktywności pedagogicznej na praktyce obozowo-kolonijnej. Jest to — moim zdaniem — trzeci wymóg, którego spełnienie stwarza możliwości intensyfikowania procesu kształcenia sprawności ogólnopedagogicznych. Mam tu na myśli ukierunkowanie studentów na realizację określonych zadań. Charakter tych zadań oraz sposób ukierunkowania ilustrują przykłady zadań nr 1, 4, 6 z programu praktyki obozowo-kolonijnej opracowanego w Zakładzie Praktyk Pedagogicznych IPKN UW. Zadanie 1 kształci umiejętności socjotech-

niczne, oddziaływania na całą grupę, zadanie 4 kształci umiejętności wybiórczej obserwacji, diagnozowania trudności przeżywanych przez jednostkę i ich przyczyn, projektowania terapii. Zadanie 6 kształci umiejętności samooceny, pobudza do refleksji pedagogicznej.

Wreszcie czwarty — moim zdaniem — ważny wymóg dotyczy metodologicznej strony programu praktyki. Wszystkie zadania cytowanego programu, mimo zróżnicowanego charakteru i stopnia trudności, są zredagowane jednolicie. Podpowiadają studentom prawidłową strukturę czynności badawczych doprowadzających ich do rozwiązania. Zaprogramowanie czynności studenta zmusza go do prawidłowego metodologicznie przechodzenia przez kolejne ogniwa programu badawczego: od rozpoznania sytuacji począwszy poprzez ustalenie przyczyn i właściwe oddziaływanie korekcyjne na ocenie skuteczności zastosowanych zabiegów kończąc. Rozwiązanie takich zadań wymaga posługiwania się gotowymi narzędziami i technikami badawczymi, których wzory załączono do programu. Myślę, że tak ukierunkowani studenci, bardziej aktywnie i bardziej świadomie wykonując rolę wychowawcy grupy kolonijnej, sami szybciej dojrzewają społecznie i zawodowo.

Omówione wyżej — na przykładzie praktyki kolonijnej — warunki dobrze przygotowanej praktyki powinny i mogą być spełnione w stosunku do drugiej ciągłej praktyki ogólnopedagogicznej — **praktyki asystenckiej — szkolnej**. Trudności może tylko stwarzać spełnienie wymogu „czynnego bezpośredniego i pośredniego oddziaływania studentów na rzeczywistość szkolną”. Trudności te zapowiada sama nazwa praktyki — asystencka. Mimo to w znanych mi programach tej praktyki znalazło się sporo zadań o czynnym charakterze; polegających bądź na bezpośrednim oddziaływaniu pedagogicznym (jak w zad. B3, A4), bądź na pośrednim oddziaływaniu (jak w zad. B2). Samodzielne wykonanie małych badań opracowanie ich, zinterpretowanie wyników oraz przedyskutowanie ich z wychowawcą badanej klasy jest przykładem kształcącego oddziaływania pośredniego na rzeczywistość szkolną. Aktywności, choć innego rodzaju, wymagają też pozostałe zadania tej praktyki (w omawianym programie jest ich 7, w tym 4 obowiązkowe i 3 do wyboru). Są to zadania rzeczywiste, celowe, pożyteczne dla studenta (zad. A1, 2), dziecka (zad. 6 z programu UAM — w Poznaniu — praca z uczniem opóźnionym w nauce) lub szkoły, co nie jest przecież bez znaczenia, gdy chcemy wywołać pozytywne motywacje do pracy. W każdym przypadku ukierunkowują one studenta na uczenie się aktywne. Jeśli nawet hoptują oni lekcje (jak w zad. A2), to w określonym, konkretnym celu. Za każdym razem jest to cel inny, obserwacja wybiórcza, zróżnicowany jest też sposób jej dokumentowania. Przy czym — co jest istotne dla praktyk ogólnopedagogicznych — są to cele i zadania tak pomyślane, że studenci mogą je realizować na dowolnej lekcji, niezależnie od przedmiotu. Pomyślane były przecież jako trening sprawności ogólnopedagogicznych.

Pamiętajmy jednak, że efektem finalnym zawodowego kształcenia nauczycieli jest specjalista przedmiotowy. Pamiętajmy, że specyficzne są struktury wewnętrzne różnych dyscyplin, specyficzny język, metodologia i specyficzne są cele nauczania tych przedmiotów w szkole. Dlatego kształcenie ogólnopedagogiczne nie może być tak samo realizowane dla tak różnych celów. Musimy umieć zaadaptować go dla potrzeb specjalizacji przedmiotowej, musimy nastawić się na kształcenie tego, co w przygotowaniu nauczyciela geografii, matematyki czy języka jest odrębne, specyficzne. To my — pedagodzy — musimy przewycięzać „mur niewiedzy”, jaki dzieli pedagogów i dydaktyków przedmiotowych. Myślę, że nie skruszy go najlepiej zorganizowana konferencja, natomiast nie oprze się on cotygodniowym, roboczym, niesformalizowanym kontaktom nauczycieli akademickich — realizatorów kształcenia ogólnopedagogicznego i kierunkowego.

W niektórych przypadkach (geografia, biologia, fizyka) udało nam się zapoczątkować ową merytoryczną współpracę, dzięki czemu mogą dziś próbować wstępnie określić zadania, jakie przypadną praktykantom przedmiotowym w procesie zawodowego kształcenia nauczycieli — specjalistów. Wspólnie z dydaktykami wspomnianych przedmiotów próbowaliśmy sprecyzować, jakiego nauczyciela geografii (biologii) musimy wykształcić, jakie sprawności będą mu potrzebne w nauczaniu przedmiotu kierunkowego. Punktem wyjścia i podstawą naszych propozycji była analiza celów nauczania wspomnianych przedmiotów. Uświadomiliśmy sobie wyraźnie, że większość wyspecjalizowanych sprawności zawodowych kandydat na nauczyciela geografii (biologii) musi zdobyć w trakcie praktyk kierunkowych śródrocznych i ciągłych. Praktyki te muszą być kontynuacją kształcenia ogólnopedagogicznego, ale na przedmiotowych treściach.

Do takich wyspecjalizowanych sprawności nauczyciela geografii (biologii) należą przykładowo:

- umiejętność analizy strukturalnej treści przedmiotu kierunkowego,
- umiejętność myślenia przedmiotowego (przyrodniczego),
- umiejętność obserwowania i interpretowania zjawisk przyrodniczych i ekonomicznych,
- umiejętność samodzielnego korzystania z różnych źródeł informacji geograficznych czy biologicznych (mapa, słowo, opis statystyczny, okazy, preparaty itp.),
- umiejętność posługiwania się przyrządami pomiarowymi, rysunkami — schematami, modelem,
- umiejętność urządzania pracowni przedmiotowej, ogródka geograficznego czy biologicznego, hodowli, preparowania okazów, dokonywania zbiorów,
- umiejętność opracowania i przeprowadzania wycieczek i obserwacji terenowych, zapewnienie bezpieczeństwa uczestnikom,
- umiejętność prowadzenia zajęć fakultatywnych z przedmiotu kie-

runkowego, pracy z uczniem uzdolnionym (olimpiady przedmiotowe) oraz z uczniami nie nadążającymi za wymaganiami (zespoły wyrównawcze), — umiejętność ciągłego weryfikowania i pogłębiania własnego wykształcenia kierunkowego.

Sądzę, że skompletowanie i uszczegółowienie podobnych list sprawności specyficznych nauczycieli poszczególnych przedmiotów ewentualnie grup przedmiotowych nie powinno sprawić dydaktykom przedmiotowym trudności. Ustaliwszy ów wynik końcowy (stan pożądany) swoich zabiegów łatwiej byłoby dokonać podziału zadań między praktyki kierunkowe: śródroczne i ciągłe. Następnie łatwiej byłoby zaprogramować te praktyki tak, by umożliwiły studentom zdobycie potrzebnych sprawności specjalistycznych. Wydaje mi się, że nie wszyscy dydaktycy przedmiotowi uświadamiają sobie dość jasno potrzebę zarysowanej wyżej drogi metodologicznej wiodącej do programowania praktyk kierunkowych. Dobre zaprogramowanie celów i zadań tych praktyk umożliwiłoby podjęcie badań nad rolą praktyk kierunkowych w przygotowaniu nauczycieli przedmiotowych, a tym samym doskonalenie tego procesu (wg opinii L. Palki z WSP Kraków do 1976 r. żaden zakład dydaktyki biologii w kraju nie podjął takich badań).

Uwagę powyższą sformułowałam w wyniku analizy niektórych aktualnie funkcjonujących dokumentów (programy, instrukcje) praktyki przedmiotowo-metodycznej. Muszę o nich powiedzieć, co następuje:

1) przeraża bierny charakter tych praktyk, czego wyrazem są nieprawnidłowe proporcje między hospitacjami i samodzielnie prowadzonymi zajęciami (np. na 46 godzin praktyki przedmiotowej studenci III roku matematyki hospitują 30—36 godzin lekcyjnych, a prowadzą zaledwie 6—10 lekcji),

2) w programie praktyk przedmiotowo-metodycznych dominują problemy ogólnopedagogiczne (np. poznawanie dokumentów szkoły, spraw finansowo-gospodarczych, historii szkoły itp.), dublują one praktykę asystencką z I (II) roku, zniechęcają więc studentów, ale przede wszystkim zaniedbują praktyczne kształcenie specjalistyczne,

3) uderza dowolność stawianych wymagań, obciążeń czasowych studenta i kryteriów zaliczeń mimo obowiązujących jednakowych wytycznych MNSzWiT oraz instrukcji wydanych przez IPKN,

4) smuci ogólnikowość w formułowaniu celów i zadań tych praktyk (np.: student ma się zapoznać z „całokształtem pracy szkoły”). Brak w programach ukierunkowania czynności i procesów poznawczych studenta, pomocy metodologicznej, wzorów dokumentowania.

Analiza — jak powiedziałam — niektórych dokumentów praktyki przedmiotowej ujawniła wiele niedoskonałości, wiele słabych miejsc w systemie koordynacji zadań z zakresu praktycznego przygotowania do zawodu nauczyciela — specjalisty. Instytucja koordynująca ten proces ma wiele jeszcze do usprawnienia i udoskonalenia.

O NIEKTÓRYCH PROBLEMACH PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ STUDENTÓW

Zadania wychowawcze i dydaktyczne współczesnej szkoły mają szczególne znaczenie dla dalszego podnoszenia poziomu świadomości społecznej młodego pokolenia, jego wiedzy i kwalifikacji, sprawności zawodowej dla przygotowania ludzi do udziału w życiu społecznym, do pracy i uczestnictwa w kulturze. W realizacji tych podstawowych zadań centralnym ogniwem jest i będzie nauczyciel, jego wysokie kwalifikacje i zaangażowana postawa ideowa. Szkoły akademickie muszą zatem przygotowywać takiego nauczyciela dla potrzeb szkolnictwa i innych placówek opiekuńczo-wychowawczych. Spośród wielu działań kształcenia realizowanych w wyższej uczelni jak: przygotowanie teoretyczne z zakresu pedagogiki i psychologii, nauk filozoficzno-społecznych i przedmiotu kierunkowego — praktyka pedagogiczna stanowi ważne ogniwo w procesie przygotowania studentów do przyszłej pracy nauczycielskiej. Jest ona integralną częścią procesu kształcenia pedagogicznego kandydatów na nauczycieli.

W warunkach szybkich przemian w nauce i technice powodujących szereg zmian w teoriach naukowych, w ich zastosowaniu praktycznym, a w tym także w teorii i praktyce pedagogicznej — od nauczycieli kończących wyższe uczelnie wymaga się już dziś przygotowania, które pozwoli im rozwiązywać nieprzewidziane, bliżej nie określone w czasie studiów problemy dydaktyczno-wychowawcze¹. Dlatego w procesie kształcenia praktycznego przyszły nauczyciel powinien być przygotowany w takim stopniu, by mógł realizować zadania pedagogiczne w sposób twórczy, aby umiał poszukiwać nowych rozwiązań, weryfikować je i dokonywać wyboru tych rozwiązań, które dają najlepsze rezultaty w pracy pedagogicznej. Niejednokrotnie będzie on musiał dokonywać przewartościowania wiedzy zdobytej w czasie studiów, ukształtowanych wyobrażeń i poglądów, przyjmując za punkt wyjścia nowe zdobycze nauki, nowe osiągnięcia w praktyce kształcenia i wychowania.

Praktyka pedagogiczna jest również ważnym czynnikiem kształtowania osobowości przyszłych nauczycieli i wychowawców, wiązania ich z zawodem nauczycielskim, rozwijania w nich pożądanых cech umysłu i charakteru, przygotowania ich do pełnienia roli zawodowej i społecznej w szerokim tego słowa znaczeniu. Dlatego na kształcenie nauczycieli w wyższej uczelni należy spojrzeć jako na proces ciągły, zintegrowany, uwzględniający potrzeby zawodowe nauczycieli, wynikające

¹ Por. S. Krawcewicz: Współczesne problemy zawodu nauczyciela. Warszawa 1979, s. 179.

z ciągłej zmienności jego zadań, ról i warunków w okresie wykonywania przez niego pracy w szkole po zakończeniu studiów.

W Wyższej Szkole Pedagogicznej w Kielcach przywiązuje się dużą rangę do praktycznego kształcenia przyszłych nauczycieli. W czasie realizowanej, zgodnie z programem studiów, praktyki pedagogicznej zarówno śródrocznej w szkołach ćwiczeń, jak i ciągłej w szkołach podstawowych i średnich oraz w placówkach opiekuńczo-wychowawczych, kładzie się duży nacisk na praktyczne zapoznawanie studentów z problematyką organizacji procesu nauczania, z systemem pracy szkolnej, metodami nauczania i wychowania, doświadczeniami nauczycieli pracujących, organizacjami dziecięcymi i młodzieżowymi, problemami współpracy nauczycieli z rodzicami, szkoły ze środowiskiem lokalnym itp. Przyszli nauczyciele uczestniczą w lekcjach oraz zajęciach pozalekcyjnych prowadzonych przez nauczycieli czy opiekunów organizacji dziecięcych i młodzieżowych, w analizie tych form działalności pedagogicznej, w dyskusjach i rozmowach z wybitnymi pedagogami, których doświadczenie może mieć istotne znaczenie w ich przygotowaniu do przyszłych obowiązków zawodowych.

W programie studiów — jak już wspomniano — obowiązują dwa rodzaje praktyk: praktyka śródroczna (bez odrywania od zajęć dydaktycznych) i praktyka ciągła. Praktyka pedagogiczna śródroczna odbywa się w szkołach ćwiczeń (przedszkolach, szkołach podstawowych i średnich) — pod bezpośrednim kierunkiem nauczyciela akademickiego realizującego ćwiczenia z danego przedmiotu studiów. Dla potrzeb kieleckiej WSP Kurator Oświaty i Wychowania powołał 3 przedszkola ćwiczeń, 3 szkoły podstawowe i 3 licea ogólnokształcące jako szkoły ćwiczeń. W tych przedszkolach i szkołach koncentrują się głównie praktyki śródroczne. Niezależnie od tego, z uwagi na brak niektórych specjalistów nauczycieli z wysokimi kwalifikacjami, powierzono funkcję nauczyciela szkoły ćwiczeń osobom z innych szkół, czyli dodatkowo w trzech szkołach podstawowych i dwóch liceach ogólnokształcących. Do pełnienia roli szkół ćwiczeń wybrano najlepsze placówki dysponujące na ogół dobrą bazą dydaktyczną i kadrą nauczycielską. To nie znaczy, że szkoły te i przedszkola posiadają wystarczające wyposażenie w sprzęt i pomoce naukowe oraz dobrze zorganizowane i urządzone pracownie przedmiotowe. Niektóre klasy w tych szkołach są zbyt liczne, aby w nich mogli się zmieścić studenci hospitujący zajęcia. To stwarza dodatkowo trudne warunki do zespołowego hospitowania zajęć dydaktyczno-wychowawczych prowadzonych przez nauczycieli szkół ćwiczeń. Władze oświatowe szczebla wojewódzkiego i miejskiego, z którymi uczelnia utrzymuje bliskie kontakty, zapewniają systematyczną poprawę w zakresie wyposażenia tych szkół w sprzęt i pomoce naukowe jako placówek wzorcowych, służących dobremu przygotowaniu kandydatów na nauczycieli. Dużą wagę przywiązuje uczelnia do współpracy z dyrektorami szkół ćwiczeń. Cho-

dzi głównie o to, by dyrektorzy szkół ćwiczeń przyjęli pełną odpowiedzialność za właściwą organizację i poziom praktyki pedagogicznej studentów. Na spotkaniach i w indywidualnych rozmowach wyjaśnia się, że dyrektor szkoły ćwiczeń winien troszczyć się o to, aby szkoła stanowiła dla studentów odbywających praktykę pedagogiczną przykład wzorowej organizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej i osiągała odpowiednio wysokie wyniki nauczania i wychowania. Podkreśla się przy tym, by dyrektorzy szkół ćwiczeń zapewniali odpowiednie warunki dla studentów, np. do prowadzenia obserwacji uczniów i ich pracy, obserwowanie zajęć dydaktyczno-wychowawczych, zapoznanie z warunkami pracy szkoły, z jej urządzeniami, planowaniem i organizacją pracy dydaktyczno-wychowawczej z podstawowymi zadaniami funkcjonowania szkoły itp. Dotychczasowe doświadczenia wskazują, że o prowadzeniu praktyki pedagogicznej w szkole ćwiczeń decyduje dyrektor szkoły. On bowiem — jako przełożony — omawia z nauczycielami plany praktyki pedagogicznej, analizuje i interpretuje zadania stawiane nauczycielom i praktykantom przez Uczelnię, instruuje nauczycieli w sprawach związanych z wykonywaniem przez nich obowiązków instruktorskich i zabiega o to, by wszystkie zajęcia w zakresie praktyki pedagogicznej studentów były należycie wykorzystane.

W związku z takim zakresem obowiązków dyrektora szkoły ćwiczeń wydaje się słuszne, by z tego tytułu otrzymywał odpowiedni ekwiwalent. Może to być np. zwiększony dodatek funkcyjny lub specjalny dla wybitnych pedagogów, ale wyraźnie określający, że otrzymuje go za organizację i nadzór nad praktyką pedagogiczną. Sprawa ta wymaga pilnego uregulowania.

Ważne zadania przypadają nauczycielom szkół ćwiczeń. Są oni bezpośrednimi instruktorami i doradcami studentów w czasie praktyki pedagogicznej. Zakres ich obowiązków wynikających z programu praktyki pedagogicznej realizowanego w szkołach ćwiczeń jest na ogół znany. Należy jednak podkreślić, że zadania, jakie oni realizują, są bardzo trudne. Z jednej strony muszą dbać o to, by studenci zdobyli jak najwięcej umiejętności praktycznych, by poznali dobre wzory pracy dydaktyczno-wychowawczej, z drugiej — by poziom i wyniki nauczania w danej klasie były wyższe lub co najmniej takie, jak w innych szkołach. Lekcje próbne prowadzone przez studentów, mimo najlepszego przygotowania, nie zawsze dają gwarancję utrzymania wysokiego poziomu nauczania. Za tę trudną i odpowiedzialną pracę nauczyciele szkół podstawowych otrzymują 6 godzin zniżki, a nauczyciele przedszkoli i szkół średnich zryczałtowane wynagrodzenie miesięczne w wysokości do 700.— zł. Korzystniejszą rekompensatę otrzymują nauczyciele szkół podstawowych, ale mimo to i jedni, i drudzy niechętnie podejmują obowiązki nauczycieli szkół ćwiczeń. Sprawa ta — podobnie jak w odniesieniu do dyrektorów — również powinna być uregulowana.

Prawidłowa organizacja i efektywność praktyki pedagogicznej w szkołach ćwiczeń jest ściśle uzależniona od współpracy władz uczelnianych, jej wydziałów, instytutów i zakładów z tymi szkołami. W przypadku kieleckiej WSP istnieje taka współpraca między Prorektorem ds. dydaktyki a dyrektorami szkół ćwiczeń. Dyrektorzy są zapraszani na spotkania, których celem jest omawianie zadań szkół ćwiczeń w przygotowaniu studentów do przyszłej pracy zawodowej, ustalenie form współpracy poszczególnych instytutów i zakładów ze szkołami. W spotkaniach tych biorą udział dyrektorzy instytutów lub ich zastępcy, kierownicy zakładów i nauczyciele akademicy opiekunowie praktyk. Niezależnie od tego poszczególne pracownie praktyk pedagogicznych organizują spotkania z nauczycielami szkół ćwiczeń w celu usprawnienia i doskonalenia praktyki pedagogicznej w szkołach. Rolę koordynacyjną spełnia Międzywydziałowa Pracownia Praktyk Pedagogicznych i Robotniczych jako samodzielna jednostka podległa Prorektorowi ds. dydaktyki.

Jedną z głównych form współpracy podjętej przez instytuty i zakłady jest udzielana pomoc szkołom ćwiczeń w organizowaniu możliwie najbardziej prawidłowego procesu dydaktycznego i wychowawczego. Pomoc ta wyraża się w rozwiązywaniu różnych złożonych problemów z zakresu metodyki nauczania poszczególnych przedmiotów, interpretacji węzłowych problemów z zakresu materiału nauczania, stosowania nowoczesnych środków dydaktycznych, opracowywania modeli pracowni przedmiotowych, przygotowywania testów wiadomości itp. Dla przykładu nauczyciele matematyki szkół ćwiczeń są zapraszani na seminaria naukowe z dydaktyki matematyki. Przedmiotem tych seminariów są wybrane problemy z zakresu realizacji programu matematyki w szkole 10-letniej. Ponadto, na życzenie nauczycieli matematyki szkół ćwiczeń, nauczyciele akademicy Zakładu Dydaktyki Matematyki udzielają pomocy przy opracowywaniu metodycznym „modułów” treści programowych matematyki w szkole 10-letniej, współpracują w podejmowaniu i rozwiązywaniu niektórych problemów dydaktyki matematyki szkoły podstawowej i średniej.

Zakład Fizyki zaprasza nauczycieli fizyki ze szkół ćwiczeń na seminaria z dydaktyki fizyki, wymianę doświadczeń, do udziału w pracach badawczych i rozwojowych pracowni dydaktyki fizyki (badania modelowe, programowe i operacyjne).

Instytut Biologii stwarza możliwości do korzystania przez nauczycieli szkół ćwiczeń z różnorodnych pomocy metodycznych i merytorycznych opracowanych przez nauczycieli akademickich, np. z rozkładu materiału, testów pomiaru wiadomości i umiejętności uczniów, programów lekcji, struktur lekcji, projektów przebiegu zajęć pozalekcyjnych itp.

Instytut Filologii Polskiej organizuje z udziałem nauczycieli szkół ćwiczeń konferencje poświęcone unowocześnianiu procesu dydaktycznego i przekazywaniu najnowszych osiągnięć nauki o literaturze i języko-

znawstwie. W ramach współpracy Zakład Metodyki Nauczania Języka Polskiego zapewnia pomoc metodyczną i merytoryczną z zakresu materiału nauczania w szkołach podstawowych i średnich. Zorganizowano także punkt poradnictwa dla nauczycieli języka polskiego.

Poza wymienionymi przykładami inne zakłady i instytuty także udzielają pomocy w doskonaleniu procesu dydaktyczno-wychowawczego w szkołach ćwiczeń.

Niektóre instytuty i zakłady mają możliwość przyjscia z pomocą szkołom ćwiczeń w sensie wzbogacania wyposażenia pracowni przedmiotowych w środki dydaktyczne i materiały do ćwiczeń. Np. Instytut Chemii systematycznie zaopatruje szkoły ćwiczeń, w których jest praktyka z chemii, w odczynniki chemiczne i szkło laboratoryjne. Zakład Fizyki uzupełnia pracownie fizyki w brakujące pomoce naukowe i środki audiowizualne, m.in. przekazał część własnych pomocy naukowych, wypożycza oryginalne zestawy tablic poglądowych wykonanych w ramach prac magisterskich, umożliwia korzystanie, a także świadczenie usług warsztatu elektronicznego i mechanicznego. Zakład Fizyki, Instytuty Geografii i Biologii przekazują opracowane przez studentów foliogramy, fazogramy, tablice poglądowe itp. Okazywana jest także pomoc w przygotowaniu uczniów szkół średnich do udziału w olimpiadach przedmiotowych: języka polskiego, rosyjskiego, biologii, chemii, matematyki.

Wymieniono niektóre tylko przykłady współpracy WSP ze szkołami ćwiczeń. Możliwości w tym zakresie jest na pewno o wiele więcej. W miarę pogłębiania się tej współpracy między poszczególnymi instytutami i zakładami a szkołami ćwiczeń wymiar świadczeń na rzecz tych szkół będzie stale wzrastał. Jest to wspólny interes uczelni i szkół ćwiczeń, który można by określić najogólniej w ten sposób, że poprzez poprawę warunków materialnych w szkołach ćwiczeń podnosić się będzie poziom praktycznego przygotowania studentów do wykonywania zawodu nauczycielskiego.

Innym nieco problemem są praktyki ciągle studentów realizowane obecnie w trzech formach: 3-tygodniowa praktyka wychowawcza odbywana na koloniach i obozach; tygodniowa praktyka asystencka i 7-tygodniowa praktyka szkolna (3 tygodnie w szkołach podstawowych i 4 średnich). Na kierunkach: nauczanie początkowe i wychowanie przedszkolne, praktyka szkolna (przedszkolna) trwa łącznie 10 tygodni. Praktyka wychowawcza obowiązująca studentów po I roku studiów (niektóre kierunki po II roku) daje możliwość przebywania przez dłuższy okres czasu z dziećmi w warunkach zorganizowanych, by mogli poznać bliżej potrzeby rozwojowe dziecka, jego zachowanie się w różnych sytuacjach, a tym samym nabycie pierwszej wprawy w organizowaniu życia dziecka.

Organizowanie tej formy praktyki pedagogicznej jest dość trudne, i to z wielu względów. Organizatorzy chętniej zatrudniają nauczycieli

niż studentów, mimo że ci mają ukończony kurs dający pełne uprawnienia do pełnienia funkcji wychowawcy. Nauczycieli mogą angażować na wszystkie turnusy, tj. od połowy czerwca do 20 sierpnia, gdy tymczasem studenci nie mogą podjąć pracy w pierwszym turnusie z uwagi na sesję egzaminacyjną.

Uczelnia współpracuje w tym zakresie z Kuratorium Oświaty i Wychowania, i za jego pośrednictwem nawiązuje kontakty z organizatorami kolonii, proponując zatrudnienie studentów w roli wychowawców. Wielu studentów bezpośrednio załatwia te sprawy z organizatorami kolonii. Najchętniej podejmują studenci pracę na koloniach w miejscowościach atrakcyjnych, np. nad morzem lub w górach, natomiast mniejsze zainteresowanie wykazują pracą w dziecińcach wiejskich i na półkoloniach. W tej sytuacji uczelnia nie posiada stałej bazy kolonijnej, do której można by kierować studentów na praktykę. Rozproszone po całej Polsce placówki kolonijne, w których studenci pracują i odbywają praktykę wychowawczą, nie dają możliwości przeprowadzania hospitacji przez nauczycieli akademickich. Jedynym kryterium do zaliczenia praktyki kolonijnej jest opinia i ocena praktykanta dokonana przez kierownika kolonii.

Praktyka ogólnopedagogiczna — asystencka — realizowana jest po II roku studiów w szkołach podstawowych i placówkach opiekuńczo-wychowawczych we wrześniu. Przygotowanie studentów do tej formy praktyki odbywa się na zajęciach z pedagogiki w IV semestrze studiów. Wyboru szkoły (placówki opiekuńczo-wychowawczej) do przeprowadzenia tej formy praktyki dokonują, wspólnie ze studentami, nauczyciele akademicy prowadzący zajęcia z pedagogiki. Są to szkoły dobrze zorganizowane, dające gwarancję prawidłowej realizacji programu praktyki.

Praktyka ciągła szkolna — w szkołach podstawowych i średnich — organizowana jest w szkołach wytypowanych przez kuratoria oświaty i wychowania na terenie województw: kieleckiego, radomskiego i tarnobrzeskiego. Wytypowane szkoły są placówkami stałymi do prowadzenia praktyk pedagogicznych. Na terenie woj. kieleckiego wytypowano 29 szkół podstawowych, 25 liceów ogólnokształcących i 9 szkół zawodowych; radomskiego — 6 szkół podstawowych, 11 liceów ogólnokształcących; tarnobrzeskiego — 5 liceów ogólnokształcących.

Współpraca z wymienionymi kuratoriami oświaty i wychowania układa się b.dobrze. Studenci mają zapewnioną dobrą opiekę ze strony dyrektorów szkół, to znaczy warunki do realizowania praktyki pedagogicznej, wyżywienie i zakwaterowanie.

Nieco gorzej przedstawia się sprawa z organizacją praktyki dla studentów pedagogiki K-O, ponieważ placówki kulturalno-oświatowe w terenie w mniejszym stopniu dysponują miejscami na zakwaterowanie studentów. Stąd też ten rodzaj praktyki organizowany jest głównie w Kielcach z zakwaterowaniem w Domu Studenta.

Przed rozpoczęciem praktyk ciągłych Międzywydziałowa Pracownia Praktyk Pedagogicznych i Robotniczych wysyła do każdej szkoły, w której mają odbywać praktykę studenci — szczegółową instrukcję dla dyrektorów szkół i nauczycieli opiekunów. O przebiegu praktyk ciągłych — warunkach, w jakich one się odbywają, kadrze nauczycielskiej, a przede wszystkim o pracy studentów — uczelnia posiada na ogół dobre i możliwie pełne informacje. Poszczególne pracownie metodyk nauczania wyznaczają opiekunów, którzy hospituja studentów w czasie trwania praktyki i na tej podstawie — łącznie z opinią i oceną dyrektora szkoły — oceniają i zaliczają studentom praktykę pedagogiczną. Należy podkreślić, że szkoły wytypowane do przeprowadzenia praktyk ciągłych wywiązują się ze swoich obowiązków na ogół dobrze. Studenci zdobywają wymagane umiejętności praktyczne i zapoznają się z wieloma problemami, jakie rozwiązują szkoły w codziennej swojej działalności.

ROLA NAUCZYCIELA — OPIEKUNA PRAKTYKI CIĄGŁEJ W MODYFIKACJI CECH OSOBOWOŚCI STUDENTÓW

W kształceniu nauczycieli czynnik osobowościowy odgrywa istotną rolę, ponieważ wpływa na kształtowanie humanistycznej postawy skierowanej na samego siebie i otaczający świat. Sugestywność nauczyciela może oddziaływać na wyobraźnię, intelekt i uczucia wychowanków. Dlatego też biorąc czynny udział w procesie dydaktyczno-wychowawczym powinniśmy uwzględnić różnorakie jego uwarunkowania, a między innymi różnice indywidualne zachodzące między nauczycielami i wychowankami. W związku z tym kandydaci na nauczycieli winni zdawać sobie sprawę ze struktury swojej osobowości, a zwłaszcza z tego, które z posiadanych przez nich właściwości mogą ułatwiać, a które utrudniać wykonywanie zawodu. Wychodząc z tego założenia postawiliśmy sobie pytanie, czy istnieją możliwości modyfikacji tych cech, które mogą niekorzystnie wpływać na działalność dydaktyczno-wychowawczą przyszłych nauczycieli. Spomiędzy różnych form tej modyfikacji wybraliśmy praktykę ciągłą, a przede wszystkim osobę nauczyciela — opiekuna praktyk.

Nasze badania koncentrowały się wokół dwóch problemów:

- 1) ustalenia wpływu na wyniki praktyk ciągłych wymiarów ekstrawersji i neurotyczności,
- 2) możliwości modyfikacji tych wymiarów w zależności od osobowości nauczyciela — opiekuna praktyk.

W celu realizacji postawionych zadań przeprowadzono w roku 1976/77 na 8 kierunkach IV roku badania osobowości studentów przy pomocy Inwentarza Osobowościowego J. J. Eysencka.

Jak wynika z tabeli 1, w całej grupie badanych najwyższy procent osób o typie mieszanym introwertywno-ekstrawertywnym znalazł się na kierunku „Wychowanie techniczne” — 77%, najniższy na kierunku „Filologia rosyjska” — 64%. Najwięcej ekstrawertyków było na kierunku „Historia” — 29%, najmniej na kierunku „Matematyka” — 8%. Typ introwertywny najliczniej reprezentowany był na kierunku „Filologia rosyjska”. Zupełnie nie było introwertyków na kierunku „Historia”. Ustalenie typów osobowościowych oparto na kryteriach wyników ekstrawersji przyjmując, że osoby uzyskujące niskie wyniki w ekstrawersji są introwertykami, osoby o wynikach przeciętnych w ekstrawersji stanowią typ mieszany, zaś osoby o wynikach wysokich w ekstrawersji to ekstrawertycy.

Osoby określane mianem ekstrawertywnych są nastawione na zewnątrz, przystępne, impulsywne, nie zahamowane, kontaktowe, ruchliwe, pełne humoru. Nie trzymają uczuć na wodzy, skłonni do zachowań

Tabela 1

TYPY OSOBOWOŚCIOWE POSZCZEGÓLNYCH KIERUNKÓW

Lp	Kierunki	Typ mieszany		Typ ekstrawertywny		Typ intro-wertywny		Ilość
		Ilość	%	Ilość	%	Ilość	%	
1.	Fil. polska	35	73	8	17	5	10	48
2.	Fil. rosyjska	36	64	8	15	11	21	55
3.	Biologia	30	75	6	15	4	10	40
4.	Geografia	33	74	10	22	3	4	46
5.	Matematyka	19	76	2	8	4	16	25
6.	Fizyka	15	75	2	10	3	15	20
7.	Historia	20	71	8	29	—	—	28
8.	Wych. techniczne	23	77	5	17	2	6	30
Razem:		211	72	49	17	32	11	292

agresywnych, nie zawsze można na nich polegać.

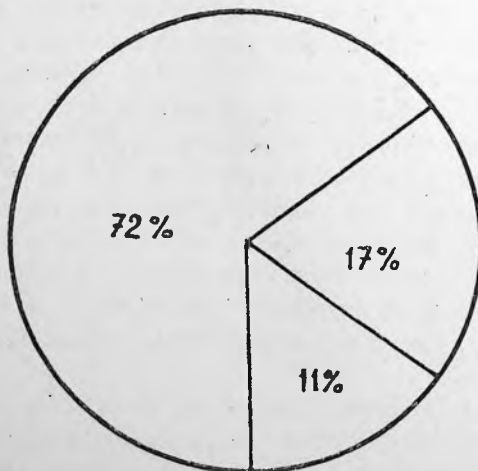
Typowi introwertycy są cisi, spokojni, zahamowani, introspektywni. Mało kontaktowi, panują nad uczuciami, są odpowiedzialni, przejawiają skłonność do pesymizmu.

Skrzyżowanie cech intro-ekstrawertywnych występuje u typów mieszanych.

Opierając się na powyższych danych, w badanej populacji posiadamy 72% typów mieszanych, 17% ekstrawertywnych i 11% introwertywnych.

Ponieważ w czasie praktyki pedagogicznej ciągłej bardzo duże znaczenie w osiąganiu pozytywnych rezultatów odgrywa przystosowanie studentów do środowiska społecznego, również i ten czynnik wzięto w ba-

Diagram 1.



daniach pod uwagę. Według Eysencka najlepsze przystosowanie łączy się ze średnimi i przeciętnymi wynikami w ekstrawersji i niskimi wynikami w neurotyczności. Za wątpliwe uważa on układy wymiarów niskich w ekstrawersji i niskich lub przeciętnych w neurotyczności, natomiast złe rokowania dają układy niskiej, przeciętnej i wysokiej ekstrawersji oraz wysokiej neurotyczności.

Przeprowadzone badania drugiego wymiaru osobowości wyodrębnionego przez Eysencka — neurotyzmu, określonego przez niego „jako ogólny stan autonomicznej labilności lub emocjonalności, stanowiący predyspozycje organizmu do wyrabiania odruchów warunkowych lub

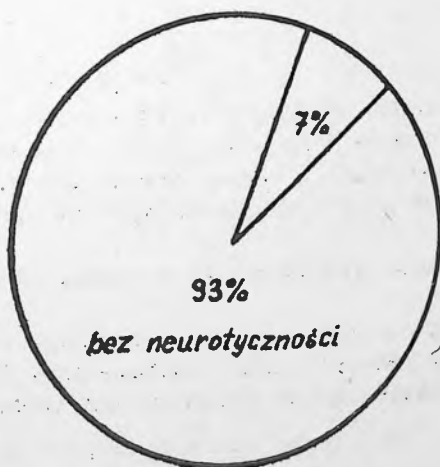
Tabela 2

WYSOKA NEUROTYCZNOŚĆ

Lp.	Kierunki	Typ mieszany		Typ ekstrawer.		Typ introwert.		Razem	
		ilość	%	ilość	%	ilość	%	ilość	%
1	Fil. polska	7	14	1	2	0	0	8	17
2	Fil. rosyjska	3	86	1	12,5	1	9	5	9
3	Biologia	2	5	0	0	0	0	2	5
4	Geografia	2	6	1	10	0	0	3	7
5	Matematyka	0	0	0	0	1	25	1	4
6	Fizyka	2	13	0	0	1	33	3	9
7	Historia	0	0	1	3	0	0	1	3
8	Wych. techniczne	1	4	0	0	0	0	1	3
Razem:		17	8	4	8	3	9	24	7

Diagram 2.

Wysoka neurotyczność (24 studentów)



symptomów neurotycznych”¹, dotyczyły wysokiej neurotyczności, której występowanie ilustruje tabela 2.

W obrębie badanych kierunków w poszczególnych typów osobowościowych przedstawia się ona następująco: wśród typów mieszanych wysoka neurotyczność występowała u 17 studentów, co stanowiło 8% wszystkich typów mieszanych, wysoką neurotycznością charakteryzowało się 4 studentów należących do ekstrawertyków, czyli 8% tej populacji, a wśród introwertyków z wysoką neurotycznością było 3 studentów, co stanowiło 9% wszystkich introwertyków.

Ciągła 4-tygodniowa praktyka kierunkowa odbywała się w okresie wiosennym 1977 roku na terenie miasta i województwa. Doboru grup praktykantów dokonywano na zasadzie równomiernego rozmieszczenia studentów o różnych typach osobowościowych, o czym nie wiedzieli praktykanci. Szkoły i nauczyciele zostali wytypowani przez wydziały oświaty. Liczebność grup wynosiła przeważnie 4 osoby, w koniecznych przypadkach 3 ewentualnie 5 osób.

Tabela 3

Lp.	Kierunki	Liczba studentów	Liczba grupy	Liczba opiekun.
1	Fil. polska	48	12	12
2	Fil. rosyjska	56	14	14
3	Biologia	40	10	10
4	Geografia	46	11	11
5	Matematyka	25	6	6
6	Fizyka	20	5	5
7	Historia	28	7	7
8	Wych. techniczne	30	7	7
R a z e m:		292	72	72

Jak wynika z tabeli, 292 studentów odbyło praktykę w 72 szkołach u 72 opiekunów praktyk. Wśród nauczycieli — opiekunów najliczniejszą grupę stanowili nauczyciele z wykształceniem półwyższym 66%, z wyższym 26%, wykształcenie średnie posiadało 10% nauczycieli.

PRAKTYKA PEDAGOGICZNA W OCENIE OPIEKUNÓW

Ocena studentów przez szkoły zawierała szereg elementów dotyczących ich postawy jako nauczycieli i wychowawców. Dla ustalenia wpływu na wynik praktyk ciągłych wymiarów ekstrawersji i neurotyczności,

¹ H. J. Eysenck: Opis i pomiar osobowości. *Psychologia Wychowawcza* 1960, nr 3/4.

co było jednym z problemów badań, wzięto pod uwagę trzy czynniki: 1) przejawy zachowania się, 2) stosunek do pracy, 3) umiejętność nawiązywania kontaktów. Przeprowadzona szczegółowa analiza opinii wykazała, że największą nerwowość i nieopanowanie wykazywali przedstawiciele typu mieszanego o przewadze cech ekstrawertywnych. W niekorzystnych sytuacjach, zwłaszcza gdy opiekun był zbyt rygorystyczny, oschły nieprzychylny, wyzwała się u praktykantów agresja i skłonność do konfliktów, a w prowadzeniu zajęć występowała duża nerwowość. Przy niepowodzeniach lub niesprawiedliwej ocenie następowało zniechęcenie i załamanie. Podobnie przedstawiała się sytuacja w obrębie czynnika — stosunek do pracy. Aż 11 osób sprawiało trudności, byli to studenci niezdiscyplinowani, nie przygotowujący się do lekcji, zbyt pewni siebie. Trudności w nawiązywaniu kontaktu posiadali przede wszystkim studenci o przewadze cech introwertywnych — zamknięci w sobie, pełni obaw w stosunku do nauczycieli i uczniów, ograniczający swe kontakty do obowiązkowych zajęć.

I. Przejawy zachowania się

Spomiędzy 211 studentów należących do typu mieszanego 41% cechowała nerwowość w czasie prowadzenia zajęć, natomiast 32% było opanowanych i spokojnych. Nieopanowanie i brak pewności siebie wykazało 19% studentów, a u 8% występowało załamanie i utrata wiary we własne siły, z chwilą gdy pojawiały się trudności. Reakcje studentów na drobne niepowodzenia były nieraz krańcowo różne, od mobilizacji i chęci poprawienia wyników do rezygnacji i apatii, połączonej z utratą jakiegokolwiek nadziei na poprawę. Potwierdzeniem tych opinii były przejawy zachowań u osób należących do ekstra- i introwertyków. Wśród 49 ekstrawertyków 47% cechowała nerwowość, 22,5% nieopanowanie, a 8% załamywało się pod wpływem trudności. Introwertycy, w liczbie 32, wykazali opanowanie i spokój aż w 56,3%, nerwowo zachowywało się tylko 6,3%, natomiast niepowodzenia wpływały demobilizująco na 31,4%.

II. Stosunek do pracy

W toku studiów właściwy stosunek do pracy odgrywa istotną rolę w uzyskiwaniu pozytywnych wyników. W praktyce ciągłej jest on również przedmiotem uwagi opiekunów praktyk. Ocena stosunku do pracy uwzględniała 4 kryteria: wytrwałość, solidność, lekceważenie obowiązków lub sprawianie trudności opiekunowi. Studenci wytrwali nie zrażali się niepowodzeniami, konsekwentnie realizowali postawione zadania. W sytuacjach trudnych szukali pomocy opiekuna bądź zapoznawali się z opracowaniami metodycznymi. Uwagi krytyczne przyjmowali ze zrozumieniem.

Do wyróżniających praktykantów należeli studenci solidni, lekcje ich cechowało sumienne przygotowanie rzeczowe i metodyczne. Uczestniczyli we wszystkich przejawach życia szkoły. W obrębie wszystkich typów osobowościowych wystąpiły przypadki wyraźnego lekceważenia, braku przygotowania do zajęć, zarozumiałości i nieprzychylnego nastawienia do przyszłego zawodu. Osobnym problemem były osoby sprawiające trudności opiekunom praktyk przede wszystkim brakiem dyscypliny, samowolą, nastawieniem wyłącznym na pracę dydaktyczną. Niepewni w swych planach życiowych, ulegający nastrojom, często twierdzili, że nie będą nauczycielami.

W zakresie typów osobowościowych stosunek studentów do pracy był wyraźnie zróżnicowany: najwyższą wytrwałością wyróżniali się introwertycy 50%, typy mieszane 38%, ekstrawertycy 12%. Solidność cechowała introwertyków w 49%, typy mieszane 44%, a ekstrawertyków 19%. Stosunek lekceważący posiadali w wysokim stopniu ekstrawertycy 16%, typy mieszane 8%, a introwertycy 3%. Najwięcej trudności opiekunom sprawiali introwertycy 28%, ekstrawertycy 25%, a typy mieszane 12%. U introwertyków trudności miały charakter załamań, u ekstrawertyków wynikały ze zbytnej pewności siebie.

Kolejnym czynnikiem oceny pracy studentów było przystosowanie społeczne. W oparciu o kryteria Eysencka przed rozpoczęciem praktyki zostały ustalone prognozy przystosowania społecznego wg 3-stopniowej skali — przystosowanie dobre, wątpliwe, złe.

PROGNOZY PRYZSTOSOWANIA SPOŁECZNEGO

Dobre: średnia	83%	Wątpliwe: średnia	9%	Złe: średnia	8%
fizyka	97%	fil. rosyjska	20%	historia	20%
wych. techn.	90%	matematyka	16%	fil. polska	17%
geografia	89%	historia	16%	fil. rosyjska	6,7%
biologia	85%	fil. polska	10%	wych. techn.	6,7%
historia	75%	biologia	10%	geografia	6,7%
matematyka	84%	geografia	4,3%	biologia	5%
fil. polska	73%	wych. techn.	3,3%	fizyka	3%
fil. rosyjska	71%	fizyka	0%	matematyka	0%

WYNIKI BADAŃ PRYZSTOSOWANIA SPOŁECZNEGO STUDENTÓW

Dobre	74%	Wątpliwe	10%	Złe	7,5%
fizyka	90%	matematyka	29%	biologia	17,5%
wych. techn.	81%	historia	26%	fil. polska	11%
biologia	79%	fil. rosyjska	25%	fil. rosyjska	11%
geografia	74%	fil. polska	21%	historia	10%
historia	69%	geografia	17%	geografia	9%
fil. polska	68%	wych. techn.	16%	matematyka	4%
matematyka	67%	biologia	3,5%	wych. techn.	3%
fil. rosyjska	64%	fizyka	7%	historia	3%

Według Eysencka istnieje związek między cechami ekstra-introwersji a procesem uspołecznienia. Rozpatrując uzyskane w czasie praktyki ciągłej wyniki, można stwierdzić, że w zakresie przystosowania dobrego duże odchylenie od prognoz wykazał kierunek „Matematyka”. W stosunku do przewidywań prognostycznych 84% nastąpiło zmniejszenie o 17%. Najmniejsze odchylenie wykazała „Filologia polska” o 5%. W sumie prognozy dobrego przystosowania nie sprawdziły się w 9% na wszystkich kierunkach.

Prognozy wątpliwe wykazały większe zróżnicowanie, np. na „Historii” 16%, na „Filologii rosyjskiej” 5%. W całości prognozowania wątpliwego różnica wynosiła 10%.

Najmniejsze zróżnicowanie między wynikami prognoz a stanem rzeczywistym wystąpiło w obrębie prognoz złych, bo tylko 0,5%. Jedynie na kierunku „Biologia” przybyło złych ocen o 12%. Dlatego też dokonano gruntownej analizy pracy studentów w szkole. Zdaniem hospitujących z ramienia uczelni przyczyną tego stanu rzeczy była niekorzystna atmosfera w szkole, wewnętrzne konflikty i izolacja zespołów nauczycielskich.

ROLA NAUCZYCIELA — OPIEKUNA PRAKTYK W OCENIE STUDENTÓW I PRACOWNIKÓW NAUKOWYCH

Po zakończeniu 4-tygodniowej praktyki ciągłej studenci i opiekunowie dydaktyczni składali sprawozdania, w których jednym z punktów była ocena roli nauczyciela — opiekuna praktyki. Zdaniem oceniających nauczycieli — opiekun wywierał wpływ dodatni, ujemny lub obojętny. Swoją ocenę uzasadniali w sposób opisowy, starając się wyodrębnić te cechy

Tabela 4
WPLYW NAUCZYCIELA — OPIEKUNA NA PRACĘ STUDENTÓW

Typy	Ocena pozytywna		Ocena negatywna		Brak wpływu		Razem	
	ilość	%	ilość	%	ilość	%	ilość	%
mieszane	149	71	31	14	31	15	211	72
ekstrawertycy	34	70	10	20	5	10	49	17
introwertycy	21	70	7	20	4	10	32	11
razem	204	70	48	16	40	14	292	100

osobowości nauczyciela, które przyczyniały się do uzyskiwania pozytywnych wyników praktyk bądź podnoszenia i pogłębiania motywacji wyboru zawodu.

Przyjmując trójstopniową ocenę wpływu nauczyciela — opiekuna praktyk staraliśmy się w miarę możliwości ustalić zakres oddziaływań nau-

czyciela zarówno w sferze pomocy i poradnictwa, jak i wyrabiania pożądaných cech osobowości.

Na uznanie studentów zasługiwał nauczyciel, który nie tylko sam posiadał twórczą postawę, lecz również inspirował ich do podejmowania samodzielnych zadań dydaktyczno-wychowawczych oraz działalności organizacyjnej i społecznej w środowisku szkolnym. W większości przypadków były to jeszcze innowacje naśladowcze, lecz były też sytuacje, gdy student wprowadzał opracowane przez siebie pomoce lub modyfikował proces dydaktyczny.

Negatywną ocenę otrzymywał nauczyciel zrażający praktykantów do przyszłego zawodu, zaniedbujący swoje obowiązki, rutyniarz nie dopuszczający żadnych zmian w stylu pracy. Między takim opiekunem a grupą praktykantów narastały konflikty spowodowane uniemożliwianiem im samodzielnej pracy, często ostrą i niesłuszną krytyką ich działalności lub niewłaściwym stosunkiem do wychowanków.

Grupa nauczycieli, która nie wywarła żadnego wpływu na praktykantów, nie przejawiała żadnego zainteresowania swymi podopiecznymi. Nie umożliwiła im poznania całokształtu życia szkoły, co powodowało całkowitą izolację zespołu. Ocena roli opiekunów, ze względu na zróżnicowany osobowościowo skład grupy studentów, miała jednak charakter indywidualny, gdyż w stosunku do poszczególnych członków grupy pełnił opiekun różną rolę.

Typy mieszane ceniły u swych opiekunów wiedzę merytoryczną i pedagogiczną, rozległe zainteresowania, życzliwość i koleżeński stosunek do przyszłych kolegów, inwencję twórczą, ciekawość poznawczą, wyrażającą się poszukiwaniem nowych metod.

Ekstrawertycy za najważniejszą cechę opiekuna uważali inspirację do twórczej działalności, budzenie zainteresowań zawodem, poradnictwo i przyjaźń.

Introwertycy szukali u opiekuna wsparcia i otuchy, że ich praca da pozytywne rezultaty.

Ponieważ wśród praktykantów znaleźli się także studenci z wysoką neurotycznością, ich wypowiedzi są sprawdzianem, że dobór nauczycieli opiekunów może zaważyć na możliwości podejmowania przez nich pracy nauczycielskiej. Aż 54% oceniło negatywnie swego opiekuna, uważając, że jego postawa i stosunek do pracy spowodowały załamanie się ich planów życiowych i odepchnięcie od zawodu. Dla 29% neurotyków opiekun spowodował przełamanie obaw przed wykonywaniem pracy zawodowej i przywrócenie wiary, że podejmowane wysiłki mogą przynieść pozytywne rezultaty. Pozostałe 17% studentów z wysoką neurotycznością nie potrafiło ustosunkować się do roli opiekuna.

WNIOSKI

Przeprowadzone badania ujawniły, że w obrębie wszystkich kierunków istnieje bardzo wyraźne zróżnicowanie typologiczne. W oparciu o założenia teorii osobowości H. J. Eysencka można na podstawie uzyskanych wyników podzielić badanych studentów na trzy grupy z punktu widzenia ich przystosowania społecznego: grupę rokującą dobre, wątpliwe i złe przystosowanie społeczne. Przyjmując założenie, że każdy typ osobowości może rozwinąć skuteczną działalność pedagogiczną w ramach swoistych możliwości, możemy wskazać, że tylko osoby o wysokiej neurotyczności nie powinny wybierać się do zawodu nauczycielskiego.

Badania osobowościowe przyszłych nauczycieli mają na celu uświadomienie im specyfiki typu osobowościowego i skłanianie ich do kontrolowania cech, które mogą obniżać efekty ich działalności. Przeprowadzone badania wpływu nauczyciela — opiekuna praktyk ciągłych na wymiary ekstrawersji i neurotyczności nasuwają przypuszczenia, że osobowość nauczyciela może łagodzić te wymiary, o ile dobór opiekunów zostanie przeprowadzony wnikliwie, nie dopuszczając do pełnienia tej funkcji osób wywierających niekorzystny wpływ na stosunek do pracy i uczniów, jak i motywację zawodową. Znajomość typów osobowościowych studentów może wpłynąć na dostosowanie metod oddziaływania na nich przez pracowników uczelni, a w czasie praktyki na kierowanie ich do odpowiednio dobranych szkół i nauczycieli.

BIBLIOGRAFIA

1. H. J. EYSENCK: Opis i pomiar osobowości. *Psychologia Wychowawcza* 1960, nr 3/4.
2. W. ROGIŃSKA: Introwersja — ekstrawersja jako determinanty zróżnicowania typologicznego. *Psychologia Wychowawcza* 1970, nr 2.
3. J. STRELAU: Temperament i typ układu nerwowego. Warszawa 1969. PWN.
4. T. MADRZYCKI: Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw. Warszawa 1970, PZWS.
5. J. B. CONANT: *The Education of American Teachers*. New York 1963.
6. Z. ZABOROWSKI: Podstawy wychowania zespołowego. Warszawa 1967, PZWS.

NIEKTÓRE PROBLEMY MODERNIZACJI KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI NA PRZYKŁADZIE SZKOLNICTWA EKONOMICZNEGO

Na całym świecie z coraz większym uznaniem spotyka się pogląd, że wydajność pracy szkolnej zależy przede wszystkim od nauczyciela. Współczesna pedagogika jest przekonana o sile oddziaływania wychowawczego, zgodnie z psychologicznymi i pedagogicznymi prawidłowościami. Wprawdzie pojawiła się w pedagogice idea zobjektywizowania nauczania oraz wizja wyzwolenia nauczyciela od wyczerpujących czynności dydaktycznych przez odpowiednio zaprogramowane maszyny, ale tendencja całkowitego zmechanizowania procesu nauczania nie jest popularna. Wychowanie i kształcenie mają bowiem charakter specyficznie ludzki i dlatego aktualne będzie ciągle nauczanie osobowe; człowiek i maszyna mogą tworzyć współdziałający w pewnym zakresie układ. Czynnikiem konstytuującym układ wychowawczy jest oczywiście nauczyciel — wychowawca. Jest on nie tylko konstruktorem tego układu, lecz i jego ciągłym odnowicielem. Wszystkie elementy sytuacji wychowawczej: cele, środki, warunki oraz ludzie związani ze szkołą są zawsze przedmiotem jego uwagi i oddziaływań. Mimo iż wychowanie w dzisiejszej dobie ma charakter instytucjonalny, to jednak motorem procesu kształtowania się osobowości dzieci i młodzieży jest nauczyciel.

W poszukiwaniu formuły dobrego nauczyciela istniały dwie przeciwstawne teorie: teoria predystynacji (nauczycielem trzeba się urodzić) oraz teoria kreatywna. Obecnie pedagogika przyjmuje założenie, że można stać się dobrym nauczycielem dzięki własnemu wysiłkowi w dążeniu do samodoskonalenia. W poszukiwaniach badawczych bowiem nie znaleziono zestawu cech specyficznie nauczycielskich. Wyniki dotychczasowych badań empirycznych wskazują na to, że jest wiele czynników warunkujących powodzenie w pracy nauczycielskiej, że brak niektórych pożądaných cech może być kompensowany przez inne czynniki. Niełatwo jest jednak ustalić niezawodne predyktory sukcesu w działalności pedagogicznej. Przyjmuje się, że osobowość współczesnego nauczyciela powinna być bogata i wszechstronnie rozwinięta. Od stopnia bowiem jej rozwoju i ukształtowania zależeć będzie wielkość wychowawczego wpływu. Nie można jednak mówić o osobowości jako o modelu niezmiennie i wszędzie obowiązującym.

Ramy współwyznaczające rozwój człowieka stanowią określone warunki społeczne. Dla procesu kształtowania osobowości nauczyciela nie-małe znaczenie mają warunki pracy współczesnej szkoły wyznaczające zakres czynności, które muszą być podjęte. Wydaje się, że zaszły tu zmiany zasadniczo modyfikujące układ stosunków między nauczycielem

a uczniem, a układ ten pozostaje zawsze w centrum procesów kształcenia i wychowania. Niezależnie bowiem od kształtu organizacyjnego oświaty kadra pedagogiczna powinna przede wszystkim posiadać przygotowanie do tworzenia nowego typu więzi między nauczycielem a uczniem zarówno w płaszczyźnie procesów poznawczych, jak i społeczno-moralnych. Tendencję do zmian pracy szkoły można sprowadzić do następujących punktów:

1) Współczesna szkoła ma i coraz bardziej będzie miała do czynienia z uczniami, którzy mają nieograniczony dostęp do innych źródeł wiedzy. Można mówić również o ograniczeniach szkoły jako instytucji postawotwórczej. Pociąga to za sobą konieczność przygotowania nauczycieli do koordynowania różnorodnych oddziaływań dydaktycznych i wychowawczych, do indywidualnego kierowania rozwojem uczniów, stwarzania warunków do kultuwowania zamiłowań w czasie wolnym (co jest konieczne dla wszechstronnego rozwoju osobowości). Zadania te wiążą się także z pełnioną przez szkołę funkcją życiowego ukierunkowania.

2) Wobec wzrostu roli nauki zmianie ulega koncepcja kształcenia nie sprowadzająca się do napełniania umysłu encyklopedycznymi wiadomościami ani do rozwoju zdolności zapamiętywania gotowej wiedzy. Znacznie ważniejsze jest rozwijanie samodzielnego myślenia, twórczej postawy i potrzeb poznawczych uczących się. Szkoła musi też kształtować umiejętności ustawicznego kształcenia się. Istnieje kwestia, jak powyższe twierdzenia uczynić siłą przewodnią metod i form pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela.

3) Szkoła współczesna dysponuje bogatym wachlarzem środków technicznych, co może zwiększyć efektywność pracy dydaktyczno-wychowawczej, stworzyć szansę pełniejszego przygotowania jednostki do korzystania z tych źródeł w dorosłym życiu, co w dzisiejszej cywilizacji jest ważne.

Jest rzeczą zrozumiałą, że od współczesnego nauczyciela wymaga się gruntowniejszej niż dotąd — zarówno teoretycznej, jak i praktycznej — znajomości nowoczesnych środków dydaktycznych oraz przekonania o celowości posługiwania się nimi.

4) Istnieje konieczność wyposażenia kandydatów do zawodu nauczyciela w szersze niż dotąd podstawy wiedzy psychologicznej, szczególnie psychologii rozwojowej i wychowawczej oraz społecznej (a nawet klinicznej). Wymóg ten jest związany z potrzebą indywidualizowania pracy dydaktycznej, akceleracją rozwoju psychofizycznego dzieci i młodzieży, jak również ze wzrostem częstotliwości występowania psychoneurozów dewiacji. Szkoła powinna rozwijać działalność mającą na celu rozpoznanie przypadków zaburzeń i organizowania odpowiedniej działalności terapeutycznej. Równocześnie absolwenci studiów nauczycielskich powinni posiadać znajomość mechanizmów kształtowania poglądów, przekonań i postaw.

5) Współczesna szkoła pracuje i będzie pracowała w warunkach stale rozszerzającego się środowiska. Wzrost zadań szkoły w zakresie rozpoznania i organizowania środowiska, a także konieczność socjalizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego, wdrażania młodzieży do prac zespolonych wymaga włączenia do programu kształcenia nauczycieli wybranych zagadnień z socjologii. Wiąże się to także z tendencją do przejmowania przez szkołę i koordynowania wieloaspektowych funkcji opiekuńczych, jak również z istnieniem uczniów przejawiających trudności w społecznym przystosowaniu oraz w pracy szkolnej.

6) Zagrożenie naturalnego środowiska człowieka wskazuje na konieczność przygotowania nauczycieli do przeciwstawiania się w pracy pedagogicznej peyoratywnym skutkom niekontrolowanego rozwoju cywilizacji przemysłowej, a ponadto do właściwego planowania i wykonywania pracy, do dbałości o jej efekty zarówno ilościowe, jak i jakościowe.

7) W związku z toczącą się nadal walką ideologiczną nauczycielowi krajów socjalistycznych należy wpoić odpowiednie kryteria wartościowania oraz przygotować do przeciwstawiania się wrogim socjalizmowi poglądom.

W świetle powyższych uwag stwierdzić należy, że kształtowanie nowego modelu stosunków między nauczycielem a uczniem wymaga przeorientowania roli nauczyciela i nowej jakości jego kształcenia. W rozwiązywaniu tej problematyki postuluje się, aby nauczyciel ze swojej edukacji wynosił nie tylko wiedzę teoretyczną, ale też odpowiednie umiejętności i praktyczne wzory nowych zachowań i nowego układu stosunków między nim a uczniem. Dostrzega się przy tym, że warunkiem postępu w kształceniu nauczycieli jest jednocześnie specjalizacja. Ewolucja nowoczesnych systemów oświatowych zmierza w kierunku różnicowania się specjalności i ról zawodowych nauczycieli. Zakłada się najogólniej, że w szkole przyszłości oprócz specjalistów związanych z nauczaniem, wychowaniem i opieką nad dziećmi i młodzieżą wyodrębni się grupa specjalistów związana z zarządzaniem i kierowaniem szkolnictwem oraz grupa pomocniczych pracowników działalności usługowej (m. innymi odpowiedzialnych za organizację materiałów pomocniczych dla potrzeb dydaktycznych, obsługę urzędów). Daleko posunięta specjalizacja w pracy nauczycieli może mieć jednak skutki ujemne w postaci niekorzystnego rozdrobnienia procesu dydaktyczno-wychowawczego, dezintegracji wiedzy, trudności we współpracy wychowawczej między poszczególnymi specjalistami, bardziej bezosobowego stosunku między nauczycielem a uczniem. Chodzi jednak nie o zahamowanie procesów specjalizacji, ale o szukanie dróg przewycięzania jej ujemnych efektów. Przykładem rozwiązań są różne eksperymenty związane z wprowadzaniem przedmiotów, którym przypisuje się funkcje integracyjne.

W kształceniu nauczycieli pojawia się problem powiązań interdyscyplinarnych między pokrewnymi przedmiotami kierunkowymi, dyscypli-

nami pedagogicznymi i społeczno-politycznymi. Trudność polega na tym, że poszczególne dyscypliny naukowe, w naszym przypadku ekonomiczne, nie są podatne na przejście ze swoich utrwalonych struktur na grunt potrzeb zawodowych nauczyciela (chodzi o tworzenie syntez, zintegrowanych z punktu widzenia roli zawodowej nauczyciela). Obok studiów nad strukturą dyscyplin kierunkowych, ich podstawowymi pojęciami, metodologią należałoby uwzględnić także ich miejsce w procesie kształcenia w szkole średniej, a także wychowawcze, psychologiczne ich aspekty (i — naturalnie — ich metody nauczania). Dostrzega się również, że zadania nauk społecznych (nie tylko ekonomicznych) są też za słabo określone z punktu widzenia roli zawodowej nauczyciela. Trudno jest odpowiedzieć na pytanie, na ile te składniki wiedzy będą wykorzystywane w praktyce pedagogicznej.

W aktualnych refleksjach nad kształceniem nauczycieli rozważa się ideę racjonalnych powiązań między wiedzą kierunkową a praktyczną. W dotychczasowej edukacji nie uwzględniało się w dostatecznym stopniu aspektu praktycznego, instrumentalnego kształcenia nauczycieli. Można przyjąć założenie, że wszystkie przedmioty w planie i programie kształcenia nauczycieli powinny być rozpatrywane z punktu widzenia zadań i ról spełnianych przez nauczyciela.

W. Okoń sformułował ostatnio tezę, że wychowanie przyszłych nauczycieli powinno być sterowane nie przez system stopni i zaliczeń z opanowania teorii, lecz przez system zadań i ról, które mają słuchacze opanować. W przypadku kierowania nabywaniem wiedzy przez uczniów zadaniem takim może być opanowanie umiejętności organizowania pokazu, kształtowania pojęć, kierowania rozwiązywaniem problemów czy stosowania wiedzy w praktycznych operacjach. Inne zadania wystąpią przy kształtowaniu umiejętności i nawyków czy też kontaktowaniu młodzieży z wartościami i rozwijaniu przekonań, postaw. Proces opanowywania kolejnych zadań układa się następnie w pewien system ról. Najważniejsza z nich to rola nauczyciela jakiegoś przedmiotu. Obok tego ważną rolę jest rola wychowawcy dzieci i młodzieży, a oprócz niej rola wychowawcy klasy, opiekuna organizacji młodzieżowej, specjalisty od środków technicznych, od kształcenia politechnicznego, organizatora wybiegów szkolnych itp.

Przewiduje się, że coraz bardziej samodzielnemu wykonywaniu kolejnych zadań i ról sprzyjać powinno narastanie pierwiastków inicjatywy i twórczości, zwłaszcza gdy zadania traktować się będzie jako problemy wymagające twórczego rozwiązania. Sprzyjać temu może analiza wykonywanych przez nauczyciela zadań pod kątem trudności, jakie wystąpiły, skutków, jakie zostały osiągnięte, i możliwości modyfikacji wykonania podobnych zadań w przyszłości. Zachowanie tych warunków może sprzyjać rozwojowi nauczyciela jako jednostki organizującej, umożliwiającej i ułatwiającej proces kształcenia.

Uświadomienie sobie skuteczności własnego działania jest istotne w związku z tym, że wzrastać będzie podmiotowy charakter roli społecznej nauczyciela, a procesowi jakościowych zmian zadań pedagogicznych towarzyszyć powinien wzrost autonomii nauczyciela w ich realizacji.

Analiza czynności dydaktycznych i ich wpływu na zmiany w zachowaniach uczniów powinna być również jedną z podstaw dla określania treści i metod kształcenia nauczycieli. Znając bowiem optymalne struktury czynności nauczycieli można byłoby je prawdopodobnie kształtować w procesie studiów pedagogicznych, nie pomijając oczywiście szerszych aspektów osobowości nauczyciela. Działania nauczycieli można bowiem traktować jako zbiór pewnych umiejętności i wyodrębnić szereg czynności ze względu na wynik, do którego prowadzą, a tym samym ustalić umiejętności, które należałoby u nauczyciela rozwijać. Na takim założeniu opiera się tzw. mikronauczanie („mikro-teaching”), polegające na ćwiczeniu niektórych typowych czynności, głównie zresztą dydaktycznych. Przyjmuje się tu jednak swoiste kryteria efektywności działań nauczyciela, tj. jako efekty rozpatruje się wyniki określonych czynności (lub ich sekwencji). Brak jednak, jak dotąd, badań nad procesem włączania się tych cząstkowych efektów w szerszy układ, podporządkowany naczelnym celom nauczania i wychowania.

Należy też pamiętać o tym, że zmiany w zachowaniu się uczniów są wypadkową oddziaływania wielu czynników, a działania nauczyciela są tylko jednym z nich. Ponadto zmian tych nie można pojmować jako efektu statycznie pojmowanego czynnika sprawczego, lecz wynik złożonego procesu interakcji, a wśród nich interakcji między nauczycielem a uczniem. Tym niemniej możliwe jest sprawniejsze kształtowanie umiejętności nauczycielskich przez wykorzystanie mikronauczania, rozwiązywanie różnorodnych zadań sytuacyjnych, hospitacji, analizy wzorcowych lekcji przy zastosowaniu telewizji w obwodzie zamkniętym itp. Brak obecnie jednak wyników badań empirycznych pozwalających na głębszą refleksję w tym zakresie.

W polskiej pedagogice wyróżnia się następujące najważniejsze kategorie zadań, do pełnienia których powinna przygotować nauczycieli ich edukacja: transmitowanie wiedzy i doświadczenia w celu przygotowania młodzieży do życia w społeczeństwie ludzi dorosłych, rozwijanie jej sił twórczych i zdolności innowacyjnych, kształtowanie postaw i charakteru, organizowanie działalności praktycznej, posługiwanie się nowoczesnymi środkami dydaktycznymi, sprawdzanie i ocenianie osiągnięć szkolnych dzieci i młodzieży oraz przygotowanie jej do uczenia się przez całe życie.

Powyższe kategorie zadań nauczycielskich należałoby traktować jako zespół fundamentalny przesłanek, niezbędnych do skonstruowania nowoczesnego programu kształcenia nauczycieli.

Wiedza psychologiczna dotycząca własnego działania, samopoznanie nabiera dla współczesnego nauczyciela pierwszorzędnej wagi, warunkuje

jego powodzenie w pracy z uczniem. Jedną z form kształcenia nauczycieli w tym zakresie mogą być, stosowane na coraz szerszą skalę, treningi interpersonalne, których celem jest:

1) zwiększenie samoświadomości własnych zachowań i wrażliwości społecznej,

2) zwiększenie umiejętności stawiania diagnoz w sytuacjach społecznych i tym samym możliwości wpływania na przebieg komunikacji w grupie i między grupami.

Obecnie funkcje regulacyjne wiadomości mierzy się coraz częściej nie zdolnością zamierzonego reprodukowania, a przejawami ich wpływu w działaniu. Stąd wynikają trudności w obiektywnym pomiarze zależności między cechami wiadomości i ich efektami w procesie nauczania. Problemy te są przedmiotem badań zarówno dydaktyków, jak i psychologów. Uwzględnia się w nich takie cechy wiadomości, jak: forma, organizacja, a także treść, nasycenie informacją, poziom ogólności, wiarygodność — jako cechy wynikające z odniesienia informacji do aktualnych struktur poznawczych odbiorcy (ucznia).

Skuteczne manipulowanie wiadomościami wymaga wiedzy o procesach poznawczych i motywacyjno-emocjonalnych człowieka i prawidłowościach rozwoju tych procesów. Dostosowanie zaś wiadomości do odbiorcy i przygotowanie odbiorcy do odpowiedniego wykorzystania wiadomości możliwe jest jedynie dzięki umiejętnościom diagnostycznym nauczyciela, posiadaniu przez niego psychologicznych narzędzi do pomiaru wiedzy, nawyków i motywacji ucznia — jako podstawowego systemu regulacyjnego człowieka i ewentualnego wykrywania nieprawidłowości funkcjonowania tego systemu.

W świetle powyższych uwag można byłoby zastanowić się nad możliwością poszerzenia i nowego ujęcia kształcenia psychologicznego nauczycieli w postaci nowego przedmiotu „stosunki międzyludzkie” z zastosowaniem treningu interpersonalnego.

Przedstawione tu w zarysie możliwości korekt w systemie kształcenia nauczycieli zmierzają nie tyle do ukształtowania gotowych struktur poznawczych i realizacyjnych (przykłady, wzory, reguły), ile do zapoznania nauczyciela z ich modelami. Przyjęcie tej zasady może pozwolić na przysposobienie nauczyciela również do konstruowania programów i wszelkiego rodzaju przekazów. W ten sposób nauczyciel może być przygotowany do twórczej działalności we współczesnym systemie dydaktyczno-wychowawczym.

Ogólnie zatem możemy stwierdzić, że problem podstaw uzasadniających sposób kształcenia nauczycieli jest rozpatrywany z różnych punktów widzenia. W literaturze można znaleźć wiele przekonywających często sugestii. Na ogół jednak nie mają one dostatecznej empirycznej podbudowy. Brak jest uogólnień pozwalających na stworzenie jednolitej teorii kształcenia nauczyciela. Nie wypracowano jednolitych psycholo-

gicznych i pedagogicznych kryteriów efektywności pracy nauczyciela oraz technik jej pomiaru.

Co więcej, zastanawiając się nad ewolucją roli nauczyciela jako wyniku przemian pracy szkoły oraz zagadnieniem dostosowania do tych zmian jego kwalifikacji i kształcenia powstaje pytanie, czy w wyniku zmian oświatowych nie pogłębia się rozbieżność między wymaganiami wobec nauczyciela a jego rzeczywistymi możliwościami. Potrzebne są tu badania empiryczne. Polityka bowiem oświatowa — oparta na wynikach badań — powinna umożliwiać wyzwolenie nauczyciela z różnych ograniczeń realizacji jego zadań. Zawsze bowiem istotną podstawą do rewizji założeń i treści kształcenia nauczycieli jest system oświaty, w którym pełnią oni swe funkcje zawodowe.

W Polsce obecnie opracowuje się koncepcję przebudowy szkolnictwa zawodowego, które będzie oparte na powszechnej, zreformowanej 10-letniej szkole ogólnokształcącej. Przebudowa obejmie swoim zasięgiem również system średniego kształcenia ekonomicznego. Zmiany będą miały charakter zarówno strukturalno-organizacyjny, jak i treściowo-metodyczny. Przedstawiamy poniżej wstępne założenia kształcenia średnich kadr ekonomicznych w świetle reformy.

Dotychczas obowiązujący system kształcenia ekonomicznego na poziomie średnim nie w pełni nadażał za szybko rozwijającą się nowoczesną gospodarką i tym samym nie spełniał wszystkich nałożonych na niego zadań. Preferował on bowiem zawody wąskoprofilowe, zakładające przygotowanie do ściśle określonych, często bardzo specjalistycznych potrzeb konkretnego stanowiska pracy.

Mimo wielu zalet takiego rozwiązania ograniczało ono w znacznym stopniu dyspozycyjność zawodową absolwentów, a także powodowało znaczne trudności w realizacji procesów nauczania. Właściwe bowiem dostosowanie kierunków kształcenia do ciągle zmieniających się potrzeb gospodarki narodowej wymagało nieustannej analizy, aktualizacji i modernizacji wszystkich elementów realizowanych procesów dydaktyczno-wychowawczych, przy czym im węższy był stopień specjalizacji, tym korekty te musiały być częstsze i poważniejsze.

Przemiany w zakresie treści będące następstwem procesu starzenia się wiedzy i eksplozji informacji, nasilająca się mobilność zawodowa, przejawiająca się w zanikaniu jednych i powstawaniu innych specjalności i zawodów, a w konsekwencji zmienność zadań stawianych pracownikom wymagają z reguły wyższych i bardziej wszechstronnych umiejętności zarówno umysłowych, jak i praktycznych. Wszystko to przesądziło o konieczności stopniowej rezygnacji z kształcenia minispecjalistycznego na korzyść koncepcji szerokoprofilowej, służącej wszechstronnemu rozwojowi osobowości uczniów; osobowości twórczej, ideowej i aktywnej.

Zastanawiając się nad organizacją Studiów Pedagogicznych kształcących nauczycieli przedmiotów ekonomicznych należałoby przyjąć pewne

kryteria jako podstawy do konstruowania i oceny modeli organizacyjnych. W oparciu o przesłanki dotychczasowego rozwoju kształcenia nauczycieli w Polsce oraz ogólne założenia rozwoju średniego szkolnictwa ekonomicznego w powiązaniu z potrzebami gospodarki narodowej kryteria te można ująć następująco:

1. Zapewnienie pełnego ilościowego pokrycia potrzeb kadrowych zgodnie z ich zmiennym kształceniem się w czasie.
2. Wysoki poziom przygotowania absolwenta jako pedagoga.
3. Przygotowanie ekonomiczne na poziomie magistra studiów ekonomicznych (bez różnic w programie studiów ekonomicznych dla grupy nauczycielskiej).
4. Szerokoprofilowe kształcenie ekonomiczne (tj. oparte na treściach ogólnoeconomicznych), z dalszą specjalizacją w okresie zawodowej pracy nauczycielskiej.
5. Przyjmowanie w systemie rekrutacji kandydatów z wysokim poziomem uzdolnień i zainteresowaniami psychologiczno-pedagogicznymi.
6. Powiązanie kształcenia nauczycieli z systemem ustawicznego doskonalenia.

Przedstawione wyżej kryteria mają ogólny charakter i, choć pomocne przy konstruowaniu organizacyjnego modelu kształcenia, nie wyznaczają ściśle jego ram. Dlatego też spróbujemy wymienić kilka wariantów modeli kształcenia nauczycieli przedmiotów ekonomicznych, które po przeanalizowaniu mogłyby pomóc w optymalnym wyborze.

Model I. Studia pedagogiczne mają charakter fakultatywny. Przyjmuje się kandydatów zgłaszających się samorzutnie. Wiedzę ekonomiczną — na poziomie magistra ekonomii — studenci zdobywają na wydziałach macierzystych uczelni. Jest to model realizowany w Polsce od lat międzywojennych. W dotychczasowej praktyce obserwuje się następujące braki tego systemu:

1. Młodość wstępująca na studia ekonomiczne nie zawsze orientuje się w istnieniu możliwości zdobycia kwalifikacji nauczycielskich, co może ograniczać nabór kandydatów o rozbudzonych zainteresowaniach tym zawodem.
2. Podjęcie studiów pedagogicznych jako fakultatywnych obciąża studentów dodatkowo. Plany studiów na wydziałach ekonomicznych są dostatecznie wypełnione. Nie wszyscy są w stanie podolać wymogom Studium. Stąd duży odpad (ok. 25% rozpoczynających kończy studia pedagogiczne) oraz znaczne opóźnienia studiów i trudności w pogłębianiu pracy wychowawczej.
3. Fakultatywność utrudnia organizację zajęć. Nie zawsze możliwe jest dobranie terminów odpowiadających wszystkim studentom.

System powyższy, mimo mankamentów, pozwala jednak na wyposażenie w wiedzę psychologiczną i pedagogiczną także przyszłych ekonomistów (nie wszyscy absolwenci Studium podejmują pracę nauczycielską),

a jak wiadomo, stanowi ona wartościowy składnik ich kwalifikacji. Ponadto potrzeby ogólnospołeczne i ogólnokulturowe wskazują na przydatność orientacji w tych dziedzinach wiedzy.

Model II. W modelu tym rezygnuje się z fakultatywności na rzecz kształcenia obligatoryjnego w ramach specjalizacji nauczycielskiej na jednym z wydziałów ekonomicznych uczelni. Rekrutacja kandydatów dokonuje się od razu przy przyjmowaniu na studia wyższe, z zachowaniem ogólnie obowiązujących wymagań. Czas trwania studiów wyższych nie ulega zmianie.

System obligatoryjny pozwoliłby na likwidację braków kształcenia fakultatywnego. Wydaje się jednak, że poziom wykształcenia ekonomicznego i pedagogicznego absolwentów mógłby być zaniżony (w stosunku do obecnego), gdyż w ramach określonej liczby godzin planu studiów należałoby uwzględnić zarówno dyscypliny ekonomiczne, jak i pedagogiczne. Rozwiązanie to nie pozostaje w zgodzie z kryteriami sformułowanymi jako 2 i 3. Na jego słabości wskazują próby odejścia od tego rozwiązania w uniwersytetach, gdzie dotychczas system ten stosowano i gdzie nie cieszy się zbyt dobrą opinią.

Braki powyższego wariantu można byłoby w pewnym stopniu zmniejszyć przedłużając czas trwania studiów specjalizacji nauczycielskiej o jeden semestr. Pamiętać jednak trzeba, że motywacje podjęcia pracy nauczycielskiej są wśród młodzieży dość słabe i w rezultacie zgłoszenia kandydatów na obligatoryjny kierunek pedagogiczny (co prawda wartościowych z punktu widzenia motywacji) mogłyby być nieliczne. W tej sytuacji komisja rekrutacyjna proponowałaby przyjęcie na kierunek nauczycielski tych, którzy egzamin wstępny złożą słabo. Mielibyśmy wówczas do czynienia z negatywną selekcją do zawodu nauczyciela.

Model III. Kształcenie nauczycieli przedmiotów ekonomicznych prowadzi się w jednorocznym Studium Pedagogicznym fakultatywnym, z rekrutacją po VII lub VIII semestrze studiów ekonomicznych. Ilość osób kształcących się — limitowana. Czas kształcenia przedłużony w stosunku do studiów ekonomicznych o jeden lub dwa semestry. Rekrutację przeprowadza się w oparciu o wyniki w studiach ekonomicznych kandydatów, przy uwzględnieniu motywacji w postaci zainteresowań psychologiczno-pedagogicznych.

Wydaje się, że rozwiązanie powyższe ma jednocześnie zalety systemu fakultatywnego i obligatoryjnego. Zapewnia ono wysoką jakość kształcenia ze względu na cechy przyjmowanych kandydatów (b. dobrzy i dobrzy studenci) oraz przesunięcie kształcenia pedagogicznego pod koniec studiów. Poprawiłyby się warunki nauczania i dyscyplina zajęć w Studium, gdyż studenci nie byłoby obciążeni studiowaniem dyscyplin ekonomicznych. Kształcenie pedagogiczne mogłoby być intensywne, co odbiłoby się pozytywnie na wynikach nauczania. System ten spełnia wszystkie przyjęte wyżej kryteria jako podstawy do opracowywania kon-

cepcji modeli organizacyjnych kształcenia nauczycieli przedmiotów ekonomicznych. Wiąże się on jednak z koniecznością wydłużenia czasu studiów wyższych. Ponadto kształcenie pedagogiczne nie byłoby wówczas formą ogólnie dostępną. Studium Pedagogiczne mogłoby stracić popularność, upowszechnienie wiedzy pedagogicznej zmniejszyłoby się.

Model IV. Wprowadzenie przedmiotów pedagogicznych — jako obligatoryjnych — do planu studiów ekonomicznych niektórych wybranych specjalizacji kierunkowych szerokoprofilowych, np. teorii ekonomii. Absolwenci uzyskiwaliby uprawnienia do nauczania przedmiotów ekonomicznych, z których mogliby w praktyce korzystać lub też nie. Szkolnictwo średnie przy zatrudnianiu preferowałoby oczywiście absolwentów powyższych kierunków. System ten funkcjonowałby podobnie jak model II, lecz jego zaletą byłby dobór kandydatów, nie ograniczony perspektywami pracy wyłącznie w zawodzie nauczycielskim.

Model V. Studia pedagogiczne obligatoryjne w ramach specjalizacji nauczycielskiej (uruchomionej obok wąskich specjalności ekonomicznych) z rekrutacją po II roku studiów, przy zachowaniu dotychczasowej ilości godzin w planie studiów wyższych. Rekrutacja na specjalizację nauczycielską objęłaby kandydatów po I roku z wszystkich wydziałów uczelni. System funkcjonowałby w zasadzie analogicznie jak model II.

Kształcenie pedagogiczne przy zastosowaniu tego wariantu mogłoby być zbyt powierzchowne i mogłyby wystąpić braki w naborze kandydatów, gdyż motywacje do podjęcia pracy nauczycielskiej nie są wśród studentów uczelni ekonomicznych zbyt powszechne.

Oceniając ogólnie proponowane rozwiązania, można powiedzieć, że każde z nich ma swoje zalety i wady. We wszystkich modelach, poza III, rysują się kłopotliwe problemy z pogodzeniem kształcenia ekonomicznego i pedagogicznego. Kształcenie pedagogiczne w takich układach nie może być zbyt intensywne, co mogłoby negatywnie wpłynąć na wyniki procesu nauczania, a zsumowanie się z nimi niedostatecznego poziomu wykształcenia ekonomicznego nie zapewniłoby wysokiego poziomu absolwentów. Zaletą wszystkich modeli, poza III, jest brak konieczności przedłużania czasu studiów. Model III przewyższa inne swymi zaletami. Dodatnią jego cechą jest również większa możliwość uelastyczniania programów niż przy przyjęciu obligatoryjnego kształcenia nauczycielskiego, prowadzonego równoległe ze studiami ekonomicznymi. Zaletę tę ma zresztą również model I, tj. system fakultatywny.

Z powyższych rozważań płynie wniosek, że w chwili obecnej nie ma idealnych rozwiązań w zakresie zarówno programów, jak i form organizacyjnych kształcenia nauczycieli przedmiotów ekonomicznych. Naturalną więc konsekwencją tej sytuacji powinno być równoczesne funkcjonowanie w wyższych uczelniach ekonomicznych przynajmniej dwóch modeli organizacyjnych. Wydaje się, że najlepszy układ tworzyłyby modele I i III. Wprawdzie kwalifikacje nauczycielskie absolwentów tych

świadczenie samodzielnie poprzez lekturę i działania w różnych sytuacjach zawodowych i społecznych.

Obecnie rozważa się propozycję przejścia na szczeblowy system doskonalenia nauczycieli w oparciu o zasadę stopni zawodowych. Stopnie kwalifikacji i tytuły w zawodzie byłyby nauczycielom przyznawane w zależności od wykształcenia oraz ukończonych kursów i studiów w zakresie doskonalenia zawodowego. Sądzymy, że istotną rolę w tym systemie powinny odgrywać studia podyplomowe, o charakterze interdyscyplinarnym, łączące kształcenie kierunkowe i pedagogiczne. Ta forma kształcenia pozwala na dużą elastyczność w ustalaniu planów i programów studiów.

Nauczycieli przedmiotów ekonomicznych powinno obowiązywać uczestniczenie w studiach podyplomowych nie rzadziej niż co 5 lat.

Skomplikowaną sprawą w toku studiów podyplomowych jest kwestia doskonalenia metodycznego, praktyki nauczycielskiej. W istniejących obecnie szkołach ćwiczeń Studiów Pedagogicznych w dużym stopniu powiela się już istniejące metody i formy nauczania. A przecież wyższa uczelnia powinna wytyczać nowe drogi, a na pewno należy nakłaniać nauczycieli czynnych do wprowadzania innowacji. Obecnie w toku studiów podyplomowych przy SGPiS nie wprowadza się nauczycieli do szkoły ćwiczeń, gdyż eksperymenty dydaktyczne utrudniają spokojną i rytmiczną pracę uczniom. Powstaje problem — jak wybrnąć z tego dylematu? Można przyjąć rozwiązanie, że nauczyciele są w stanie w ramach własnych zajęć dydaktycznych stosować praktyczne metody, z którymi zapoznają się teoretycznie w toku studiów podyplomowych.

W ramach ogólnej koncepcji kształcenia ustawicznego nauczycieli powinno się również organizować praktyki specjalistyczne w zakładach pracy w celu poszerzenia zakresu doświadczeń i umiejętności praktycznych. Praktyki takie mogłyby też ułatwić współpracę szkół z przedsiębiorstwami. Sądzymy, że prawidłowy system edukacji ustawicznej nauczycieli przedmiotów ekonomicznych powinien cechować się elastycznością, przy dominacji formy studiów podyplomowych.

Należy pamiętać, że kształcenie i doskonalenie nauczycieli przedmiotów ekonomicznych musi być spójne z ogólnymi, nowymi celami kształcenia nauczycieli i tworzyć jednolity system. Stąd słuszne są dążenia do uwzględnienia generalnych wytycznych w tym zakresie i do optymalizacji procesu zdobywania i podwyższania kwalifikacji kadry nauczycieli ekonomistów.

Sądzymy ponadto, że rozwiązania organizacyjne czy programowe w tym zakresie, oparte na doświadczeniach szkolnictwa ekonomicznego, mogą być wykorzystane przy opracowywaniu koncepcji kształcenia nauczycieli innych typów szkół.

STYMULACJA DZIAŁAŃ TWÓRCZYCH KANDYDATÓW NA NAUCZYCIELI W PROCESIE KSZTAŁCENIA

W świetle dotychczasowych publikacji oraz referatów wygłoszonych na obecnym sympozjum wydaje się, że jednym z elementów integrujących kształcenie psychologiczne, pedagogiczne i metodyczne kandydatów na nauczycieli jest przygotowanie ich do twórczej pracy wychowawczej.

Obecny program tylko w niewielkim stopniu sygnalizuje ten problem, kładąc główny nacisk na opanowanie podstawowej wiedzy z zakresu psychologii, pedagogiki i dydaktyk przedmiotowych oraz kształcenie niezbędnych umiejętności zawodowych. Uzupełniając treści programowe dotyczące kształtowania twórczej postawy kandydatów na nauczycieli należałoby rozważyć możliwość opracowania trzech grup zagadnień:

- 1) omówienie cech specyficznych i warunków twórczej pracy ze szczególnym uwzględnieniem właściwości twórczości pedagogicznej,
- 2) wskazanie możliwości twórczych działań w oparciu o pełną klasyfikację nowych rozwiązań stosowanych w nauczaniu,
- 3) organizowanie próbnych działań twórczych poprzez odpowiednio sformułowane zadania realizowane na praktykach pedagogicznych.

Przedstawię obecnie propozycję realizacji zaprezentowanych wskazań, uważam bowiem, że są one nieodłącznym elementem procesu wdrażania kandydatów do twórczej pracy zawodowej. Pierwsza uwaga dotyczy opracowania podstawowych wiadomości z zakresu ogólnej teorii twórczości w celu ukazania istoty i warunków pracy twórczej, cech ludzi twórczych, kryteriów twórczości stosowanych w różnych dziedzinach. Na ten temat mamy już dosyć dużo publikacji i z omówieniem tych problemów nie powinno być kłopotu. Nieco gorzej przedstawia się realizacja zagadnienia specyfiki twórczości pedagogicznej. W tej dziedzinie brak jest nie tylko zwartych, wyczerpujących prac (które można polecić studentom), ale również jednolitego stanowiska. Uporządkowanie poglądów różnych pedagogów na istotę i cechy charakterystyczne twórczej pracy nauczycielskiej staje się podstawą do stwierdzenia, iż w ujmowaniu tej kwestii zarysowują się trzy główne stanowiska. W najbardziej skrótowy sposób można je określić jako tzw. kierunek artystyczny ujmujący twórczą pracę pedagogiczną w kategoriach twórczości w dziedzinie sztuki, tzw. kierunek techniczny ukazujący sylwetkę nauczyciela racjonalizatora oraz tzw. kierunek naukowy dostrzegający związki między twórczością wychowawczą a działalnością naukową. Zwolennicy pierwszego z wymienionych kierunków wychodzą z założenia, że praca pedagogiczna jest rodzajem sztuki, której dobre wykonanie zależy od określonych indywidualnych zdolności i właściwości wrodzonych. Jako przykład mogą posłużyć poglądy S. Szumana — „powołanie pedagoga jest podobne do po-

wołania artysty, bo w wychowaniu odrębna osobowość pedagoga oddziałuje na tworzywo formujące się pod wpływem pewnego indywidualnego wyrazu, pewnego stylu”¹. Analogie między twórczością wychowawczą a artystyczną podkreśla również I. Wojnar pisząc: „podobnie jak twórczość artysty narażona jest (twórczość pedagogiczna) na nieprzewidziane opory kapryśnego tworzywa, wymaga konfrontacji ze swoim czasem, z potrzebami teraźniejszości i przyszłości, odwagi i podejmowania ryzyka”².

Ze stanowiskiem tym łączy się pogląd M. Malickiej, która uważa, że „wychowanie jest na tyle sztuką, że można by porównać pedagoga z artystą. Artysta i wychowawca realizują swoją ideę w określonym materiale, który jednocześnie ogranicza i ukierunkowuje ich działanie. Efekty mogą okazać się w każdym wypadku wspaniałe, jeżeli tylko artysta będzie w czasie pracy pamiętał, jak zachowuje się dany materiał”³.

Związane z kierunkiem artystycznym, ale nieco inny charakter mają poglądy radzieckiego pedagoga W.A. Kan-Kalika. Za najważniejszy komponent twórczej pracy pedagoga uznał on „twórcze samopoczucie” (pedagogiczne natchnienie) i w związku z tym uważa, że nauczyciel powinien kierować tak swymi stanami psychicznymi, by wywołać w sobie twórczą postawę na „zamówienie”, powinien umieć przekazać znaną już lekcję, tak jakby to było pierwszy raz, pasjonować się nią dla urzeczywistnienia prawdziwej, oryginalnej działalności w klasie. Kształcenie pedagogów powinno więc wykorzystać niektóre elementy pracy w szkołach teatralnych⁴. W świetle przytoczonych wyżej uwag można ukazać dwa sposoby pojmowania specyficznych cech nauczyciela-artysty: twórca sztuki i aktor. Pierwszy z nich charakteryzuje pedagoga jako tego, który oddziałuje na „kapryśne tworzywo” (osobowość wychowawca), by nadać mu zamierzony kształt, natomiast drugi typ określania specyfiki twórczości pedagogicznej nawiązuje do pracy teatralnej i w tym rozumieniu wychowawca operując w sposób wyćwiczony gestem, mimiką i słowem wywołuje zaplanowane efekty u uczniów, którzy go słuchają.

Na podstawie scharakteryzowanych stanowisk można określić właściwości tak pojmowanej twórczości pedagogicznej:

- o szczególnym powodzeniu w pracy wychowawczej decyduje talent,
- przebieg i wyniki działalności nauczycielskiej uzależnione są od zmieniającego się przedmiotu oddziaływań,
- w działaniu tym dużą rolę odgrywa intuicja (jest ono bardziej za-

¹ S. Szuman: Talent pedagogiczny (w:) *Osobowość nauczyciela*. Red. W. Okoń, Warszawa 1959, s. 97.

² I Wojnar: *Nauczyciel — artysta*, *Zycie Szkoły* 1968, nr 11.

³ M. Malicka: O kontakcie wychowawczym. *Wychowanie w przedszkolu* 1975, nr 1.

⁴ Zob. W. A. Kan-Kalik: O profesjonalno-tworczącej podgotówce uczeniela. *Sowietskaja Piedadogika* 1976, nr 9.

leżne od natchnienia i intuicji aniżeli od kontroli i systematycznego postępowania),

— niemożliwe jest dokładne sprecyzowanie celu działań (ze względu na specyfikę przedmiotu zadania formułuje się w sposób ogólny).

Zupełnie inne poglądy głoszą przedstawiciele tzw. kierunku technicznego ukazując zbieżność twórczości wychowawczej z racjonalizatorstwem i wynalazczością. Nie mówi się już o talencie i powołaniu, ale o dokładnej i gruntownej wiedzy, opanowaniu szeregu umiejętności zawodowych, wnikliwej znajomości warsztatu pracy. Określa się więc, że nauczyciel podobnie jak inżynier i robotnik wprowadza do swej działalności pomysły racjonalizatorskie w celu usprawnienia procesu wychowania, np.: „twórczość pedagoga może pojawiać się w poprawianiu i ulepszaniu metod w nauczaniu, tak jak twórczość robotnika czy inżyniera przejawia się w ulepszaniu pewnych elementów skomplikowanej maszyny”⁵. Przyjęcie stwierdzenia, iż twórczość pedagogiczna posiada dużo cech wspólnych z twórczością techniczną (np. produktywność, innowacyjność⁶) określa charakterystyczne właściwości tego typu pracy.

Należą do nich następujące elementy:

— powodzenie i sukcesy w pracy wychowawczej zależą od ciągłego usprawnienia i udoskonalenia podejmowanych działań,

— efektywność procesu wychowawczego zależy także od opanowania szeregu umiejętności i znajomości warsztatu pracy,

— nauczyciel zobowiązany jest poznać gruntownie technologię procesu kształcenia.

Stosunkowo najslabiej reprezentowany jest ten nurt myśli pedagogicznej, który wiąże pracę wychowawczą z twórczością naukową.

Na aktualnym etapie zagadnienie to poruszane jest w formie postulatów, w których stwierdza się, że nauczyciel powinien przejawiać postawę badawczą wobec zjawisk pedagogicznych. Powinien więc opanować metodologię badań naukowych i wykorzystać ich wyniki w pracy wychowawczej. Koncepcja ukazująca nauczyciela-twórcę jako nauczyciela-badacza obejmuje dwie podstawowe cechy: poznanie rzeczywistości szkolnej za pomocą metod naukowych oraz przekształcenie jej z uwzględnieniem prawidłowości nauk pedagogicznych. Elementy pracy badawczej w twórczym działaniu wychowawczym stanowią specyficzne cechy tej działalności; bo dzięki dokładnemu, opartemu na zasadach naukowych poznawaniu warunków pracy może nauczyciel-badacz z większą skutecznością przewidzieć wartość wprowadzanych nowych sposobów postępowania.

Rozstrzygnięcie kwestii, którą z przedstawionych koncepcji uznać za

⁵ A. Rząsa: Twórcza postawa wychowawcza nauczyciela. *Ruch Pedagogiczny* 1977, nr 3.

⁶ Zob. J. Banasiak: Z rozważań o nauczycielu twórczym. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1975, nr 2.

podstawową, nie jest możliwe na obecnym etapie rozwoju teorii twórczości pedagogicznej. Sądzę, że w programie kształcenia nauczycieli należy scharakteryzować wszystkie wspomniane poglądy i na podstawie krytycznej analizy stwierdzić, że twórczość wychowawcza zależna jest od gruntownej wiedzy i opanowania szeregu umiejętności, a jednocześnie przedmiot oddziaływań i charakter pracy zbliżają ją do twórczości naukowej i artystycznej. Podstawową właściwością charakterystycznego zjawiska jest to, że twórczość pedagogiczna jest działalnością na tyle złożoną, że jej analiza wymaga integracji elementów specyficznych dla różnego rodzaju twórczości (artystycznej, technicznej, naukowej), przy czym układ i nasilenie poszczególnych cech zależy od specyfiki przedmiotu, w nauczaniu którego nauczyciel podejmuje twórcze działanie. Inny charakter będzie miała twórczość polonisty, inny nauczyciela przedmiotów zawodowych, inny tego, który pracuje w przedszkolu czy też na wyższej uczelni. Wydaje się, że najrozsądniejszym wyjściem jest rozpatrywanie istoty cech twórczości dydaktycznej na bazie trynitarnej struktury dydaktyki.⁷ Uwzględniając wprowadzony przez I. Szaniawskiego podział na blok przedmiotów humanistycznych, matematyczno-przyrodniczych i politechniczno-zawodowych, można sformułować następujące stwierdzenie: istnieją elementy działalności twórczej (np. te, które charakteryzują nauczyciela-badacza) wspólne dla nauczycieli wszystkich specjalności, a także elementy, których znaczenie różnicuje się w zależności od treści przedmiotu (np. twórcze nauczanie treści humanistycznych będzie miało więcej cech wspólnych z twórczością artystyczną, a działalność nowatorska na zajęciach z przedmiotów politechniczno-zawodowych łączyć się będzie z racjonalizatorstwem i wynalazczością). Ukazując ścisły związek twórczości z charakterem treści nauczania należy stwierdzić, iż wielu specjalistów przedmiotowych uważa, że nauczanie literatury i językoznawstwa szczególnie wymaga wprowadzania twórczych zmian, jest więc działalnością, w której twórczość nauczycielska występuje częściej niż w nauczaniu innych przedmiotów.⁸ Pogląd ten tylko częściowo wydaje się słuszny, bowiem przedstawione rozważania dowodzą jedynie innego charakteru tej twórczości, a nie jej częstszego występowania. Zresztą dostrzega się także wysoką rangę twórczości nauczycieli innych przedmiotów, czego dowodem są np. badania J. Nowaka.⁹ Zdając sobie sprawę z tego, że przedstawiona propozycja jest dyskusyjna i wymaga jeszcze wielu rozważań, za bezsporne uznałam podkreślenie konieczności uwzględnienia w procesie przygotowywania zawodowego nauczyciela informacji na temat właściwości działań twórczych ze szczególnym

⁷ Zob. I. Szaniawski: *Model i metoda*. Warszawa 1965.

⁸ Zob. K. Lausz: *Z rozważań nad modelem osobowym nauczyciela — polonisty* (w:) *Ogólnopolski Sejmik Polonistyczny z. II*, s. 24.

⁹ Zob. J. Nowak: *Warunki twórczości techniczno-pedagogicznej nauczyciela zawodu*. *Szkola Zawodowa* 1975, nr 4.

uwzględnieniem charakterystyki cech twórczej pracy nauczycieli. Tę grupę informacji uznałam bowiem za jeden z czynników warunkujących przyszłą twórczą pracę młodych wychowawców.

Wobec dość powszechnych sądów, iż własna aktywność twórcza nauczycieli jest nieodłącznym elementem pracy dydaktyczno-wychowawczej i stanowi jedno z kryteriów jego oceny, absolwent uczelni kształcących kadrę pedagogiczną powinien poznać chociaż minimum wiadomości na temat właściwości działań tego typu. Drugim niezbędnym elementem procesu kształtowania twórczej postawy kandydatów na nauczycieli jest wskazanie możliwości twórczych działań w oparciu o pełną klasyfikację nowych rozwiązań stosowanych w nauczaniu. Bez względu na to, którą z zaprezentowanych wersji twórczości wychowawczej przyjmie się za podstawową, należy uznać i uświadomić studentom, iż twórczość to wprowadzanie w swej pracy zawodowej zmian. Nie każda zmiana może być jednak uznana za twórczą. Twórcza zmiana to taka, która służy udoskonaleniu działalności dydaktycznej, jest nowa, oryginalna, użyteczna i ważna, zgodna z ogólnymi prawidłowościami nauk pedagogicznych. Dokładne wyjaśnienie tego problemu powinno umożliwić kandydatom na nauczycieli sformułowanie odpowiedzi na pytanie: co i w jaki sposób mogę zmieniać w pracy, żeby moja aktywność własna była uznana za twórczą? Określając element podlegający zmianom charakteryzujemy treść nowych rozwiązań, natomiast ustalając zasadę przeobrażeń zaznaczamy ich stronę formalną. Najbardziej ogólna odpowiedź na sformułowane wyżej pytanie powinna więc brzmieć — nauczyciel może w swej pracy stosować bardzo rozmaite rozwiązania twórcze różniące się między sobą zarówno pod względem treściowym, jak i formalnym. Dotychczasowa praktyka dowodzi, że informacji na ten temat nie ma w programie przedmiotów psychologiczno-pedagogicznych, trudno więc mówić o pełnym procesie przygotowania kandydatów do twórczej pracy nauczycielskiej.

Informacje tego typu nawet podane w ogólnym zarysie nie będą pełnić funkcji stymulatora działań twórczych, gdy nie będą ściśle związane z przyszłą pracą zawodową. Tym elementem wiążącym jest konkretyzacja wskazówek na takim poziomie, by stawały się przydatne w działalności wychowawczej, a równocześnie nie dawały konkretnych rozwiązań pozostających w sprzeczności z twórczym procesem. Zagadnienie to omówię na podstawie własnej propozycji (opartej na badaniach twórczości dydaktycznej polonistów), która podobnie jak w kwestii poprzedniej stanowi punkt wyjścia do dyskusji na temat klasyfikacji twórczych rozwiązań. Informacje podstawowe związane są z faktem, iż nauczyciel może w swej pracy stosować zmiany proste lub złożone. Pierwsze można określić jako jednoelementowe, a drugie — wieloelementowe.

Podstawowymi elementami systemu dydaktycznego będącymi w ścisłym związku z pracą nauczyciela są treści, metody, formy organizacyjne

oraz środki dydaktyczne. Uwzględniając zatem wymienione elementy można wyróżnić następujące rodzaje działań twórczych:

— istniejącą znaną formę organizacyjną nauczyciel wypełnia nową, oryginalną treścią,

— nauczyciel stosuje nowe, nieznanne metody lub oryginalne odmiany znanych metod bądź też stosuje istniejące metody w nowych, nieznanach warunkach,

— opracowując istniejący materiał nauczania nadaje mu nową formę organizacyjną,

— nauczyciele w nowy, oryginalny sposób wykorzystują znane pomoce dydaktyczne lub tworzą zupełnie nowe.

Wszystkie wymienione grupy można określić jako jednoelementowe, dotyczy bowiem tylko jednego składnika systemu dydaktycznego. W rzeczywistości szkolnej wymienione elementy mogą występować w rozmaitych złożonych kombinacjach. Istnieją na przykład sytuacje, w których nauczyciel wykorzystał nową treść i zastosował nowy środek dydaktyczny, zmienił więc dwa składniki bądź też obok nowej treści zastosował pewną odmianę metody nauczania uwzględniając jednocześnie nieznaną pomoc naukową i w ten sposób zmodernizował trzy elementy systemu dydaktycznego. Natomiast złożona koncepcja obejmująca z teoretycznego punktu widzenia przykładowo takie rozwiązanie: wprowadzenie do materiału nauczania brakującego zagadnienia uznanego za szczególnie ważne, omówienie go przy pomocy nowych metod nauczania, równoczesne zastosowanie oryginalnych zmian organizacyjnych oraz wykorzystanie nowych środków dydaktycznych, zawiera zmiany aż czterech elementów pracy nauczyciela i w związku z tym stanowi najbardziej złożoną postać twórczości dydaktycznej.

Informacje na ten temat z równoczesnym zaznaczeniem, iż prezentowane w literaturze sposoby rozwiązania problemów pedagogicznych są tylko jedną z możliwych dróg postępowania, nie zaś uniwersalną regułą, powinny stać się podstawą wyrabiania krytycyzmu i refleksyjności.

Trzecim zaznaczonym elementem procesu kształtowania twórczej postawy kandydatów na nauczycieli jest organizowanie próbnych działań twórczych poprzez odpowiednio sformułowane zadania realizowane na praktykach pedagogicznych. Pewne propozycje związane z tym postulatem zawiera już eksperymentalny program praktyki dydaktycznej¹⁰; jest on opracowany dla studentów pedagogiki i obejmuje dość trudne zadania. Jego przydatność dla praktyk organizowanych na kierunkach nauczycielskich jest więc niewielka. Moja propozycja obejmuje tylko niektóre przykłady zadań, które można wykorzystać by w programie praktyk pedagogicznych, a szczególnie na ogólnopedagogicznej praktyce asystenckiej.

¹⁰ J. Banasiak: Twórcza praktyka pedagogiczna. Propozycja programowa dla praktyki dydaktycznej i jej weryfikacja. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1975, nr 3.

Zadanie 1

Przeanalizuj plan pracy wychowawczej jednej z klas, a następnie podaj jak najwięcej propozycji zmian, jakie należałoby wprowadzić do tego planu.

Zadanie 2

Zapoznaj się z programem nauczania wybranego przedmiotu w dowolnej klasie. Wybierz najbardziej interesujący dział tego programu. Wypisz jak najwięcej oryginalnych tematów, które ułatwiłyby ci realizację tego działu.

Zadanie 3

Zgodnie z planem wychowawczym wybranej klasy podaj kilka nieznanych i oryginalnych tematów lekcji wychowawczych.

Zadanie 4

Podaj jak najwięcej sposobów zainteresowania uczniów współczesną literaturą.

Zadanie 5

Ze względu na niewystarczającą liczbę pomocy naukowych nauczyciele często opracowują samodzielnie różne plansze. Podaj temat jednej z hospitowanej lekcji i wynotuj jak najwięcej pomocy graficznych, które można by wykorzystać na tej lekcji.

Zadanie 6

Zapoznaj się z treścią podręcznika wybranej klasy. Streść dowolny rozdział i podaj kilka pozycji książkowych, które poleciłbyś uczniom w celu uzupełnienia wiadomości podstawowych. Te kilka propozycji zadań możliwych do realizowania na praktyce asystenckiej stanowi jedynie przykład formułowania znanych i powszechnych zaleceń w formie pobudzającej do wyrażenia samodzielnych sądów, poszukiwania innych propozycji, uzupełnienia obowiązujących planów i programów. Charakteryzują one trzeci z podstawowych elementów procesu wdrażania do twórczej działalności kandydatów na nauczycieli.

Podsumowując przedstawione rozważania należy stwierdzić, że jedną z płaszczyzn umożliwiających integrację treści programowych w przygotowaniu psychologiczno-pedagogicznym jest kształtowanie twórczej postawy.

Zaprezentowana propozycja dotyczyła trzech elementów tego procesu:

- wiedzy z zakresu ogólnej teorii twórczości oraz specyfiki twórczości pedagogicznej,
- informacji na temat klasyfikacji twórczych zmian stosowanych w nauczaniu,

— propozycji zadań dla studentów możliwych do realizowania na praktyce asystenckiej.

Wszystkie przedstawione uwagi charakteryzują moje stanowisko w dyskusji na temat korelacji treści programowych w kształceniu nauczycieli. Podkreślają, że możliwość takiej korelacji można dostrzec w procesie kształtowania twórczej postawy kandydatów do tego zawodu.

MODELE ĆWICZEŃ LABORATORYJNYCH Z CHEMII FIZYCZNEJ A PRZYGOTOWANIE METODYCZNE KANDYDATÓW NA NAUCZYCIELI

W procesie kształcenia przyszłych nauczycieli przedmioty kierunkowe przygotowują do interpretacji programów nauczania, kształtują szerokie spojrzenie na treści nauczania szkolnego. Jednak nie można tylko do tego ograniczać roli przedmiotów kierunkowych na studiach kształcących przyszłych nauczycieli szkół podstawowych i średnich. Przy analizie zadań przedmiotów pedagogicznych oraz metodyk przedmiotowych zwraca się uwagę na to, aby przyszły nauczyciel potrafił rozwijać myślenie uczniów, ich samodzielność oraz inwencje twórcze. Wiadomo, że do realizacji tego zadania służą metody problemowe stosowane na lekcjach.

Metody kształcenia studentów stosowane na zajęciach z przedmiotów kierunkowych wpływają również na umiejętności nauczycielskie studentów. Te metody pracy dydaktycznej, z którymi spotykają się oni na zajęciach ze wspomnianych przedmiotów, przenoszą oni bardzo często do swojej pracy nauczycielskiej.

Dlatego też należy dążyć do koordynacji zadań w zakresie kształcenia umiejętności zawodowych u przyszłych nauczycieli między przedmiotami kierunkowymi a pedagogiczno-metodycznymi.

Wprowadzenie nowych rozwiązań dydaktycznych do realizacji programów przedmiotów kierunkowych jest więc jedną z dróg przygotowujących przyszłych nauczycieli do pracy metodycznej.

Literatura pedagogiczna i metodyczna poświęcona nauczaniu problemowemu jest bardzo bogata. Nauczanie problemowe jest eksponowane w programach dydaktyk przedmiotowych realizowanych na kierunkach nauczycielskich w uniwersytetach i wyższych szkołach pedagogicznych. Jednak o tym, czy absolwenci tych uczelni będą preferować nauczanie problemowe w swojej pracy nauczycielskiej, decydować będzie nie tylko praktyczne opanowanie tego nauczania, ale również nastawienie wobec niego. To zależy również od kontaktu studentów z nauczaniem problemowym w trakcie studiowania przedmiotów kierunkowych. W tej dziedzinie jest jeszcze wiele do zrobienia.

Konwencjonalne rozwiązanie ćwiczeń laboratoryjnych z chemii fizycznej ma długą tradycję. Wszystkie zbiory ćwiczeń laboratoryjnych dostępne w kraju (wydawane jako skrypty oraz jako publikacje książkowe naszych autorów, jak i tłumaczenia) zawierają opisy ćwiczeń prowadzonych metodą podającą. Wszystkie te opisy ćwiczeń laboratoryjnych mimo wprowadzonych prób modyfikujących, jak zestawy pytań przygotowujących do ćwiczenia, wprowadzenie zawierające wiadomości teoretyczne potrzebne przy wykorzystywaniu danego ćwiczenia czy dyskusja otrzymanych wyników, zasadniczo nie odbiegają od metody podającej.

Ćwiczenia laboratoryjne z chemii fizycznej obejmują działy tematyczne ściśle odpowiadające programowi wykładów z tego przedmiotu. Celem ich jest ugruntowanie wiadomości teoretycznych poprzez działanie praktyczne oraz sprawdzenie rozumienia problemów naukowych poprzez umiejętność zastosowania ich w praktyce.

Ćwiczenia laboratoryjne eksponujące metodę podającą zwykle odbywają się według następującego schematu. Student zdaje kolokwium pisemne lub ustne z wiadomości teoretycznych dotyczących wykonywanego ćwiczenia, niezbędnych przy jego realizacji. Następnie posługując się szczegółowo opracowaną instrukcją przeprowadza eksperyment. Instrukcja ściśle określa poszczególne etapy wykonywanego ćwiczenia. Zawiera także sposób zestawienia wyników pomiarów, wzory potrzebne do obliczenia poszczególnych możliwości oraz zasadę określenia błędów pomiarowych.

Zaletą dydaktyczną tak prowadzonych ćwiczeń jest ułatwienie studentom uchwycenia związków pomiędzy wiadomościami teoretycznymi a ich wykorzystaniem do rozwiązań zadań praktycznych. Pozwala także opanować umiejętności posługiwania się zarówno różnym sprzętem laboratoryjnym, jak i aparatami pomiarowymi. Metoda ta dostarcza gotowych wzorców dokonywania określonych czynności laboratoryjnych oraz przedstawia receptę na właściwe przeprowadzenie i zasady wykonywania typowych prac i pomiarów laboratoryjnych. Ułatwia to opanowanie przez studentów właściwych zasad przeprowadzania pomiarów i najłatwiejszych struktur praktycznego działania.

Metoda podająca w ćwiczeniach laboratoryjnych z chemii fizycznej nie jest jednak pozbawiona wad. Przedstawianie sztywnych schematów czynności rozwiązywania zadań doprowadza do mechanicznego posługiwania się przez studentów instrukcją i traktowania przez nich poszczególnych operacji w eksperymencie jak przepisu w książce kucharskiej. Utrudnia to głębsze zrozumienie, często na pozór nieistotnych, efektów pojawiających się w eksperymencie oraz celowości poszczególnych jego etapów, a także ich uzasadnienia teoretycznego¹.

Schematyczne opanowanie czynności pozwala jedynie na poznanie szczególnych przypadków danego zjawiska, nie rozwiązanego w szerszym ujęciu. Mało dynamiczne schematy czynności powodują, że w przypadku pojawienia się zjawisk nie zawartych w doświadczeniu, to znaczy takich, których instrukcja nie przewiduje, student przestaje panować nad eksperymentem, zwraca się o pomoc do asystenta, nie potrafiąc samodzielnie wyjaśnić sobie przyczyny takiej sytuacji.

Zbytne ułatwienie studentowi zdobywania wiadomości teoretycznych potrzebnych do przeprowadzenia eksperymentu przez opisywanie ich

¹Wywołuje to u studenta postawę tzw. biernego eksperymentatora.

w instrukcjach do ćwiczeń, często w sposób pobieżny i skrócony, niekorzystnie oddziałuje na umiejętności studenta posługiwania się literaturą. Student zatracą celowość poszukiwania informacji w różnych źródłach i nie porównuje wiadomości teoretycznych traktowanych przez autorów podręczników akademickich z różną uwagą.

Prowadzi to do wytworzenia u studenta uproszczonych schematów myślowych i pobieżnego tłumaczenia sobie zjawisk w dokonywanych doświadczeniach. W pracowni chemii fizycznej, która z racji swej specyfiki wymaga posługiwania się często skomplikowaną aparaturą pomiarową w znacznym stopniu zelektronizowaną, student zaczyna traktować aparaty pomiarowe jako czarne skrzynki, nie wnikając głębiej w zasadę ich działania i celowość zastosowania ich w eksperymencie. Takie mechaniczne posługiwanie się aparaturą badawczą nie pozwala studentowi poznać różnych sposobów jej stosowania nie tylko w jednym szczególnym przypadku, ale w szerszym zakresie, a także uświadomić sobie dokładności dokonywania pomiarów przy jej pomocy.

Wszystkie omówione wady takiej metody prowadzenia zajęć z ćwiczeń laboratoryjnych z chemii fizycznej znajdują reperkusje w szkole, gdy absolwenci elementy tych ćwiczeń stosować będą w nauczaniu chemii.

Wiadomo, że najlepszym sprawdzianem nauczania zagadnień teoretycznych jest umiejętność zastosowania ich w praktyce eksperymentalnej. Wartość problemów eksperymentalnych nie polega na istotnej różnicy pomiędzy nimi i zagadnieniami teoretycznymi, lecz na tym, że eksperyment dotyczy zagadnień konkretnych, co zmusza studenta do ścisłego rozumowania, aby móc wyjaśnić problemy zawarte w eksperymencie, pojąć jego cel, czyli wykorzystać informacje dostarczone przez eksperyment.

W przypadku wprowadzenia do ćwiczeń laboratoryjnych metod problemowych należy całkowicie przebudować strukturę tych zajęć.

Ćwiczenia te opierać się powinny na zamierzonej samodzielności pracy studentów i zmienianego profilu ich pracy. Aby przygotować się do wykonywania ćwiczenia, student otrzymuje wcześniej temat ćwiczenia oraz problem, który musi rozwiązać. Sam musi zgromadzić potrzebne informacje. Informacje te są dwojakiego rodzaju: teoretyczne — dotyczące samego badanego zjawiska, jego opisu przy pomocy praw oraz wielkości fizycznych, jak i praktyczne — dotyczące właściwości badanych związków chemicznych, ich zachowania w określonych warunkach fizyko-chemicznych, przyrządów, sprzętu laboratoryjnego oraz aparatury pomiarowej i jej możliwości. Przed przystąpieniem do ćwiczenia student musi przedyskutować i wyjaśnić sposób wykorzystywania ćwiczenia zarówno w grupie kolegów, jak i z prowadzącym ćwiczenie. Możliwe jest wówczas ustalenie drogi postępowania w trakcie pracy eksperymentalnej, przyjęcia określonego sposobu i zasad posługiwania się

aparaturą badawczą. Prowadzącym ćwiczenia ułatwia to obserwowanie pracy studentów, ocenę ich przygotowania teoretycznego i zdolności do eksperymentowania, a także łatwości kojarzenia różnych problemów. Tendencję eksperymentowania u studenta można wprowadzić także przez ukazywanie różnych sposobów przeprowadzenia doświadczenia, dając możliwość samodzielnego doboru aparatury, układów chemicznych lub warunków pomiaru.

Student wykonując ćwiczenie w taki sposób ma szersze możliwości rozwinięcia funkcjonalności i elastyczności charakteru zdobywanych wiadomości. Wprowadzenie większej samodzielności dla studenta przy wykonywaniu ćwiczeń pozwala pogłębić zrozumienie relacji pomiędzy wiadomościami teoretycznymi a doświadczeniem. W przedstawionym wyżej modelu ćwiczeń mogą się pojawić rezultaty początkowo nie przewidziane przez studentów. Wówczas mają oni szansę analizować swoje błędy, poszukiwać ich przyczyn, modyfikować przeprowadzony eksperyment.

Zwiększa to dynamikę opanowanych schematów czynności rozwiązywania zadań, co jak wiadomo, rozwija wartości kształcające ćwiczeń. Mogą oni je stosunkowo łatwo dostrzec.

W ten sposób można rozwinąć przekonanie studentów o walorach nuczania problemowego, które będą w przyszłości rzutować na ich pracę dydaktyczną na lekcjach chemii w szkole.

GOTOWOŚĆ ZAWODOWA STUDENTÓW/ JAKO GOTOWOŚĆ PSYCHICZNA DO DZIAŁALNOŚCI PEDAGOGICZNEJ

Gotowości zawodowej studentów do działalności pedagogicznej nie badano dotąd, a wyprowadzono to pojęcie od znanego nauce terminu gotowości psychicznej.

Gotowość psychiczna jest przedmiotem badań naukowych od schyłku lat 40 naszego wieku, przy czym GP bywa oznaczana bliskimi, ale nie jednoznacznymi pojęciami: czujność, mobilizacja, gotowość do walki, ukierunkowanie itp. W latach pięćdziesiątych zaznaczyło się zainteresowanie GP psychologów radzieckich.

Pojęcie psychicznej gotowości wprost lub pośrednio charakteryzowali psychologowie sportu, społeczni psychologowie, psychologowie pracy, specjaliści z zakresu psychologii wychowawczej i psychologii wojskowej (w tym także psychologowie lotnictwa i kosmonautyki).

GP to istotna przesłanka celowej działalności, regulacji działalności, trwałości i efektywności działalności. GP pomaga człowiekowi wypełniać swe obowiązki, zadania, stosować wiadomości, gromadzić i wykorzystywać doświadczenia, doskonalić społecznie pożądane cechy osobowości, stosować samokontrolę i modyfikować aktywność w zależności od sytuacji.

GP rozumiano jako czasową gotowość i zdolność do pracy, podkreślając funkcjonalny charakter zjawiska, a jego oznaką jest przedstartowa aktywność funkcji psychicznych (N. D. Lewitow). GP — optymalny stan pracy to definicja E. P. Ilina, który za oznakę GP uznawał maksymalne funkcjonowanie systemu: długie trwanie zdolności do pracy, najbardziej szybki proces dochodzenia do wysokiej wydajności pracy i odnowa sił do pracy, adekwatność reakcji na zewnętrzne wpływy, uporządkowanie i zgodność w pracy wszystkich systemów, rytmiczność, synchronizacja, tzn. funkcjonalny poziom procesu GP.

GP jako gotowość do działalności ekstremalnej, czujność rozpatrywali w swych publikacjach W. N. Puszkin i L. S. Niervesjan. O GP świadczyło wg tych badaczy — wyobrażenie o strukturze czynności, określone funkcjonowanie i stan psychiczny, zabezpieczający szybkość czynności pracy, wytrwałe ukierunkowanie świadomości na wypełnienie niezbędnych czynności. Było to więc również podejście funkcjonalne.

Podobnie funkcjonalne stanowisko reprezentowała G. M. Gagajewa, rozumiejąc GP jako stan gotowości do współzawodnictwa. O zastrzeżeniu GP świadczy — wg autorki — stan emocjonalny, który wyróżniał się optymalnym poziomem zdolności do pracy aferentnych i eferentnych systemów. Identyczne rozumienie GP przedstawił W. A. Ałatorcew, jed-

nak za oznakę tworzenia procesu GP uznawał możliwość odpowiedniego w czasie podjęcia decyzji w konkretnej sytuacji!

F. Genow odmiennie od powyższych psychologów (traktował (jednocześnie uznając kompleksowy i funkcjonalny charakter procesu) GP jako mobilizację, która cechuje się przystosowawczymi zmianami następującymi w psychice człowieka w związku ze specyfiką działalności (zawody sportowe).

Zupełnie inaczej, bo akcentując osobowościowy charakter procesu, odnosili się do GP inni badacze. I tak A. C. Puni rozumiejąc sam proces, podobnie jak Ałatorcew, Gagajewa i in., ujmuje jako stan GP do współzawodnictwa, ale za oznaki GP uznawał trzeźwe przekonanie człowieka o swych siłach: dążenie do aktywnej walki do końca zawodów, optymalny poziom pobudzania emocjonalnego, wytrwała walka z przeszkodami, przeciwnościami, zdolność kierowania swymi czynnościami, myślami, uczuciami.

A. G. Kozłow rozumiał, że GP występuje wówczas, gdy człowiek odznacza się postawą dążenia do uczestniczenia we współzawodnictwie, tzn. jeśli są zdolności do mobilizacji sił i emocjonalne zrównoważenie.

Osobowościowe uzależnienie GP podkreślali też P. A. Gasparjan i M. A. Mazmazjan, mówiąc o GP artystów baletu do występów. Ich zdaniem GP ma miejsce wówczas, gdy zauważa się trzeźwe przekonanie o swych siłach, indywidualnie optymalny poziom pobudzenia emocjonalnego, dążenie, aby osiągnąć wysoki poziom artystyczny występu.

Różne traktowanie GP uwarunkowane jest zarówno specyfiką struktury działalności badanej w każdym konkretnym przypadku, jak również niezgodności teoretycznych podejść badaczy.

W literaturze psychologicznej sporo uwagi udzielono konkretnym formom gotowości: postawie (gruzińska szkoła D. N. Uznadze), przedstawowemu stanowi przed różnymi zawodami sportowymi (A. C. Puni, O. A. Czernikowa, B. A. Ałatorcew, A. D. Gamuszkina i in.), gotowości do wypełnienia zadania bojowego (M. I. Diaczenko, A. M. Stołarenko i in.), mobilizacji w sporcie (F. Genow i in.), stanowi czujności operatora (L. S. Niersesjan, W. N. Puszkina i in.).

Wracając do psychologicznego rozumienia pojęcia GP wskazane jest zatrzymać uwagę na terminie „stan”, który powtarza się w definicjach różnych autorów.

B. F. Łomow (1971) podkreślał, iż wśród problemów mających istotne znaczenie dla dalszego rozwoju ogólnej teorii psychologii istnieje problem stanów psychicznych. Złożoność poznania stanów psychicznych tkwi w tym, iż jest ich bardzo dużo. O tym świadczy np. podliczenie ilości słów używanych do nazwania stanów człowieka. (W rezultacie badania, w oparciu o trzy słowniki języka rosyjskiego, wypisano około 500 słów: nasze obliczenia na podstawie „Słownika języka polskiego” pod red. W. Doroszewskiego dały większą liczbę — około 650 słów).

Jednym z pierwszych, który wydzielił psychiczny stan (stan duszy) w sa-

modzielną kategorię, był Arystoteles. W początkach naszego wieku D. Ledd i W. James zamienili termin „proces” terminem „stan”, rozpatrując stany psychiczne w introspekcji — niestety, nie pokazali ich wzajemnego stosunku z procesami psychicznymi i cechami osobowości.

Stan to zjawisko uniwersalne, jest ono właściwe nie tylko człowiekowi i zwierzętom, lecz także przyrodzie nieożywionej. Dlatego pojęcie stanów to przede wszystkim kategoria filozoficzna (por. W. J. Pachomow, W. I. Stolarow, A. N. Uledow i in.). Najbardziej szczegółowe pojęcie rozpatrzył w specjalnym badaniu W. I. Demidow, który w rezultacie uważa, że w stanie wyraża się byt w zmianach konkretnych zjawisk rzeczywistości (materialnej i idealistycznej) — rzeczy, przedmiotów, świadomości itd. w określonym momencie czasu w przedziałach, ich miary. Jak widać, autor odnosi do stanów nie tylko zjawiska materialne, ale także psychiczne. N. D. Lewitow klasyfikował stany psychiczne per analogiam podziałem procesów psychicznych. Wydzielał on stany w zależności od tego, jakie funkcje psychiczne dominują: poznawcze, wolicjonalne czy emocjonalne.

Poznaniu stanu gotowości do działalności dużo uwagi poświęcono w pracach A. A. Uchtomskiego, M. S. Winogradowa, B. F. Łanowa, W. N. Puszki i in.

Materialistyczne poznanie GP zakłada ujawnienie jej mechanizmów fizjologicznych. Fizjologia wyższej działalności nerwowej, nauka I. M. Sieczenowa i I. P. Pawłowa objaśniają mechanizm aktywności organizmu, jego samoregulacji, równowagi ze środowiskiem itd. I tak koncepcja Pawłowa o związku i roli pierwszego i drugiego układu sygnałowego pomaga psychologom pokazać zależność działalności człowieka od konkretnych warunków i zadań. Gotowość jako swoisty stan człowieka nie może powstać poza ogólnym podwyższeniem aktywności pracy jego mózgu, rozmaitych układów i organów, ponieważ konieczny jest zwrot biochemiczny i fizjologiczny, zapewniający nastawienie organizmu na przyszłą działalność (zestaw krwi, wymiana tlenu, zmiany endokrynologiczne i naczyniowo-krażeniowe, zmiany w mięśniach, głębokość oddechu itp.).

Dla bardziej konkretnego wyjaśnienia fizjologicznych mechanizmów GP koniecznie należy uwzględnić, iż w wypełnianiu przez człowieka jakiegokolwiek zadania ostro wydzielają się dwa stadia: stadium przygotowania i stadium realizacji. Gotowość to wybrana prognozująca aktywność w stadium przygotowania, usposabiająca organizm, jednostkę do przyszłej działalności (por.: W. E. Jefimow i in.).

Z fizjologicznego punktu widzenia stan GP powstaje na tle mozaiki procesów pobudzenia i hamowania w mózgu. Można założyć, iż GP odznacza się systemem funkcjonalnym, który zapewnia na podstawie wewnętrznej pobudzenia ukierunkowanie organizmu i wstępnie celowego zachowania odpowiednio do warunków i zadań.

Możliwość świadomego wypracowania GP opiera się przede wszystkim na funkcjach drugiego układu sygnałowego, który w jedności z pierwszym układem zapewnia ustanowienie celu, planowanie, świadome oddziaływanie na proces ukierunkowywania i rozwijania GP podczas działalności. Wyniki badań eksperymentalnych wykazały, że specjalne miejsce wśród aspektów programujących dowolne kierowanie zachowaniem zajmuje system mowy (Por.: E. I. Bojko, 1962, N. I. Czuprikowa, 1967, E. D. Chołmskaja, 1972 i in.).

GP do działalności zawodowej można poznać za pomocą profesjografii. Profesjografia, jak wiadomo, to taki opis zawodu, który odzwierciedla cele i zadania danego rodzaju pracy, jego warunki i organizację, a także psychofizyczne cechy wypełniania oddzielnych czynności działalności zawodowej. Konstruując profesjogram wychodzi się od struktury przyszłej działalności i warunków, w których będzie prowadzona, stąd wynika struktura GP.

Badania dowodzą (M. I. Diaczenko, L. K. Kandybowicz, 1976), iż dynamiczną strukturę stanu GP do złożonych rodzajów działalności stanowią następujące wzajemnie związane elementy:

- 1) uświadomienie swych potrzeb, wymagań społecznych lub zadań postawionych przez innych ludzi;
- 2) uświadomienie celów, osiągnięcie których wiedzie do zaspokojenia potrzeb lub wypełnienia postawionych zadań;
- 3) zrozumienie i ocena warunków, w których będą przebiegać przyszłe czynności, aktualizacja doświadczeń, związanych z przyszłością, z rozwiązywaniem zadań i wypełnieniem podobnych wymagań;
- 4) określanie na podstawie doświadczeń i oceny późniejszych warunków działalności najbardziej prawdopodobnych i pomocnych sposobów rozwiązania zadań lub spełnienia wymagań;
- 5) prognozowanie własnych intelektualnych, emocjonalnych, motywacyjnych i wolicjonalnych procesów, ocena odniesienia swych możliwości, poziomu uznania („prifiazdnij”) i konieczności osiągnięcia określonego wyniku;
- 6) mobilizacja sił odpowiednio do warunków i zadań, autosugestia w osiągnięciu celu.

Wskazane jest dopełnienie powyższych rozważań definicją gotowości za „Małym słownikiem języka polskiego” (pod red. S. Skorupki i in. W-wa 1968, s. 206) — 1) „stan pogotowia, stan przygotowania do czego”; 2) „zdecydowanie na co, chęć, skłonność, zamiar”.

Nas interesuje ta odmiana gotowości psychicznej, która dotyczy nastawienia do zawodu, nazywać ją będziemy gotowością zawodową (GZ).

GZ do działalności pedagogicznej to pierwotny, fundamentalny warunek efektywnego realizowania czynności profesjonalnych. GZ to złożony, dynamiczny i długotrwały proces, od stanu GZ do przyszłej działalności zawodowej istotnie zależy optymalna zdolność człowieka do pra-

cy. GZ rozumiemy jako podstrukturę osobowości, która może i powinna być poddana analizie z punktu widzenia wzajemnych uwarunkowań psychologii i pedagogiki szkoły wyższej.

Tak więc GZ studentów do działalności pedagogicznej należy rozumieć jako złożoną, celowo ukierunkowaną samorealizację kandydata do zawodu nauczyciela. Gotowość do zawodu odznacza się w tym kontekście także charakterem socjologiczno-pedagogicznym, bo uzależnia zjawisko od sytuacji zawodowo-społecznej kandydata do zawodu oraz od wymagań pedagogiki stawianych pretendenci do wykonywania zawodu nauczyciela.

GZ odznacza się dynamiczną strukturą, wśród komponentów której, jak wykazano, istnieją zależności funkcjonalne. Starając się zaspokoić swe potrzeby człowiek w działalności praktycznej na podstawie aktywności wewnętrznej (biologicznej, fizjologicznej, psychicznej) realizuje określony cel. Zwykle człowiek realizuje dwie grupy swych możliwości, niespecyficzne i specyficznie zawodowe, które są składowymi jego gotowości zawodowej do działalności pedagogicznej.

Analiza materiałów badawczych wiedzie do wniosku o celowości wydzielenia: 1) wczesnej, ogólnej i długotrwałej gotowości oraz 2) czasowej, sytuacyjnej (stan gotowości). Pierwsza przedstawia sobą pierwotne przyjęcie postaw, wiadomości, umiejętności, doświadczenia, cech i motywów działalności pedagogicznej. Na jej podstawie tworzy się stan gotowości do wypełnienia tych lub innych bieżących zadań. Czasowy stan gotowości to aktualizacja, dostosowanie wszystkich sił, stworzenie możliwości psychicznych dla skutecznych czynności w danym momencie, dlatego ten rodzaj może włączać niektóre elementy wczesnej, ogólnej gotowości.

Gotowość sytuacyjna to dynamiczny, całościowy stan osobowości, wewnętrzne nastawienie na określone zachowanie, mobilizacja wszystkich sił na aktywne i celowe czynności. Powstanie gotowości sytuacyjnej i jej uformowanie określa się rozumieniem zadań, uświadomieniem odpowiedzialności, pragnieniem osiągnięcia sukcesu, uściśleniem porządku czekającej pracy itd.

Będąc całościową formacją ogólna i sytuacyjna GZ zawiera następujące komponenty:

- a) motywacyjne,
- b) poznawcze,
- c) emocjonalne,
- d) wolicjonalne.

Składniki motywacyjne to dążenie zostania nauczycielem, potrzeba efektywnego wypełniania swych funkcjonalnych obowiązków, przejawiania zainteresowań dzieckiem i metodyką kształcenia i wychowania, dążenie do osiągnięcia sukcesu, pokazania siebie z lepszej strony podczas pełnienia czynności zawodowych.

Natomiast poznawcze składniki GZ pojmujemy jako rozumienie sto-

jących przed nauczycielem zadań, jasne wyobrażenie o przyszłej działalności pedagogicznej, znajomość podstawowych stanowisk pracy, znajomość metod rozwiązywania zadań pedagogicznych, wyobrażenie o prawdopodobnych sytuacjach i zmienieniu warunków działalności pedagogicznej nauczyciela.

Emocjonalne komponenty struktury GZ wyrażają się w uczuciu osobistej odpowiedzialności za przebieg działalności pedagogicznej, miłość do dzieci i zawodu nauczyciela, przekonanie o swych siłach, o niezawodności metod przy ich poznaniu i stosowaniu, uczucie satysfakcji z wykonywania czynności pedagogicznych.

Czynniki wolicjonalne GZ to koncentracja sił na wypełnieniu postawionych zadań, umiejętność kierowania w konkretnych sytuacjach procesami pedagogicznymi, umiejętność ukierunkowywania sił na bezwarunkowe wypełnianie zadań, zdolności pokonywania wątpliwości, lęku, napięć, mobilizacji sił w złożonych warunkach pedagogicznych.

W specyficznym zawodzie nauczyciela ważną sprawą jest poznanie GZ do napiętych sytuacji w działalności pedagogicznej. Stres w działalności pedagogicznej może przejawiać się w trzech stadiach: adaptacyjnego syndromu, tzn. reakcji obronno-adaptacyjnej — strachu, gdy po spadku stałości organizmu zaczyna się mobilizacja jego możliwości; podwyższenia poziomu odporności organizmu; wyczerpania organizmu, zaburzenia jego równowagi.

Charakterystycznymi napięciami psychicznymi w zawodzie nauczyciela dla sytuacji wywołujących stres są: niebezpieczeństwo, nowość, zadania ponad siły i możliwości, obecność fizycznych (pogoda, miejscowość, hałas itp.), materialnych, organizacyjnych, psychicznych i innych przeszkód na drodze do osiągnięcia celu itp.

Zagadnienia patologii GZ pozostawimy do osobnego omówienia, tymczasem przenieśmy uwagę na psychologiczną charakterystykę GZ studentów do działalności pedagogicznej. GZ studenta to przecież istotna przesłanka do wnioskowania o jego działalności po ukończeniu szkoły wyższej. GZ do działalności pedagogicznej pomaga młodemu specjalście skutecznie wypełniać obowiązki, właściwie wykorzystywać wiadomości, doświadczenia, utrzymywać samokontrolę i modyfikować działania w wypadku trudności czy przeszkód. GZ to decydujący warunek szybkiej i pozytywnej adaptacji do warunków pracy, dalszego doskonalenia zawodowego i podwyższenia kwalifikacji.

Zawodowo znacząca cecha osobowości GZ studenta jest złożoną funkcją i zawiera w sobie: pozytywny stosunek do zawodu oraz dostatecznie trwałe motywy działalności pedagogicznej, adekwatne do wymagań zawodu (lub dostosowywane) cechy: charakteru, zdolności, temperamentu; nieodzowne wiadomości, umiejętności i nawyki; trwałe, zawodowo istotne cechy percepcji, pamięci, uwagi, myślenia, emocji, procesów wolicjonalnych itd.

GZ może występować także jako stan psychiczny, który choć nie jest cechą osobowości, to jednak może charakteryzować możliwości studenta, decydować w warunkach uczenia się zadań bliskich rzeczywistym zadaniom zawodowej, w naszym przypadku pedagogicznej działalności, a po ukończeniu uczelni pozwoli efektywnie włączyć się w pracę specjalisty.

Stan GZ, umacniając się podczas nauki zawodu, przeobraża się w trwałą, długotrwałą gotowość. Zagadnienie GZ studentów — przyszłych nauczycieli należy rozpatrywać z pozycji całokształtu osobowości. GZ jako cechy i jako stan w decydującym stopniu uwarunkowane jest przecież motywami i psychicznymi właściwościami typowymi dla danej jednostki.

Złożoność problemu GZ do działalności pedagogicznej tkwi w tym, że sukces w nowej sferze aktywności nie jest zagwarantowany prostym przeniesieniem wypracowanych wcześniej cech i stanów w nową sytuację pedagogiczną. Jednocześnie z aktualizacją cech, doświadczeń w nowej sytuacji obserwuje się proces wchodzenia w tę sytuację. Dlatego ważnymi wskaźnikami GZ studentów kierunków nauczycielskich jest zarówno zaawansowanie procesu zdobywania samodzielności zawodowej podczas nauki w szkole wyższej, jak i proces adaptacji absolwentów do efektywnej działalności pedagogicznej. O GZ, jej poziomie można sądzić po czasie nieodzownym do nabycia samodzielności w pracy. Iluzje części absolwentów szkół średnich co do zawodu i specjalności, a także hipertroficzne — w danym przypadku — ambicje do awansu do grupy inteligencji z wyższym wykształceniem (zasadniczy cel: dostać się do szkoły wyższej, specjalność — cel drugorzędny) powodują u pewnej grupy studentów rozmaite ustosunkowanie się do procesu dydaktyczno-wychowawczego, do poznawania przyszłego zawodu.

GZ do działalności pedagogicznej jest celem długotrwałego procesu kształtowania specjalisty. Temu procesowi sprzyja przygotowanie do podjęcia kształcenia zawodowego (orientacja zawodowa), wykrywanie osób uzdolnionych do wykonywania danego zawodu (dobór do zawodu), kształcenie w zawodzie (przygotowanie do zawodu, nauka zawodu), wypracowywanie zawodowo znaczących cech osobowości i osiąganie mistrzostwa zawodowego, wdrażanie do zawodu nauczyciela przez adaptację zawodową.

Kształtowanie u studentów osobowościowych przesłanek GZ do działalności pedagogicznej zależy od pracy nauczycieli akademickich, od interakcji samych studentów. Kształtowanie GZ oznacza uświadomienie tych determinantów, które zapewniają człowiekowi pracę wydajną i sprzyjającą samorealizacji, uświadomienie społecznego znaczenia pracy nauczyciela. Jednocześnie nieodzowne są obiektywne warunki działalności pedagogicznej, które sprzyjałyby rozwojowi procesu GZ.

Wyniki kształtowania osobowościowych przesłanek GZ do działalności pedagogicznej zależą od optymalizacji doboru do zawodu i uczelni (kierunku i specjalności), od celowego prowadzenia całokształtu procesu dydak-

tyczno-wychowawczego, od specjalnego systemu ćwiczeń prowadzonych w sytuacjach bliskich rzeczywistym warunkom przyszłej pracy nauczycielskiej.

Istnieje — w związku z powyższym — konieczność kształtowania GZ do wypełniania konkretnego zadania pedagogicznego. Zadanie pedagogiczne może być proste, złożone, długotrwałe i krótkotrwałe, wykonane z własnej inicjatywy i narzucone. W każdym zadaniu wydzielają się etapy: przygotowawczy, realizacji i końcowy.

Przygotowawczy etap charakteryzuje się postawieniem i objaśnieniem celu, planowaniem czynności, przewyżczeniem negatywnych reakcji, mobilizacją sił, kształtowaniem GZ.

Etap realizacji zadania pedagogicznego związany jest z rozwojem procesu GZ, nowym napięciem sił, aktywnym uwzględnianiem pojawiających się zmian w środowisku pracy, z przewyżczeniem na nowo powstających trudności i przeszkód.

Końcowy etap rozwiązywania zadania pedagogicznego wyróżnia się spadkiem napięcia i czasowej gotowości, oceną już wykonanego zadania, uczuciem zadowolenia lub niezadowolenia w zależności od rezultatu czynności.

Im bardziej skomplikowane warunki i wypełniane zadania, tym jaskrawiej przejawiają się psychiczne właściwości stałej i czasowej GZ, tym większego znaczenia nabierają wolicjonalne usiłowania, samoregulacja i zewnętrzne wpływy na człowieka (skierowane na aktywizację i mobilizację wszystkich jego sił i możliwości).

Kształtowaniu GZ mogą przeszkadzać nie tylko niekorzystne warunki zewnętrzne, lecz także brak równowagi emocjonalno-wolicjonalnej, słabość nawyków zawodowych itp. I na odwrót, przekonanie o sukcesie, mistrzostwo zawodowe, doświadczenie, charakter interakcji w grupie studenckiej, osobisty przykład nauczycieli sprzyjają przejawianiu się i utrwalaniu GZ.

Stan GZ zależy od motywacji zachowania, od systemu potrzeb, od postawy wobec środowiska i wobec wymagań zawodu, od własnych możliwości jednostki. Dlatego ważne jest prowadzenie przygotowawczych prac nad umocnieniem pozytywnej i dalekiej motywacji i wyboru zawodu przez studentów, ukształtowanie u nich odpowiedzialnego i aktywnego stosunku do postawionych zadań zawodowych.

Osiągnąć GZ do wypełnienia konkretnego zadania pedagogicznego można przez celowe, wzajemne uzależnienie oddziaływania na jednostkę i grupę studentów takimi metodami, jak: 1) przeprowadzenie wychowawczych zajęć, 2) wyjaśnianie treści zadania, zapoznanie z warunkami czynności wiodących do wykonania zadania, 3) organizacja działalności studentów przez opracowywanie ćwiczeń i trenowanie sposobów realizacji tych ćwiczeń, 4) aktywizacja nastawienia na efektywność czynności zawodowych.

Kształtowania GZ przyszłych specjalistów (ze znajomością podstawowych praktycznych czynności wiodących do pełnienia zadania) nie można zostawić bez dalszego oddziaływania na studentów, rozumiejąc, że ich działalność pedagogiczna będzie się komplikować, a nowe zadania trzeba wykonywać na bazie osiągniętego poziomu GZ. GZ na etapie realizacji zadania należy aktywizować pozytywną motywacją, wprowadzać element nowości do warunków i treści działań studentów, kierować ich aktywnością, wyjaśniać powstałą sytuację, podawać osobiste przykłady dyscypliny, mistrzostwa zawodowego. Należy tu zaakcentować potrzebę wypracowania przez studentów własnych metod samomobilizacji i samoregulacji zachowania w zawodzie oraz ogólniej — samowychowywania do zawodu.

Należy przede wszystkim zwrócić uwagę na: doprowadzenie całokształtu rezultatów procesu dydaktyczno-wychowawczego do poziomu równego wymaganiom i warunkom przyszłej pracy pedagogicznej absolwentów. GZ wzmacnia te rezultaty, ponieważ jest całościowym wyrażeniem specjalnie ukierunkowanego rozwoju jednostki, wpływów na różne aspekty psychiki studentów.

Celowe i świadome kształtowanie GZ studentów do działalności pedagogicznej wymaga systematycznego i twórczego wykorzystania rozmaitych zasad, środków, form i metod wychowywania i kształcenia, sterowania aktywnością studentów — jednak te zagadnienia przedstawimy osobno.

DOŚWIADCZENIA – PRÓBY – BADANIA

ELŻBIETA BRYCKA
KRAKÓW

CZYNNIKI ŚRODOWISKA SZKOLNEGO WARUNKUJĄCE ROZWÓJ UZDOLNIEŃ DO PRZYSWAJANIA JĘZYKA OBCEGO MŁODZIEŻY LICEALNEJ. (NA PRZYKŁADZIE BADAŃ UZDOLNIEŃ DO JĘZYKA ROSYJSKIEGO)

WSTĘP

W ostatnich latach XX wieku wzrasta zapotrzebowanie na ludzi zdolnych, wybitnych specjalistów. Coraz większą wagę przywiązuje się do znajomości języków obcych w życiu narodu. Szybki rozwój nauki i techniki oraz ożywione kontakty międzynarodowe — polityczne, społeczne, kulturalne — wymagają praktycznej znajomości języka rosyjskiego wśród szerokich rzesz społeczeństwa polskiego. Czynną znajomość tego języka umożliwi bezpośrednie korzystanie z wyników badań, zapoznawanie się z dorobkiem naukowym Związku Radzieckiego. Stąd płynie m.in. troska o zwiększenie efektywności nauczania języka rosyjskiego w szkołach średnich.

Powodzenie w opanowaniu języka obcego zależy od bardzo wielu różnorodnych czynników, których oddziaływanie niejednokrotnie trudno jest ustalić. Wyróżnia się m.in. uzdolnienia językowe jako jeden z istotnych czynników w tym zakresie. Powstała przeto potrzeba prowadzenia badań naukowych i poznania uwarunkowań rozwoju uzdolnień językowych młodzieży we współczesnym procesie dydaktyczno-wychowawczym.

1. Uzdolnienia do przyswajania języka rosyjskiego

Problem specjalnych uzdolnień i zdolności do nauki języka obcego nie jest jeszcze dobrze zbadany. W ciągu ostatnich dziesięcioleci wkład psychologii w metodykę nauczania języków obcych znacznie się powiększył. Wzrosło zainteresowanie zdolnościami językowymi zarówno wśród teoretyków, jak i pedagogów-praktyków. Zdaniem wielu psychologów i pedagogów uzdolnienia specjalne są podstawą poprawnego i biegłego opanowania języka obcego. I. A. Zimnaja¹ wyróżnia cztery zasadnicze grupy czynników, które — według niej — warunkują efektywne przyswajanie języka obcego: ogólnopedagogiczne (np. wpływ osobowości nauczyciela na ucznia), metodyczne (np. metody nauczania, środki dydaktyczne) itp., ogólnopsychologiczne (m.in. motywacja uczenia się), indywidualno-psychologiczne (m.in. zdolności jednostki).

Poprawne opanowanie języka rosyjskiego wymaga zdolności różnego rodzaju. Problemem tym zajmował się w ostatnich latach w Związku Radzieckim niezyczący już psycholog B. Bielajew. Analizując psychologiczną stronę „językowo-

¹ I. A. Zimnaja: *Indywidualno-psychologičeskie faktory i uspješnost' naučenia reči na inostrannom jazykie*. W: *Inostrannyje Jazyki w Szkole*, 1970 nr 1.

umownych" zdolności B. Bielajew² zauważył, że można mówić o 10 kategoriach takich zdolności, tzn. o tylu typach zdolności specjalnych, ile istnieje aspektów języka i rozmaitych procesów mowy. Wyróżnia zdolności językowe: fonetyczne, leksykalne, gramatyczne, stylistyczne oraz zdolności mowne: słuchania, mówienia, czytania, pisania. Mowa, jak wiadomo, łączy się bezpośrednio z myśleniem, przeto całość zdolności mownych opiera się na wspólnej zdolności, jaką jest zdolność myślenia w języku obcym. Zestawiając i porównując zdolności językowe ze zdolnościami mownymi dostrzegamy ich wzajemne powiązanie i współdziałanie, tworzące ogólną strukturę całokształtu uzdolnień do przyswajania języka obcego, co ilustruje załączony wykres³.

Zaproponowany przez Bielajewa podział zdolności językowych nie jest jedyny w literaturze psychologicznej.

Spośród opracowań tego problemu wyróżnić należy również badania amerykańskich psychologów, m.in. J. B. Carrola, S. Sapon, P. Primsleura. W świetle ich badań prowadzonych przy użyciu testów prognostycznych MLAT (Modern Language Aptitude Test) i LAB (Language Aptitude Battery) widzimy, że określanie zdolności do języka obcego jest uzależnione od przyjętych przez osobę określającą pewnych założeń metodycznych.

Primsleur wyróżnia np. jako najważniejszą zdolność językową „łatwość” różnicowania dźwięków i poczucie analogii. Z kolei Carroll i Sapon uważają, że najistotniejsze dla nauki języka obcego zdolności to:

- zdolność zapamiętywania przy angażowaniu pamięci słuchowej,
- zdolność kojarzenia formy dźwiękowej z graficzną,
- zdolność ścisłego określania granic pojęć wyrażonych danymi wyrazami i łatwość przyswajania materiału słownikowego,
- zdolność zapamiętywania przy angażowaniu pamięci wzrokowej⁴.

Wymieniane przez różnych psychologów poszczególne właściwości jednostki ułatwiającej jej przyswajanie języka obcego składają się na całokształt uzdolnień językowych.

Reasumując powyższe rozważania przyjęłam — zgodnie z koncepcją B. Bielajewa — następującą definicję uzdolnień językowych: „Zdolności językowe to takie właściwości psychiczne jednostki, które umożliwiają jej skuteczne opanowanie języka obcego w mowie i w piśmie, czyli całokształt elementów fonetycznych, leksykalnych, gramatycznych, stylistycznych, wzajemnie połączonych z podstawowymi procesami mowy, tj. słuchaniem, mówieniem, czytaniem, pisanie”⁵.

W niniejszych rozważaniach przez pojęcie uzdolnienia do przyswajania języka rosyjskiego młodzieży licealnej rozumiem całokształt właściwości psychicznych jednostki, ułatwiający jej opanowanie tego języka.

a) Próba określenia pojęcia „uczeń uzdolniony do języka rosyjskiego”.

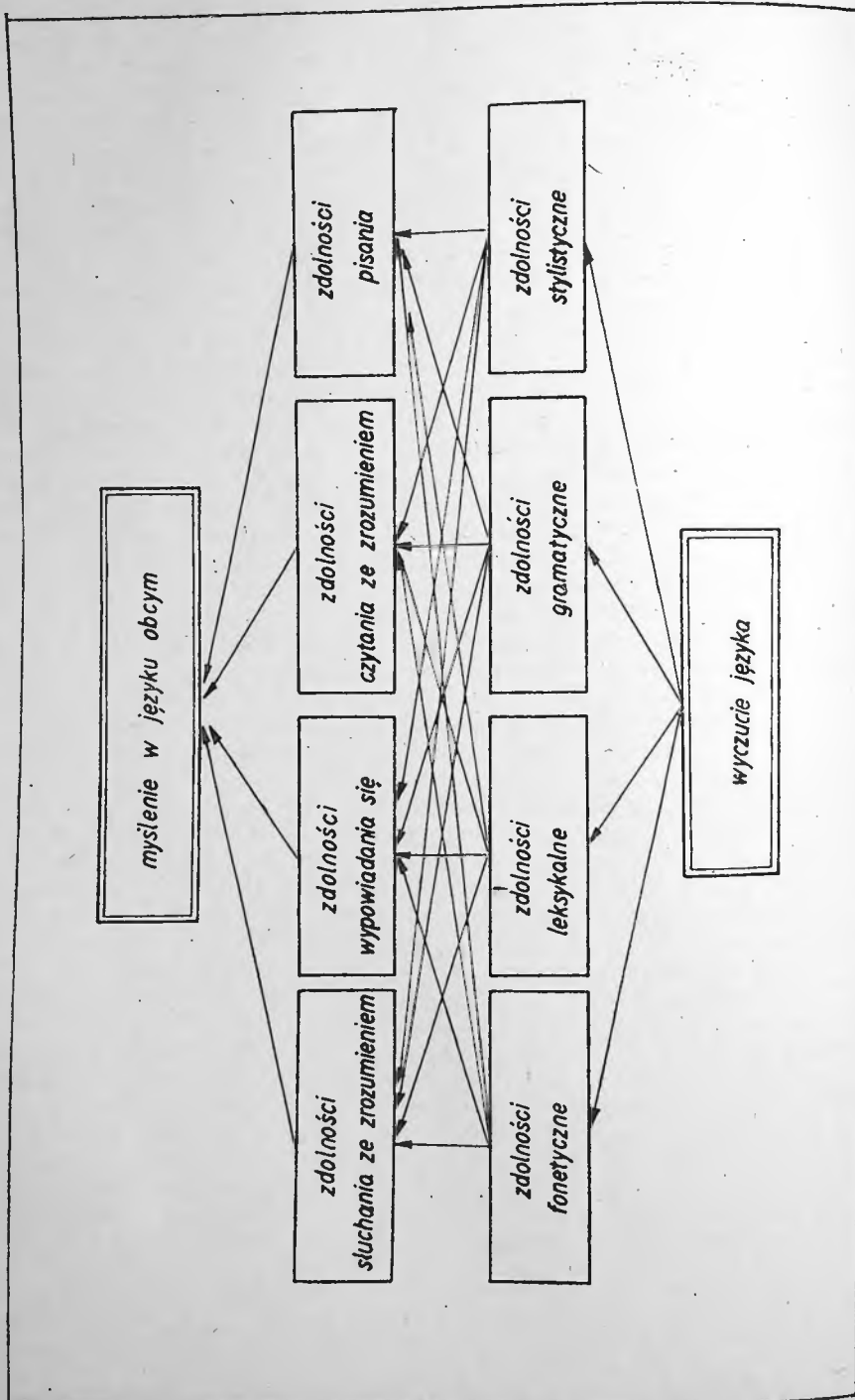
W literaturze psychologiczno-pedagogicznej spotykamy różne, czasami dość kontrowersyjne określenia pojęcia: uczeń zdolny czy uzdolniony. Jedni badacze przypisują duże znaczenie wysokiej sprawności intelektualnej w tym określeniu, inni akcentują osiągnięcia jednostki. Biorąc pod uwagę definicje najczęściej spotykane w literaturze, wyniki własnej obserwacji w czasie pracy pedagogicznej w szkole średniej i podczas badań, a także założenia przyjętej koncepcji uzdolnień językowych, przyjęłam opisową definicję ucznia wykazującego specjalne uzdolnienia

² B. Bielajew: Zarys psychologii nauczania języków obcych. Warszawa 1969, PZWS.

³ B. Bielajew: op. cit., str. 240.

⁴ Za H. Komorowską: Testy w nauczaniu języków obcych. Warszawa 1974, s. 52. WSiP.

⁵ B. Bielajew. op. cit. s. 239.



językowe, przejawiające się na zajęciach języka rosyjskiego. Ustaliłam następujące wskaźniki uzdolnień.

Uczeń posiadający uzdolnienia językowe wyróżnia się następującymi cechami spośród swoich rówieśników:

— wyróżnia się łatwością uczenia się danego języka obcego oraz trwałością zapamiętywanego materiału,

— cechuje go duża koncentracja uwagi na zajęciach z danego języka, a także łatwość skupienia się nad trudnymi problemami z tego zakresu,

— posiada rozległą wiedzę z zakresu danego języka obcego,

— posiada bogaty zasób słownictwa, który wykorzystuje w praktycznym posługiwaniu się w mowie i piśmie,

— czyta poprawnie i biegle (uwzględniając zjawiska akcentu, intonacji i ortoepii) teksty w oryginale,

— jest oryginalny i twórczy w wykonywaniu zadań, prace jego są samodzielne i ciekawe,

— wykazuje stosunkowo dużą pomysłowość na lekcjach z danego języka obcego,

— cechuje się szerokim kręgiem zainteresowań w powyższej dziedzinie wiedzy,

— wyróżnia się silną motywacją szkolnego uczenia się, a szczególnie opanowania tego języka,

— cechuje takiego ucznia duża pracowitość, ambicja, silna wola, właściwa postawa i zaangażowanie do nauki języka obcego,

— wyróżnia się poza tym możliwością twórczych osiągnięć, która przejawia się w różnorodnych formach, m.in. takich jak: aktywne uczestnictwo w kółku zainteresowania, czytanie w oryginale książek, gazet i czasopism, prowadzenie w języku obcym korespondencji, a przede wszystkim udział w konkursach, olimpiadach,

— ponadto takiego ucznia cechuje sprawne logiczne myślenie w języku obcym i wysoka ogólna sprawność umysłowa.

Przedstawiona opisowa definicja ucznia wykazującego uzdolnienia językowe uwzględnia zarówno poszczególne zdolności, np. mowne, leksykalne, składające się na strukturę całości kształtu uzdolnień, jak i wskazuje na bardzo ważne cechy osobowości ucznia uzdolnionego do przyswajania języka rosyjskiego.

2. Metodologia badań

Znaczenie jednostek wybitnie uzdolnionych do przyswajania języków obcych w różnych dziedzinach gospodarki narodowej powoduje stwarzanie warunków do rozwoju tych właściwości psychicznych u młodzieży szkolnej. Potrzeba poznania czynników środowiska szkolnego, które pomagają i ułatwiają kształcenie uzdolnionych do języka rosyjskiego, była m.in. — dla autorki — pobudką do prowadzenia badań empirycznych z tego zakresu.

Opierając się na literaturze psychologicznej i pedagogicznej przyjąłm następujące założenia teoretyczne:

— uzdolnienia językowe kształtują się i rozwijają na podłożu biologicznego, naturalnego wyposażenia jednostki ludzkiej, w szczególności pewnych właściwości systemu nerwowego, kory mózgowej i receptorów;

— zasadniczą rolę w procesie rozwoju uzdolnień językowych odgrywają zarówno warunki środowiskowe, jak i osobowościowe, a także procesy szeroko pojmowanego nauczania — uczenia się;

— uzdolnienia językowe młodzieży przejawiają się w zakresie przyswajania wiedzy, osiągania wysokiego poziomu w opanowaniu zasadniczych sprawności językowych oraz wnoszeniu elementów twórczości do wykonywanych zadań.

Powyższe założenia teoretyczne dały podstawę do sformułowania hipotezy, że

uzdolnienia do przyswajania języka rosyjskiego uwarunkowane są współdziałaniem czynników środowiskowych: domowych, szkolnych, pozaszkolnych, szeroko pojętego procesu dydaktyczno-wychowawczego i czynników osobowościowych.

W czasie badań empirycznych szukałam odpowiedzi na szereg pytań szczegółowych. Badania prowadziłam w pięciu liceach ogólnokształcących w Krakowie, Nowej Hucie i Kazimierzy Wielkiej w latach 1974/75 do 1976/77. W niniejszych badaniach zastosowałam następujące metody, techniki i narzędzia badawcze:

— Badania testowe: testy wiadomości i sprawności z języka rosyjskiego, testy ogólnej sprawności umysłowej: J.C. Ravena i cichego czytania ze zrozumieniem UNESCO.

— Wywiady: z dyrektorami szkół, z nauczycielami języka rosyjskiego, wśród ogółu badanych (sondaż), z uczniami uzdolnionymi i ich rodzicami. Dokonałam tzw. „Orientacyjnej punktacji środowiska”, posługując się arkuszem opracowanym przez J. Konopnickiego.

— Ankietę skierowaną do wszystkich uczniów, oddzielną do uczestników olimpiady przedmiotowej.

— Obserwację: podczas lekcji języka rosyjskiego.

— Analizę dokumentacji: wyników nauczania, zeszytów uczniowskich.

— Metody statystyczne: obliczanie średnich, współczynników korelacji, zastosowałam i inne metody statystyczne w zależności od potrzeb.

W badaniach posługiwałam się zarówno narzędziami, które zostały już zweryfikowane, jak i specjalnie skonstruowanymi dla potrzeb prowadzenia niniejszych badań.

Młodzież do badań została dobrana przez losowanie szkół krakowskich, a liceum w Kazimierzy Wielkiej wybrałam ze względu na odmienne warunki społeczno-kulturowe, ponadto w latach 1967—1972 pracowałam w tym liceum jako nauczycielka języka rosyjskiego. Ogółem badaniem objęłam 1332 uczniów z 39 klas od pierwszej do czwartej i 79 uczestników finału VII Olimpiady Języka Rosyjskiego. Z tak licznej grupy dokonano wyboru tych uczniów, którzy wykazywali uzdolnienia do języka rosyjskiego. Wybór grupy uczniów uzdolnionych do języka rosyjskiego stanowi bardzo istotny moment w niniejszych badaniach, bowiem od jego prawidłowości zależy rzetelność wniosków sformułowanych na tej podstawie. Dlatego też przeprowadziłam go bardzo wnikliwie i ostrożnie, etapami, stosując wzajemnie uzupełniające się metody badawcze.

Wybór grupy uczniów uzdolnionych do języka rosyjskiego rozpoczęto od przeprowadzania rozmów z nauczycielami tego przedmiotu, co stanowiło pierwszy etap (wstępny) niniejszej selekcji. Nauczyciel ma bowiem możliwości pełnego i dokładnego rozpoznawania uzdolnień językowych młodzieży w praktyce szkolnej poprzez analizę wyników pracy uczniów na przestrzeni dłuższego okresu czasu oraz prowadząc obserwację całokształtu ich działalności i zachowania.

Ponadto przeprowadziłam sondaż wśród uczniów, zbierając w każdej badanej klasie pisemną opinię na temat: „Kogo — Twoim zdaniem — w waszej klasie można uważać za ucznia uzdolnionego do języka rosyjskiego i dlaczego tak sądzisz?” (Proszę podać cechy, które według Ciebie charakteryzują takiego Kolegę).

Drugi etap badań polegał — w głównej mierze — na przeprowadzeniu w wylosowanych klasach pisemnych badań testowych, posługując się specjalnie do tego celu skonstruowanymi narzędziami badawczymi. Na tym etapie ustalono następujące kryterium: każdy uczeń, który uzyska 76 punktów i więcej na 100 możliwych, brany będzie pod uwagę w kolejnych badaniach.

Trzeci etap niniejszego wyboru polegał na indywidualnych badaniach tych uczniów, którzy zostali uznani za uzdolnionych do języka rosyjskiego w opinii nauczycieli, swoich rówieśników oraz uzyskali wysokie wyniki w teście wiadomości

i sprawności z języka. Przeprowadzono rozmowy indywidualne, dotyczące zainteresowania, ustnie sprawdziano opanowania podstawowych sprawności językowych, nagrywanie wypowiedzi na taśmę magnetofonową, analizę prac domowych i klasowych oraz obserwację ich pracy na lekcjach języka rosyjskiego.

Po tak przeprowadzonym wyborze przystąpiono do dalszych badań, mających na celu analizę czynników warunkujących rozwój uzdolnień. Ostatecznego wyboru grupy uczniów uzdolnionych dokonano w oparciu o indywidualną analizę przypadków. Biorąc pod uwagę całokształt danych materiałów, zebranych na poszczególnych etapach z 1332 badanych, dokonano wyboru 153 uczniów, tj. 11,48% wykazujących uzdolnienia do przyswajania języka rosyjskiego. Stanowią oni tzw. grupę podstawową, pozostali uczniowie — grupę porównawczą. Tak dobrana próbka reprezentowała młodzież z różnych środowisk społecznych: pochodzenie inteligentne — 58,1%, robotnicze — 29,4%, chłopskie — 10,4%, chłopo-robotnicze — 1,9%. Z analizy wynika, że uczniowie uzdolnieni do języka rosyjskiego wywodzą się najczęściej z rodzin inteligentnych i robotniczych. Układ taki należałoby uznać za prawidłowy, bowiem środowiska te posiadają więcej bodźców stymulujących rozwój uzdolnień ucznia. Badaniami objęło ponadto różne czynniki środowiska domowego, szkolnego oraz niektóre właściwości osobowościowe badanych.

3. Środowisko szkolne a rozwój uzdolnień do przyswajania języka rosyjskiego badanej młodzieży licealnej

W niniejszych rozważaniach pragnę skoncentrować się na grupie czynników środowiska szkolnego, które — według założeń — warunkują rozwój i kształcenie uzdolnień językowych. Przez pojęcie — środowisko szkolne — rozumiem „ogół tych warunków środowiskowych ucznia, które wiążą się z faktem, że uczęszcza on do szkoły”⁶.

Do badania wybrałam następujące czynniki⁷:

- sprofilowanie przedmiotowe klas,
- liczebność zespołu uczniów w danej klasie,
- czynniki organizacyjne: pracownie językowe, wyposażenie w pomoce do języka rosyjskiego, prowadzenie przez daną szkołę działalności pozalekcyjnej, np. kółka przedmiotowe,
- metody pracy na lekcjach języka rosyjskiego,
- kwalifikacje zawodowe nauczycieli-rusycystów,
- cechy osobowości tych nauczycieli,
- wyniki w nauce badanych uczniów.

Prowadząc badania poszukiwano odpowiedzi na zasadnicze pytanie: czy istnieje zależność między wybranymi czynnikami środowiska szkolnego a poziomem uzdolnień do języka rosyjskiego? W celu rozwiązania tak sformułowanego problemu dokonano badań poszczególnych czynników w środowisku szkolnym.

Sprofilowanie przedmiotowe klas licealnych, do których uczęszczał badani uczniowie.

W szkolnictwie średnim istnieją od 1962 klasy sprofilowane, realizujące rozszerzony program jednego z języków zachodnich lub języka rosyjskiego⁸.

⁶ J. Pieter: *Poznanie środowiska wychowawczego*. Wrocław 1960, s. 170.
⁷ „Przez czynnik środowiskowy rozumiem — za prof. J. Pieterem — względnie stały układ powtarzających się podmiotów lub sytuacji, odrębnie zmienny w porównaniu z innymi czynnikami”. W: op. cit. s. 91.

⁸ Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty. Nr 11 z 1962, poz. 119.

Autorka swoimi badaniami objęła młodzież licealną uczącą się w klasach o różnych profilach, tj.: o poszerzonym programie języka rosyjskiego, klasach humanistycznych, matematyczno-fizycznych i ogólnych — profil podstawowy. W tabeli 1 zestawiono szczegółowe dane.

Tabela 1

LICZBA BADANYCH UCZNIÓW W KLASACH O RÓŻNYCH PROFILACH PRZEDMIOTOWYCH

Profil przedmiotowy klas badanych	Badani uczniowie					
	Grupa podstawowa		Grupa porównawcza		Ogółem badanych	
	L	%	L	%	L	%
Klasy o profilu matematyczno-fizycznym	59	38,5	425	36,1	484	36,3
Klasy o profilu humanistycznym	43	28,1	309	26,2	352	26,4
Klasy o profilu ogólnym	31	20,3	342	29,0	373	28,1
Klasy z poszerzonym programem języka rosyjskiego	20	13,1	103	8,7	123	9,2
Razem:	53	100,0	1179	100,0	1332	100,0

Według danych zawartych w tabeli 1 można stwierdzić, że najwyższy odsetek uczniów uzdolnionych do języka rosyjskiego uczy się w klasach o profilu matematyczno-fizycznym, tj. 38,5%, w humanistycznych — 28,1%, o profilu ogólnym — 20,3%, zaś językowym — 13,1%. Wyniki takie są zadziwiające. Być może proporcje te są związane z małą liczebnością badanej populacji. Na pewno jednak należy łączyć to z faktem, że w klasach matematyczno-fizycznych zgrupowana jest na ogół młodzież o najwyższej sprawności umysłowej, a więc także łatwiej ucząca się języków obcych. Prawidłowość ta zaznacza się w przekroju wszystkich klas badanych szkół. A zatem, nauka uczniów w klasach z poszerzonym programem języka rosyjskiego nie może być traktowana jako wskaźnik grupowania młodzieży uzdolnionej do języka, chociażby należało tego oczekiwać. Potwierdzają również to dane w grupie porównawczej. Sytuacja taka, jak stwierdzono w toku badań, jest często wynikiem przypadkowego doboru uczniów do klas sprofilowanych, podyktowanego względami organizacyjnymi, kadrowymi, a nie uzdolnieniami uczniów.

Dalszą analizę prowadzono pod kątem odpowiedzi na pytanie: czy istnieje związek między profilem przedmiotowym danej klasy a przejawianiem się i poziomem uzdolnień językowych młodzieży licealnej? W tym celu dokonano porównania wyników pisemnego i ustnego testu języka rosyjskiego, uzyskanych przez badaną młodzież uczącą się w klasach o różnych profilach przedmiotowych. Zestawienie liczbowe zamieszczono w tabeli 2 i 3 oraz na wykresach nr 1 i 2.

Na podstawie danych zestawionych w tabelach 2 i 3 oraz na wykresach 1 i 2 można mówić o pewnym zróżnicowaniu wyników z pisemnego i ustnego testu, uzyskanych przez młodzież w zależności od profilu klasy. Rozpatrując wyniki pisemnego testu z języka rosyjskiego daje się zauważyć, że najwyższą punktację uzyskali badani z klas o profilu matematyczno-fizycznym, a następnie ogólnym (tab. 3).

Tabela 2

WYNIKI USTNEGO TESTU Z JEZYKA ROSYJSKIEGO
A PROFIL PRZEDMIOTOWY BADANEJ KLASY

Profil przedmiotowy klas badanych	Wyniki ustnego testu z języka rosyjskiego					
	36-40		41-45		46-50	
	L	%	L	%	L	%
Matemat.-fiz. L = 59 (100%)	19	32,03	21	35,6	19	32,03
Humanistyczny L = 43 (100%)	15	34,9	18	41,6	19	23,2
Ogólny L = 31 (100%)	10	32,3	15	48,3	6	19,3
Językowy L = 20 (100%)	5	25,9	12	60,0	3	15,0

Tabela 3

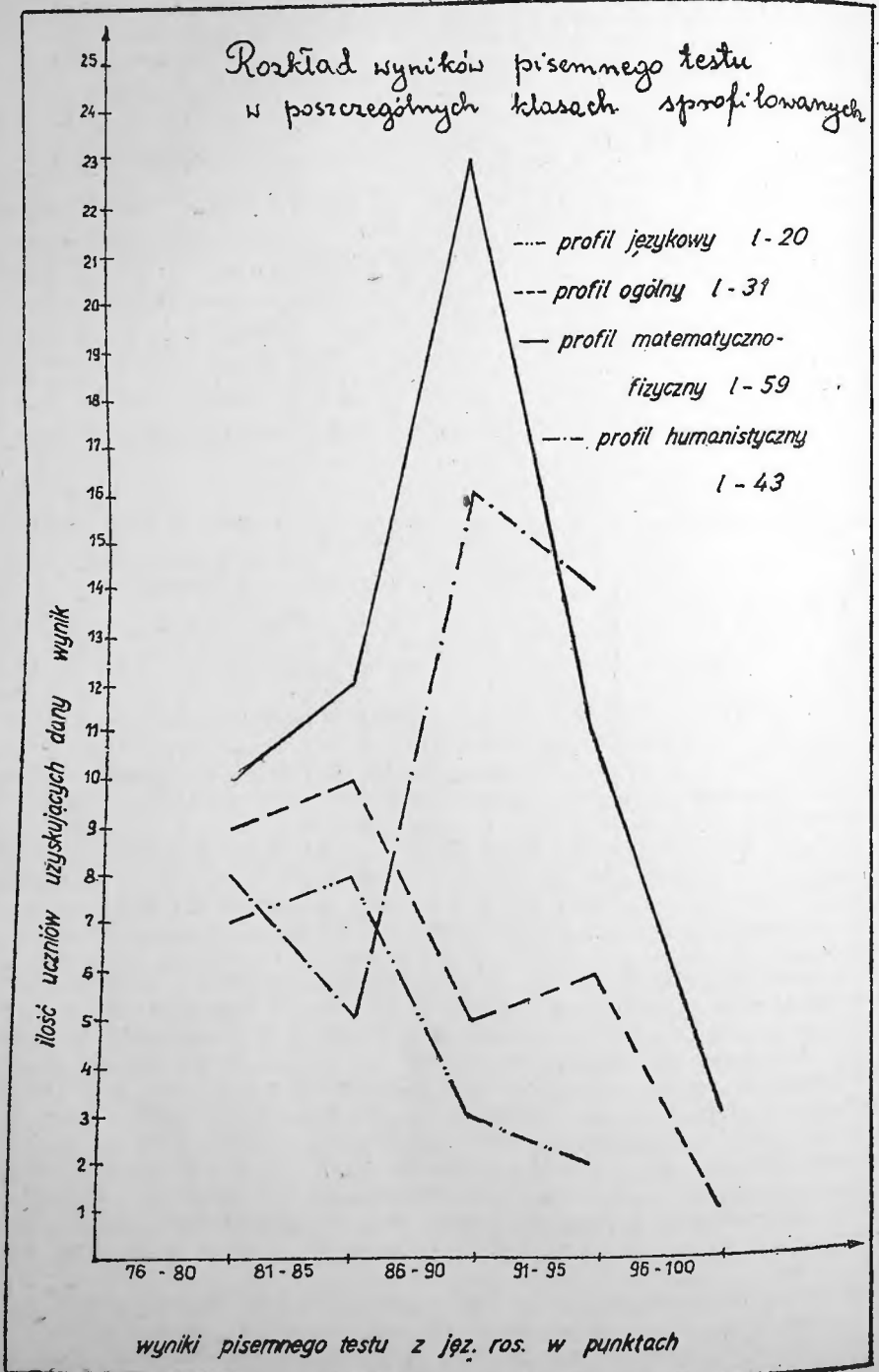
WYNIKI PISEMNEGO TESTU Z JEZYKA ROSYJSKIEGO A SPROFILOWANIE KLAS
OBJĘTYCH BADANIEM

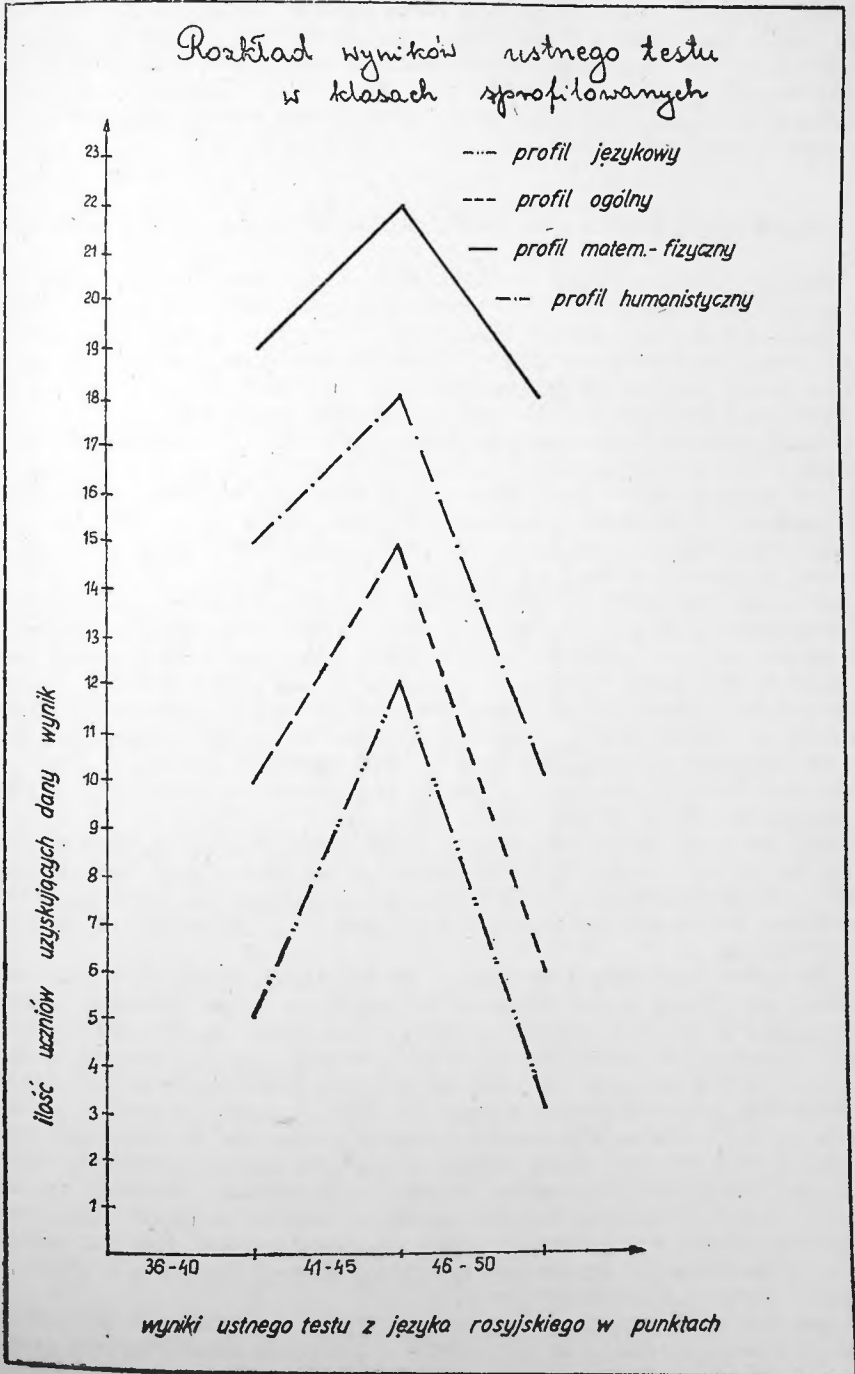
Profil przedmiotowy badanych klas	Wyniki pisemnego testu z języka rosyjskiego									
	76-80		81-85		86-90		91-95		96-100	
	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%
Matemat.-fizycznych L = 59 (100%)	10	18,9	12	20,3	23	38,9	11	18,6	3	5,1
Humanistyczny L = 43 (100%)	8	18,5	6	13,9	15	34,9	14	32,0	—	—
Ogólny L = 31 (100%)	9	29,1	10	32,3	5	16,1	6	19,7	1	3,2
Językowy L = 20 (100%)	7	35,0	8	40,0	3	15,0	2	10,0	—	—

Warto dodać, że żaden z uczniów z klas o profilu językowym i humanistycznym nie osiągnął piątego, najwyższego przedziału wyników w pisemnym teście. Wysoki procent w dwóch pierwszych przedziałach najniższych wyników uzyskali ci sami badani, wywodzący się z klas o tych samych profilach. A zatem rozsiew osiągnięć w pisemnym teście uczniów z klas o profilu językowym jest podobny do rozkładu rezultatów uzyskiwanych przez badanych z klas o profilu ogólnym. Układ krzywych ilustrujących omawiane zjawisko jest zbliżony w tych klasach.

Wyniki ustnego testu były również zróżnicowane w obrębie poszczególnych klas. Dane procentowe oraz inne obliczenia statystyczne, np. wskaźniki efektywności, średnie arytmetyczne, odchylenia standardowe, przemawiają za tym, że wyniki testów nie są zależne tylko od profilu klasy z poszerzonym programem języka rosyjskiego.

Uogólniając dokonaną analizę stwierdzono, że zróżnicowanie między wartościami wskaźników efektywności rozwiązania pisemnego i ustnego testu z języka rosyjskiego jest niewielkie w kolejnych klasach sprofilowanych. Najkorzystniejsza wartość uzyskała młodzież z klas matematyczno-fizycznych. Przeprowadzona ana-





Wykres 2

liza materiału empirycznego daje podstawę do wysnucia ważnego postulatu, dotyczącego rekrutacji młodzieży do klas profilowanych. Winien on tak przebiegać, aby już w czasie jego trwania można było „wylawiać” uczniów o specjalnych zdolnościach odpowiadających danemu profilowi przedmiotowemu. Większa liczba lekcji bowiem z danego przedmiotu daje nauczycielom szanse szerokiej indywidualizacji, a uczniom możliwość ujawniania i rozwoju swoich uzdolnień w praktycznym działaniu.

LICZEBNOŚĆ ZESPOŁU UCZNIOWSKIEGO W BADANYCH KLASACH

Liczebność zespołu uczniów w klasie szkolnej ma znaczenie dla prawidłowej organizacji nauczania języka rosyjskiego i zapewnienia uczniom zdolnym maksymalnego rozwoju ich uzdolnień językowych. Doświadczenia nauczycieli dowodzą, że mniejszy zespół stwarza więcej możliwości do konwersacji, do czynnego opanowania języka obcego przez każdego ucznia. W nielicznym zespole klasowym nauczyciel lepiej może poznać uzdolnienia i zainteresowania ucznia.

Analizę materiału empirycznego prowadzono pod kątem szukania odpowiedzi na pytania: czy liczebność zespołów uczniowskich w kolejnych badanych klasach zostaje związana z ilością wśród nich uczniów uzdolnionych do języka rosyjskiego? Jak kształtowały się wyniki pisemnego i ustnego testu z języka rosyjskiego uzyskane przez młodzież uzdolnioną w stosunku do liczebności uczniów w klasach, w których pobierają naukę?

Jak wynika z badań, uczniowie uzdolnieni do języka rosyjskiego uczą się w małych zespołach w 28,2%; w średnich w 28,2% mając korzystne warunki rozwoju. W klasach o dużej liczebności uczy się 33%, natomiast 10% stanowią bardzo liczebne klasy o ponad 40 uczniów. W przekroju klas najliczebniejsze są zespoły klas trzecich i czwartych. A zatem, nie wszyscy badani posiadają sprzyjające warunki w środowisku szkolnym dla rozwoju swoich uzdolnień do języka rosyjskiego. Natomiast ilość uczniów uzdolnionych w badanych klasach, według liczebności, nie wykazuje większego zróżnicowania. Wartości procentowe są niemal jednakowe we wszystkich grupach.

Celem kolejnych analiz było szukanie odpowiedzi na drugie pytanie sformułowane w tej części rozważań. Porównywano przeto wyniki pisemnego i ustnego testu z języka rosyjskiego uczniów uzdolnionych, uczących się w klasach o różnej liczebności. Zestawienie to przedstawiono w tabeli 4 i zilustrowano wykresami 3 i 4 (w załączeniu).

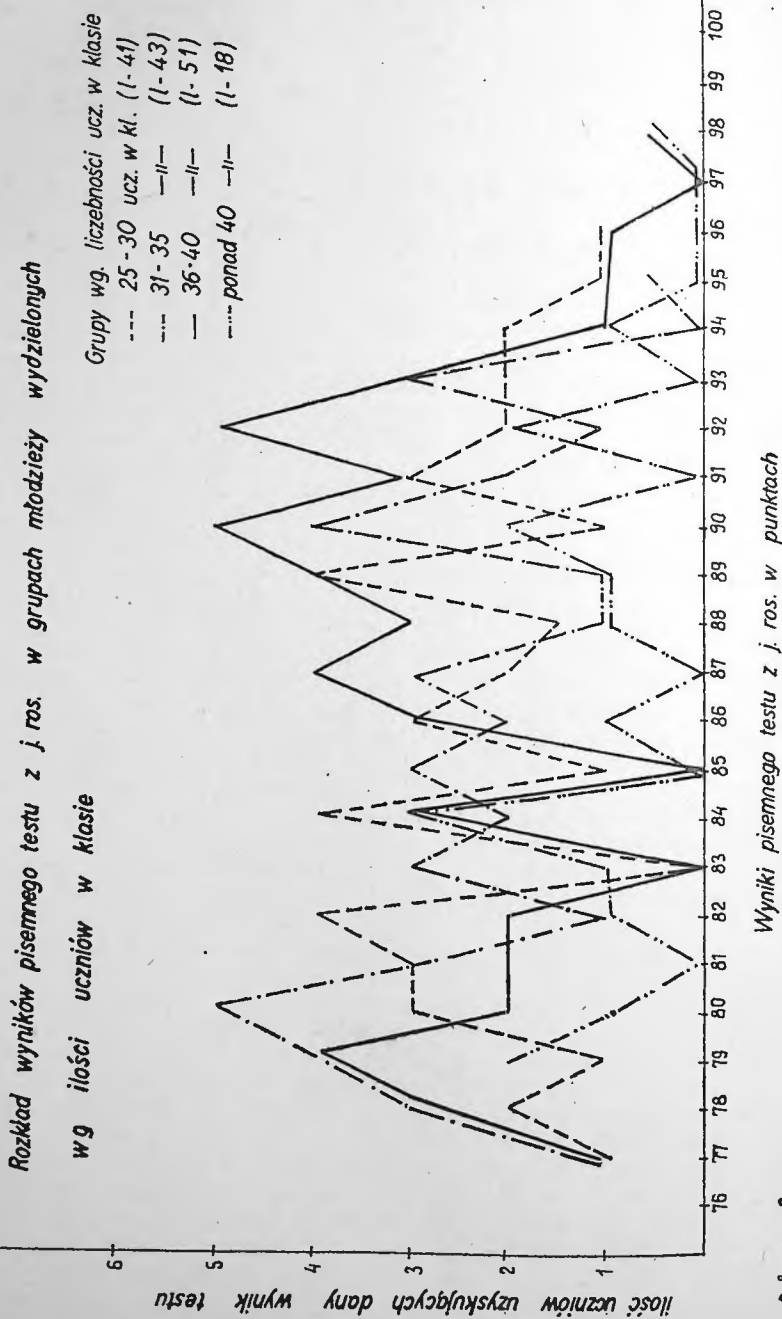
Z porównań zestawionych w tabeli i na wykresach widać, że można mówić o pewnych, niezbyt dużych różnicach w wykonaniu zadań testowych pomiędzy poszczególnymi grupami badanej młodzieży. Taki układ danych liczbowych pozwala stwierdzić, że liczebność zespołów uczniowskich w rozwiązywaniu testów z języka rosyjskiego przez badanych nie jest bez znaczenia. Niemniej rola tego czynnika nie jest decydująca w rozwoju uzdolnień do języka rosyjskiego i w osiągnięciu wysokich rezultatów w testach z danego przedmiotu. Na podstawie analizy materiału empirycznego można mówić o pewnych uwarunkowaniach rozwoju uzdolnień językowych liczebnością zespołów uczniowskich. Zależność tę należy widzieć w tym sensie: im mniejsza liczebność uczniów w klasie, tym większa możliwość efektywnego rozwoju uzdolnień oraz zainteresowań językiem rosyjskim ucznia. Potwierdzają to wypowiedzi nauczycieli objętych badaniem i innych, wyrażane w publikacjach pedagogicznych.

Uogólniając dane uzyskane w czasie niniejszych badań można ustalić następujące właściwości odnoszące się do czynnika — liczebność zespołu uczniów w klasie szkolnej, w powiązaniu z rozwojem uzdolnień do języka rosyjskiego:

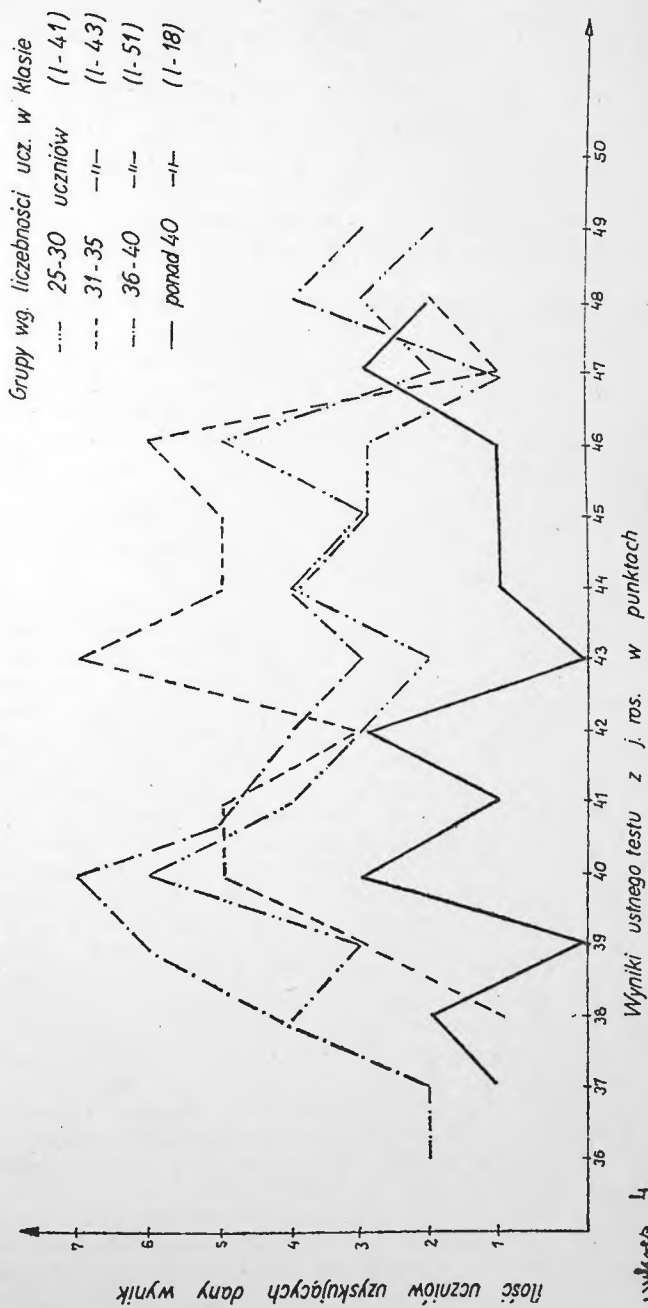
Tabela 4

IŁOŚĆ UCZNIÓW W DANEJ KLASIE A WYNIKI TESTÓW JEZYKA ROSYJSKIEGO
UZYSKIWANE PRZEZ UCZNIÓW W GRUPIE PODSTAWOWEJ

Liczba uczniów w klasie	Liczba badanych w danej grupie /100%	Wyniki z testów języka rosyjskiego uzyskiwane przez uczniów uzdolnionych																	
		Test pisemny - wyniki w punktach						Test ustny - wyniki w punktach											
		76-80	81-85	86-90	91-95	96-100	36-40	41-45	46-50										
		L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%
25 — 30	41	7	17,1	12	29,2	11	26,9	10	24,4	1	2,4	13	31,7	16	39,0	12	29,2		
31 — 35	43	14	31,7	12	27,9	10	23,1	7	16,3	—	—	9	20,9	25	58,1	9	20,9		
36 — 40	51	10	19,6	7	13,7	19	37,3	13	25,5	2	3,9	21	41,2	19	37,3	11	21,5		
ponad 40	18	3	16,7	5	27,8	6	33,3	3	16,7	1	5,5	6	33,3	6	33,3	6	33,3		
Razem:	153	34	22,2	36	23,5	46	30,1	33	21,6	4	2,6	49	32,02	66	43,1	38	24,8		



Rozkład wyników usznego testu z j. ros. w grupach młodzieży wg ilości uczniów w klasie



— Najliczniej w tych badaniach reprezentowane są klasy, w których uczy się 36—40 uczniów. Wyniki uzyskiwane z pisemnego testu języka rosyjskiego przez młodzież w grupach wyróżnionych według liczebności zespołów klasowych są mało zróżnicowane, choć najkorzystniejsze osiągnęli badani w zespołach o małych i średnich liczebnościach. W świetle materiału empirycznego można przyjąć jako uzasadnioną tezę korzystnej sytuacji dla rozwoju uzdolnień do języka rosyjskiego i uzyskiwania lepszych wyników z tego przedmiotu w klasach o mniejszej liczbie uczniów.

NAUCZYCIEL JĘZYKA ROSYJSKIEGO W PROCESIE ROZWOJU UZDOLNIEŃ JĘZYKOWYCH MŁODZIEŻY LICEALNEJ

Wielu pedagogów i psychologów radzieckich i polskich zwraca uwagę na fakt, że stosowanie odpowiednich „zabiegów dydaktycznych”, zmiany w systemie nauczania umożliwiają pełny rozwój zdolności u wszystkich uczniów (D. B. Elkonin, S. L. Rubinsztejn, B. Suchodolski i inni). Uznając istotny wpływ czynników dydaktycznych na rozwój uzdolnień do języka rosyjskiego uczniów licealnych, badaniami objęto: przygotowanie nauczyciela tego przedmiotu do pracy z młodzieżą, stosowane przez niego metody i techniki nauczania, cechy osobowości nauczyciela-rusycysty.

Materiał empiryczny wykazał, że nauczyciele ze szkół, w których prowadzono badania — tj. 8 osób — posiadają dobre przygotowanie przedmiotowe z zakresu nauczanego przedmiotu, 6 osób ukończyło studia wyższe WSP lub UJ, 2 osoby studiowało wówczas zaocznie na kierunku: filologia rosyjska. Badani legitymowali się dłuższym (od 4 lat wzwyż) stażem pracy w danym liceum, co im dawało większe możliwości poznania młodzieży, prowadzenia indywidualizacji nauczania, a tym samym pracy z uczniem uzdolnionym. Psycholog radziecki N. J. Małkow uważa, że: „jeśli stwierdzamy, iż zdolności ludzkie stanowią jedność tego, co naturalne i co społeczne, tego, co wrodzone i co nabyte, że w każdej zdolności ludzkiej można wykryć determinację wrodzoną i społeczno-historyczną, obejmującą warunki i metody nauczania i wychowania, to jednocześnie oczekujemy od osób i instytucji wychowawczych skutecznych działań dla rozwoju uzdolnień jednostki”⁹. Wiadomą jest rzeczą, że w zakresie działalności dydaktycznej nauczyciela wchodzi przede wszystkim stosowanie określonych metod nauczania. O metodach pracy nauczyciela z młodzieżą licealną czytamy w licznych publikacjach dydaktycznych. Z tego względu pomijam w tych rozważaniach sprawy natury ogólnej, a pragnę skoncentrować się nad ważnymi problemami w kontekście analizowanych zagadnień. A mianowicie: na czym polegała praca nauczycieli-rusycystów na lekcjach z uczniami uzdolnionymi? oraz w czym przejawiała się pomoc i opieka uczących w rozwijaniu wśród młodzieży uzdolnień do języka rosyjskiego?

Materiał uzyskany na podstawie obserwacji uzupełniono analizą wypowiedzi nauczycieli i uczniów uzdolnionych. Oto ciekawsze wypowiedzi nauczycieli:

„Moja praca z uczniami uzdolnionymi polega zwykle na tym, że wykonują oni różne typy trudniejszych ćwiczeń leksykalnych i gramatycznych, dostarczam im ciekawych materiałów w języku rosyjskim do referatów, czytają i opowiadają dłuższe artykuły z czasopism radzieckich”.

„Wobec uczniów uzdolnionych do języka rosyjskiego w klasach, w których ja uczę, stosuję zwiększone wymagania, zadaję im zróżnicowane zadania domowe, wskazuję ciekawsze a dostępne dla nich lektury uzupełniające, zachęcam do

⁹ N. J. Małkow: *Projawienie indywidualno-typologicznych różnic nierównych procesów w umstwiennych sposobnościach. Woprosy Psichologii 1966/1, s. 199.*

udziału w olimpiadzie i pomagam moim uczniom w przygotowaniu się do olimpiady poprzez dodatkowe z nimi spotkania, wspólne omawianie trudniejszych tematów”.

Z zebranego materiału wynika, że praca nauczycieli języka rosyjskiego z uczniami przejawiającymi szczególne uzdolnienia do przyswajania tego przedmiotu polegała głównie na indywidualizowaniu pracy na lekcjach, dostosowywaniu ćwiczeń do możliwości umysłowych młodzieży oraz na różnicowaniu zadań domowych.

W świetle zebranego materiału dają się zauważyć następujące stwierdzenia: Praca nauczycieli rusycystów uwzględniała uzdolnienia językowe swych uczniów. Nauczyciele w stosunku do uzdolnionych zwiększali wymagania programowe, by tym samym wdrożyć ich do systematycznej pracy nad sobą. Zjawisko takie należy uznać za pozytywne z tego względu, że zapobiega bierności uczniów uzdolnionych wśród przeciętnych rówieśników.

Uogólniając należy powiedzieć, że materiał empiryczny potwierdza założenie o uwarunkowaniu rozwoju uzdolnień do języka rosyjskiego młodzieży licealnej pracą nauczyciela na lekcjach tego przedmiotu. Trudno na przykładzie badań tylko 8 nauczycieli języka wysnuwać wnioski natury ogólnej czy generalizować wpływ poszczególnych czynników. Niemniej dane empiryczne, chociaż z małej grupy badanych nauczycieli i wypowiedzi uczniów, potwierdzają przypuszczenie, że dobre przygotowanie uczących, aktywna metoda pracy, zindywidualizowane nauczanie wpływają w istotny sposób na rozwój zainteresowań i uzdolnień językowych młodzieży licealnej.

Cechy osobowości badanych nauczycieli języka rosyjskiego.

Problem wpływu osobowości nauczyciela na rozwój ucznia jest przedmiotem zainteresowania wielu pedagogów i psychologów. Jak wynika z badań H. Wasyluk-Kuś: „stosunki wzajemne między uczniem a nauczycielem są zasadniczo różne w grupie dobrych i złych uczniów”¹⁰.

„Owe stosunki — zdaniem Wasyluk-Kuś — odegrały istotną rolę w genezie niechęci do nauki szkolnej uczniów zdolnych, źle uczących się”¹¹. Złe stosunki, niewłaściwy sposób postępowania nauczyciela wpływają niekorzystnie na emocjonalne podejście ucznia do danego przedmiotu, osłabiają motywację uczenia się, tym samym hamują rozwój uzdolnień młodzieży. Do podobnych wniosków, na podstawie badań, dochodzi M. Tyszkowa. Zdaniem jej stosunki między nauczycielem a uczniem odgrywają istotną rolę w genezie niepowodzenia szkolnego i w ogólnym rozwoju umysłowym dziecka.

Autorkę niniejszego artykułu interesowały cechy osobowości nauczyciela rusycysty, a przede wszystkim jego stosunek do uczniów. Materiał empiryczny zebrano na podstawie rozmów z dyrektorami, z nauczycielami, obserwacji lekcji z języka rosyjskiego. Ponadto dokonano analizy odpowiedzi uczniów objętych badaniem na pytanie: „Jakie cechy u nauczyciela cenisz najbardziej? Czy wymieniane przez Ciebie cechy osobowości możesz przypisać twojemu nauczycielowi języka rosyjskiego? — proszę ułożyć listę tych cech”. Celem badań było stwierdzenie, jak w świadomości młodzieży licealnej odzwierciedlają się cechy ich nauczycieli. W interpretacji odpowiedzi zachowano dużą ostrożność, bowiem opinie uczniowskie o nauczycielach mogą być niekiedy zabarwione dozą osobistych sukcesów lub niepowodzeń związanych z danym nauczycielem. Jednak nie można ich zupełnie pominąć, analizując uwarunkowania rozwoju uzdolnień. Niektóre cechy osobowości nauczyciela — jak wynika z wielu badań — takie jak: zalety intelektualne, umie-

¹⁰ H. Wasyluk-Kuś: O nauce szkolnej uczniów zdolnych. Warszawa 1971, PZWS, s. 66.

¹¹ Op. cit. s. 67.

jętności zaciekawienia przedmiotem i wzbudzania zainteresowań, wpływają w istotny sposób na stosunek ucznia do nauczanego przedmiotu, stymulują rozwój uzdolnień specjalnych dzieci i młodzieży.

Z zestawienia danych wynika, że badani uczniowie uzdolnieni cenią najbardziej u swoich nauczycieli sprawiedliwość zarówno w ocenianiu, jak i w codziennym obcowaniu z uczniami. Cechę tę badany nauczycielom przypisało 52 uczniów uzdolnionych, tj. 34%. Wysoki odsetek uczniów wymieniał jako najbardziej cenną cechę u nauczycieli umiejętność zaciekawiania swoim przedmiotem. Około 21% uczniów uzdolnionych cechę tę wymieniało na pierwszym miejscu w charakterystyce nauczyciela języka rosyjskiego. A to z kolei łączy się z takimi zaletami osobowości nauczyciela, jak: duża wiedza i posiadana umiejętność jej przekazu. Uczniowie cenią takiego nauczyciela, który prowadzi ciekawe, urozmaicone lekcje z języka rosyjskiego. Charakterystyczna wypowiedź uczennicy „... lubię nauczyciela, który imponuje mi rozległą wiedzą, jest dobrym specjalistą, nie trzyma się tylko ćwiczeń w podręczniku. P. profesorka od języka rosyjskiego potrafi nas »porwać« do nauki swego przedmiotu...”. Wypowiedzi tego typu było więcej, powyższa zawiera ich istotę.

Zyczliwe podejście nauczyciela do ucznia, oparte na przyjaznych uczuciach, serdeczności, zrozumieniu ucznia — to następne cechy, które można spotkać w wielu wypowiedziach badanej młodzieży uzdolnionej. Opinie uczniowskie nie mogły być oczywiście wystarczające do scharakteryzowania cech osobowości nauczyciela języka rosyjskiego. W analizie uwzględniono ponadto dane z wypowiedzi dyrektorów szkół, akt personalnych oraz wyniki obserwacji lekcji z tego przedmiotu.

Z zebranego materiału wynika, że stosunki między nauczycielami języka rosyjskiego i uczniami uzdolnionymi układały się na ogół pozytywnie. Uogólniając zebrany materiał zauważamy, że sytuacja uczniów uzdolnionych w badanych klasach była korzystna pod względem stosunków interpersonalnych nauczyciel — uczeń.

W świetle literatury pedagogicznej i zebranego materiału empirycznego nasuwa się wniosek ogólny: pozytywne cechy charakterologiczne nauczycieli, ich zalety pedagogiczne, zaangażowana postawa w pracy wywierają dodatni wpływ na przejawianie się uzdolnień i sprzyjają ich rozwojowi u młodzieży licealnej.

UOGÓLNIENIA I WNIOSKI

W niniejszym artykule przedmiotem analizy był wpływ niektórych czynników środowiska szkolnego na rozwój uzdolnień do przyswajania języka rosyjskiego młodzieży licealnej. Wyodrębniono do badania w środowisku szkolnym czynniki organizacyjne: profil przedmiotowy klasy, liczebność zespołu uczniowskiego oraz dydaktyczne: metody pracy na lekcjach, stosunki interpersonalne, cechy osobowości nauczyciela.

Rozpatrując oddziaływanie poszczególnych czynników tkwiących w środowisku szkolnym musimy pamiętać, że rozwój uzdolnień językowych determinują również czynniki środowiska domowego i osobowościowe cechy samego ucznia. Pominiętych związków i zależności prowadziłoby do powierzchownych uogólnień i wniosków. Rozważania z tego zakresu stanowić będą treść następnego opracowania.

Na podstawie przeprowadzonych badań można stwierdzić, że:

— Badani uczniowie w 38,5% uczęszczali do klas o profilu matematyczno-fizycznym. Należy jednak zaznaczyć, że klasy o tym profilu stanowiły około 36% ogółu badanych klas, stąd odsetek uzdolnionych jest tu najwyższy. Analizując wyniki osiągane w testach z języka rosyjskiego w grupach badanych w zależności od profilu przedmiotowego, nie stwierdzono dużych zależności między tymi zmien-

nymi. Niemniej zauważono najwyższe wartości wskaźników rozwiązania testu z języka rosyjskiego w klasach matematyczno-fizycznych.

— Badani uczyli się w klasach o liczebności od 25 do ponad 40 uczniów. W tych klasach nie stosowano podziału na grupy językowe. Najliczniej reprezentowane były klasy o liczbie 36—40 uczniów. Porównania wyników, obliczenia statystyczne np. wartości średnich, wskaźniki efektywności — świadczą o pewnych, małych zresztą różnicach w rozwiązaniu testów przez młodzież uczącą się w klasach o różnej liczebności. Materiał empiryczny dostarcza podstawy do stwierdzenia, iż mniejsze zespoły klasowe sprzyjają rozwojowi uzdolnień językowych i uzyskiwaniu lepszych wyników w nauce przez badaną młodzież.

— Z materiału badawczego wynika, że stosunki między nauczycielami języka rosyjskiego i uczniami uzdolnionymi układały się pozytywnie. Badani nauczyciele cieszyli się dużym autorytetem i szacunkiem wśród młodzieży. W procesie nauczania języka rosyjskiego stosowali różne techniki aktywnej metody nauczania. Niniejsze badania potwierdzają tezę, że aktywna metoda nauczania języka obcego i pozytywna atmosfera w klasie sprzyjają rozwojowi uzdolnień specjalnych.

Na podstawie przeprowadzonej analizy materiału empirycznego można wysunąć następujące wnioski:

1. Zgodnie z tezą o wczesnym ujawnianiu się uzdolnień należy stworzyć system opieki nad dziećmi uzdolnionymi przejawiającymi zainteresowania językiem rosyjskim już od pierwszych lat nauczania m.in. poprzez międzyszkolne kółka dla młodzieży o specjalnych zdolnościach.

2. Dokładnej analizie należałoby poddać system rekrutacji uczniów do klas profilowanych. Dobór młodzieży do tych oddziałów winien uwzględniać poziom uzdolnień i zdolności specjalnych oraz zainteresowania kierunkowe ucznia. Nie może to być przypadkowy, mechaniczny podział młodzieży przyjętej do danego liceum, powoduje on bowiem zniechęcenie do nauki, co w konsekwencji prowadzi do niepowodzeń szkolnych.

3. Mniejsza liczba młodzieży w klasie daje nauczycielowi większe możliwości poznania właściwości umysłowych każdego ucznia i prowadzenia nauczania zindywidualizowanego. Stwarza lepsze warunki konwersacyjne dla uczniów uzdolnionych. A zatem wskazany byłby w przypadku języków obcych podział uczniów na grupy językowe, w miarę możliwości według stopnia zaawansowania w opanowaniu danego języka.

4. W toku nauczania praca nauczyciela rusycysty winna iść w kierunku odpowiedniego wykorzystania możliwości umysłowych i specjalnych uzdolnień każdego ucznia, aby na ich podłożu kształcić „talenty rzeczywiste” przejawiające się w działaniu, tj. w wysokim poziomie opanowania języka rosyjskiego w mowie i piśmie.

EUGENIA LASKA
RZESZÓW

PRZYGOTOWANIE NAUCZYCIELI-ABSOLWENTÓW WYŻSZYCH SZKÓŁ PEDAGOGICZNYCH DO PRACY WYCHOWAWCZEJ Z MŁODZIEŻĄ W SZKOLE

W Raporcie o stanie oświaty w PRL, budzą szczególne zainteresowanie założenia odnośnie zadań wychowawczych szkoły. Założenia te są ze sobą ściśle powiązane. Pierwsze z nich związane jest z kształtowaniem osobowości człowieka socjalizmu

przez społeczeństwo wychowujące, drugie — ukazuje wiodącą rolę szkoły i nauczyciela w skoordynowanym systemie oświatowo-wychowawczym¹.

Kształtowanie cech właściwych osobowości socjalistycznej wymaga ujednoczenia i koordynacji wpływu różnych środowisk i grup społecznych w oparciu o socjalistyczny system założeń.

Przyznanie szkole wiodącej roli w systemie jednolitego oddziaływania na młodzież jest słuszne. Szkoła współczesna mimo wysiłku wielu pedagogów, mimo diagnoz i postulatów wielu teoretyków ciągle jeszcze bardziej skoncentrowana jest na nauczaniu niż na wychowaniu. A przecież nauczanie i wychowanie stanowią proces integralny. Tak więc negatywny stosunek nauczyciela do uczniów w toku lekcji, niewłaściwe systemy nagród i kar stosowanych w procesie dydaktycznym może wpływać hamująco na jego procesy poznawcze i rozwój umysłowy.

Efektywnie organizowany proces wychowawczy oprócz prawidłowej organizacji nauczania wymaga wielu dodatkowych form i środków, a przede wszystkim rozbudowania ról społecznych nauczycieli i przesunięcia ich w kierunku zadań społeczno-wychowawczych. **Zadania te odnoszą się do współdziałania nauczyciela z grupami współpracującymi ze szkołą, np. z rodziną, a szczególnie stwarza to bogate możliwości, a tym samym dostarcza problemów, które powinny się rozwiązywać na terenie szkoły.** Chodzi tu głównie o konstruktywne kierowanie życiem społecznym młodzieży w klasie szkolnej w zespole, o utrwalenie we współżyciu i współpracy wewnątrz szkoły norm wzajemnego zaufania i życzliwości, o wychowawcze uregulowanie ról i pozycji społecznych uczniów. Niezbędnym warunkiem twórczego regulowania stosunków społecznych w szkole jest wytwarzanie się konstruktywnych więzi między nauczycielami a uczniem.

Proces wychowawczy w szkole winien ulec intensyfikacji i pogłębieniu, szkoła winna stać się ośrodkiem autentycznego życia młodzieży, racjonalnie zorganizowanym środowiskiem społeczno-wychowawczym, w którym czynne wychowawczo stosunki społeczne staną się stimulatorem rozwoju moralno-społecznego młodzieży. Podstawową rolę w tym przekształcaniu szkoły w konstruktywne środowisko społeczno-wychowawcze winni odegrać sami nauczyciele². Proces wychowawczy jest procesem interpersonalnym przebiegającym na podłożu określonej interakcji między osobą oddziałującą a podmiotem, na który oddziałuje. Pragnąc ukształtować sady, postawy, nawyki dziecka, musimy utrzymywać z nimi pewien kontakt, przebywać z nim, nagradzać pożądane formy zachowania, karać niepożądane, dawać mu określony przykład swoim zachowaniem, oddziaływać perswazyjnie. W toku tych kontaktów przejawiamy wobec dziecka określoną postawę uczuciową: akceptujemy je, darzymy życzliwością bądź jesteśmy niechętni, a nawet wrody. Otóż postawa emocjonalna w stosunku do dziecka ma istotne znaczenie w procesie wychowawczym³. Współczesny nauczyciel nie tylko ma nauczać, przekazywać wiedzę, ale także wychowywać.

Szkoła współczesna w coraz większym stopniu odgrywa rolę wyspecjalizowanej instytucji, przy czym charakterystyczną jej cechą jest to, że coraz częściej procesy te są kierowane. Odnosi się to szczególnie do procesów wychowawczych organizowanych na terenie szkoły i klasy szkolnej. Klasa szkolna jest jednym z głównych terenów pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczycieli. Wynika to ze struktury organizacyjnej szkoły⁴.

Praca wychowawcza w szkole powinna polegać na takim organizowaniu życia zespołu ogólnoszkolnego, by było ono atrakcyjne dla dzieci i młodzieży i zapewniało

¹ Raport o stanie oświaty w PRL. Warszawa 1973, PWN, s. 251.

² Z. Zaborowski: Psychospołeczne problemy wychowania. Warszawa 1977, Nasza Księgarnia, s. 58.

³ Ibidem.

⁴ M. Łobocki: Wychowanie w klasie szkolnej. Warszawa 1974, WSiP, s. 14—20.

poprzez aktywne uczestnictwo uczniów w jego organizowaniu, wzbogacaniu i rozwijaniu kształtowanie ich osobowości i przygotowanie do udziału w życiu społecznym⁵.

Zmiany osobowościowe dokonują się bowiem poprzez wdrażanie uczniów do takich form działania, dzięki którym ukształtują się w nich pożądane postawy, w których zostają przysposobieni do pełnienia różnorodnych ról społecznych, jakie są właściwe dorosłym. Jedną z dziedzin życia szkoły, na płaszczyźnie której uczniowie mogą być wdrażani, jest dobrze zorganizowany zespół klasowy. Klasa jest bowiem grupą, w której uczeń najdłużej przebywa i z którą jest najsilniej emocjonalnie związany.

CEL, PRZEDMIOT I CHARAKTER BADAŃ

Klasa szkolna stanowi formalnie zorganizowaną grupę społeczną, złożoną z uczniów reprezentujących podobny poziom umysłowy, stopień rozwoju fizycznego, podobne potrzeby i zainteresowania. Nie od razu staje się ona grupą społeczną. W początkowym swym etapie tj. w momencie rozpoczęcia roku szkolnego, gdy uczniowie jeszcze się nie znają bliżej — stanowi zbiorowisko obcych jednostek. Dopiero po pewnym czasie nabiera znaczenia grupy społecznej⁶. O klasie jako grupie społeczno-wychowawczej można mówić wtedy, gdy pod wpływem oddziaływania wychowawczego nauczycieli zaczyna się wytwarzać konstruktywny wychowawczo układ norm (np. prawdziwe koleżeństwo, poszanowanie mienia społecznego, gdy role i pozycje uczniów w klasie stymulują ich rozwój społeczno-moralny, gdy ich stosunki wzajemne są życzliwe. Nie każda klasa będąca grupą społeczną musi być grupą wychowawczą⁷. Zdarzają się klasy szkolne, które wprawdzie dysponują własnymi normami i posiadają skryształizowaną strukturę wewnętrzną, nie oddziałują jednak pozytywnie na rozwój społeczny, a nawet zniekształcają sylwetkę moralną uczniów; do takich klas należą klasy trudne, w których przewagę zdobyli uczniowie zdemoralizowani, lekceważący naukę⁸.

Kierunek pracy wychowawczej w szkole i w klasie określa Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty⁹: „Głównym zadaniem wychowawcy klasowego jest wychowanie uczniów powierzonej mu klasy zgodnie z zadaniami wychowawczymi szkoły. Zadanie to wykonuje wychowawca przez zorganizowanie klasy w zwarty, zdyscyplinowany, świadomy celów i zadań zespół uczniowski, przez ciągłą i systematyczną pracę z uczniami oraz nauczycielami uczącymi w danej klasie, organizacjami uczniowskimi¹⁰, a także rodzicami swych uczniów”.

Klasa jako grupa robocza bywa zorganizowana dla ściśle określonych celów dydaktycznych i wychowawczych. Realizując określone zadania wychowawcze w klasie szkolnej, należy pamiętać, że jest ona integralną częścią szkoły i pełni w stosunku do szkoły funkcję określonej podgrupy.

Plan pracy w klasie szkolnej wynika z planu pracy szkoły i jest przewidywaniem określonych czynności, które mamy wykonać i które zapewniają nam osiągnięcie postawionych celów. Czynności te są rozłożone w racjonalny sposób na określone odcinki czasu, powinny mieć określonych wychowawców i być umiejscow-

⁵ J. Żurawska: Praca wychowawcy nad zorganizowaniem życia wewnętrznego klasy. *Życie Szkoły* 1975, nr 1.

⁶ M. Łobocki: Wychowanie w klasie szkolnej. Warszawa 1974, WSiP, s. 14.

⁷ Z. Zaborowski: Psychospołeczne problemy wychowania. Warszawa 1977, Nasza Księgarnia, s. 62.

⁸ Ibidem, s. 62.

⁹ Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty, nr 5, 1953, poz. 3.

¹⁰ Ibidem.

wione w czasie. Plan pracy zapewnia celowość i realizację działań, jest czynnikiem mobilizacji, kontroli, integracji i koordynacji postępowania ¹¹.

Plan pracy wychowawczej powinien uwzględniać potrzeby i właściwości rozwojowe dzieci i młodzieży, specyfikę zespołu klasowego, wpływy środowiska oraz środki i warunki realizacji zadań. W planowaniu konkretnych form wychowania należy przewidywać zadania dla poszczególnych wychowanków, jak i całych zespołów, należy brać pod uwagę założenia programu nauczania oraz przewidywać organizację sytuacji wychowawczych, a także wykorzystywać proces nauczania. Należy zakładać cele krótkofalowe i długofalowe. Konieczne jest wyjście poza środowisko klasy i uwzględnienie szkoły, domu rodzinnego, grup rówieśniczych, organizacji dziecięcych i młodzieżowych.

Ten ogólnie sformułowany problem badawczy zawiera szereg problemów cząstkowych. I tak zastanawiający wydaje się fakt, że w codziennej praktyce szkolnej dość często obserwujemy skrajne zróżnicowanie poziomu pracy poszczególnych nauczycieli. Stwierdza się, że w tej samej szkole, z tym samym zespołem dzieci jeden nauczyciel uzyskuje dobre wyniki, a inny bardzo słabe, że nauczyciele posiadający te same kwalifikacje i pracujący w tych samych warunkach uzyskują różne efekty dydaktyczno-wychowawcze. Pracę jednych ocenia się jako efektywną, dobrą, innych jako przeciętną, słabą lub złą ¹². Szkoły średnie — podobnie jak podstawowe — również reprezentują bardzo różny poziom nauczania i wychowania ¹³.

Dlaczego tak się dzieje, w czym tkwi przyczyna zjawiska? W niniejszych rozważaniach poszukuje się odpowiedzi na powyższe pytania. Ponieważ jest to problem bardzo rozległy i złożony, ograniczono się do niektórych tylko aspektów, uznanych przez autorkę niniejszych badań za najbardziej istotne. Są one związane z następującymi umiejętnościami absolwentów:

- planowanie i realizacja godzin do dyspozycji wychowawcy klasowego;
- praca z samorządem klasowym, szkolnym;
- opieka nad organizacjami młodzieżowymi;
- współpraca z rodzicami i środowiskiem.

Przygotowanie zawodowe absolwentów do określonych czynności wyraża się stosunkiem całości kształtu przygotowania do zadań na określonym stanowisku.

Można to przedstawić w postaci wzoru:

$$P_z = \frac{P_s}{W_s}$$

Przy czym:

- P_z = przygotowanie zawodowe
- P_s = przygotowanie szkolne
- W_s = wymagania społeczne.

Pisząc o powyższych, często wymienianych w literaturze uwarunkowaniach pracy wychowawczej nauczyciela pragnę zaakcentować cel podjętego tematu. Będzie nim określenie stopnia przygotowania absolwentów Wyższych Szkół Pedagogicznych do umiejętności organizowania i realizowania procesu wychowawczego we współczesnej szkole z młodzieżą.

¹¹ D. Napierała: Planowanie pracy wychowawczej w klasie (w:) Ziółkowska-Rodowicz E. i Napierała D.: Prace wychowawczo-dydaktyczne w klasach IV—V. Warszawa—Poznań 1972, s. 72—74.

¹² J. Jakóbowski: O sprawności pracy pedagogicznej początkujących nauczycieli. Bydgoszcz 1973, s. 72.

¹³ Raport o stanie oświaty w PRL. Warszawa 1973, s. 104.

Przygotowanie zawodowe i pedagogiczne nauczycieli — absolwentów WSP, podejmujących pracę w szkole, to problem złożony i zdeterminowany wieloma czynnikami.

W badaniach niniejszych skoncentrowano się nad wybranymi zagadnieniami, odnoszącymi się głównie do umiejętności¹⁴ organizowania oraz realizowania pracy wychowawczej w szkole z młodzieżą, w związku z czym pominięto problem przygotowania merytorycznego i metodycznego nauczyciela z poszczególnych kierunków.

Uważa się, „że o przygotowaniu zawodowym decyduje wiele czynników, z których najważniejsze to przygotowanie szkolne, staż pracy, doświadczenie zdobyte w czasie pracy zawodowej i właściwości indywidualne kształtujące motywacje postępowania¹⁵. „O przydatności człowieka do pracy decyduje więc w głównej mierze aktualny, indywidualny układ umiejętności i wiedzy zawodowej, który jest związany i warunkowany całokształtem doświadczenia jednostki, a wspomagany cechami moralnymi, intelektualnymi i fizycznymi”¹⁶.

„Przygotowanie szkolne, jakkolwiek niezwykle ważne i najczęściej decydujące o przydatności, nie przesądza, że tak jest w każdym przypadku. Przygotowanie szkolne i doświadczenie zdobywane w pracy zawodowej przełamują się w indywidualnych cechach czy warunkach człowieka, rzutując na motywację”¹⁷.

Przygotowanie zawodowe absolwenta dokonuje się poprzez procesy nauczania i kształcenia. Efektywność tego kształcenia jest zdeterminowana wieloma czynnikami, m.in. właściwym wyborem kierunku studiów przez studenta, czynnikami subiektywnymi tkwiącymi w jego osobowości oraz obiektywnymi, tzn. programem, tokiem studiów, zakresem treści działania opracowanym przez resort i uczelnię, a także rangą zawodu i funkcją społeczną nauczyciela.

Można to przedstawić w postaci wzoru:

$$P = f(K, M)$$

przy czym:

P — przygotowanie

K — kształcenie

M — motywacja

Literatura przedmiotu, doświadczenie, jak też obserwacja i analiza materiałów badawczych nasuwają przypuszczenie, że lepszy lub gorszy stopień przygotowania zawodowego nauczyciela do pracy dydaktyczno-wychowawczej z młodzieżą zależy od wielu czynników, z których najważniejszy to przygotowanie szkolne¹⁸.

Absolwenci Wyższych Szkół Pedagogicznych winni wynieść z uczelni:

- gruntowną wiedzę merytoryczną z przedmiotu kierunkowego;
- gruntowną wiedzę pedagogiczną i niezbędne umiejętności pedagogiczne, gwarantujące poprawne realizowanie programu nauczania i wychowania w szkole lub placówce opiekuńczo-wychowawczej;
- prawidłową postawę ideowo-polityczną gwarantującą należyte wypełnianie obowiązków nauczycielskich¹⁹.

¹⁴ „Umiejętności to klucz do zastosowania w działaniu. To zdolność posługiwania się regułami przy wykonywaniu zadań. Źródłem tych reguł są wiadomości”.

W. Okoń: *Proces nauczania*. Warszawa 1958, s. 187.

¹⁵ K. Korabiowska-Nowacka: *Procedura badań przydatności do pracy absolwentów szkół zawodowych*. Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk 1974, s. 55.

¹⁶ *Ibidem*, s. 55.

¹⁷ R. I. Chmieluk: *Diagnostyka profesjonalnej priogodnosti młodzieży k rabotie uczeniela* (w:) K. Korabiowska-Nowacka: *op. cit.*, s. 55.

¹⁸ K. Korabiowska-Nowacka: *op. cit.*, s. 49.

¹⁹ St. Kaczor: *W sprawie systemu wychowania w uczelniach kształcących nauczycieli*. *Ruch Pedagogiczny* 1972, nr 2, s. 197.

St. Kaczor w swoich rozważaniach nad systemem wychowania w uczelniach kształcących nauczycieli podkreśla wagę przygotowania rzeczowego, pedagogicznego, ideowo-politycznego, jak również potrzebę podniesienia rangi problematyki wychowawczej.

Opierając się na istniejącej literaturze pedagogicznej oraz na doświadczeniach i obserwacji pracy nauczycieli wyróżniono w strukturze przygotowania pedagogicznego absolwentów jak gdyby dwie płaszczyzny integralnie ze sobą powiązane. Jedną z nich obejmuje aktualny stan wyposażenia w wiadomości i umiejętności (między wiadomościami a umiejętnościami zachodzą ściśle zależności)²⁰, jakie przyszły nauczyciel powinien posiadać w chwili ukończenia uczelni kształcącej nauczycieli. Treścią tego wyposażenia jest aktualny poziom wiedzy ogólnej i pedagogicznej, postawy, ambicja, pomysłowość, które są niezbędne dla należytego spełnienia funkcji dydaktyczno-wychowawczych w szkole. Jednakże badania nad przygotowaniem zawodowym i pedagogicznym absolwentów tylko w wymienionym aspekcie są niewystarczające z punktu widzenia narastających potrzeb i wymagań współczesnego społeczeństwa i stałego wzrostu społecznej roli szkoły i nauczyciela w kraju. Dlatego też należy wyróżnić w przygotowaniu nauczycieli drugi aspekt, ściśle związany z pierwszym, a to motywację do ciągłego rozwoju, wzbogacania wiadomości, a także doskonalenia swoich umiejętności zdobytych w toku studiów.

Stosunkowo rozległa problematyka badawcza niniejszych badań wpłynęła na wybór kilku metod, które mogą służyć do określenia stopnia przygotowania absolwenta WSP w zakresie organizacji i realizacji pracy wychowawczej w szkole z młodzieżą.

Badaniami objęto 240 nauczycieli (absolwentów WSP) zatrudnionych w byłym województwie rzeszowskim²¹ o specjalności: filologia polska, rosyjska, matematyka, fizyka, wychowanie techniczne oraz 130 dyrektorów tychże szkół. Badania przebiegały dwutorowo. Prowadzono je w latach 1972 i 73. Dokonując charakterystyki badanej grupy zwrócono uwagę na niektóre czynniki, które mogą w większym lub mniejszym stopniu warunkować realizację zadań dydaktyczno-wychowawczych współczesnej szkoły.

A oto niektóre z nich:

- a) pochodzenie społeczne absolwentów,
- b) płeć,
- c) rodzaj środowiska pracy,
- d) organizacja szkoły,
- e) zadowolenie z wybranego kierunku studiów.

PRZYGOTOWANIE ABSOLWENTÓW DO ORGANIZACJI I REALIZACJI PRACY WYCHOWAWCZEJ W ŚWIETLE ICH WYPOWIEDZI

Na początku każdego roku szkolnego rozpoczyna pracę duża grupa młodych nauczycieli. Wyposażeni są oni w potrzebną wiedzę wyniesioną ze szkoły wyższej. Ale czy uczelnia przygotowała ich do prawidłowego jej zastosowania w pracy dydaktycznej, a zwłaszcza wychowawczej? Z jakimi problemami, kłopotami i trudnościami spotykają się najczęściej?

Początków kształtowania się u nauczyciela odpowiedniego stosunku do zawodu oraz związanych z nim obowiązków, zadań i powinności należy doszukiwać się już

²⁰ K. Korabiowska-Nowacka: op. cit., s. 72.

²¹ Idzie tu oczywiście o granice geograficzne woj. rzeszowskiego, istniejące przed 1975 r.

w okresie nauki szkolnej, a szczególnie w okresie bezpośredniego przygotowywania się na studiach do zawodu nauczycielskiego. Bardzo silny wpływ na nauczyciela w zakresie kształtowania określonego stosunku do pracy wywiera również początkowy jego etap (1—3 lat). Jest to etap, w którym, zdaniem M. Maciaszka, kształtuje się więź ze szkołą, z dziećmi i młodzieżą, następuje weryfikacja zainteresowań i zamiarów zawodowych, odpowiedniej barwy nabierają umiejętności posługiwania się przyswojoną wiedzą oraz przeświadczenie o jej przydatności²².

Należy podkreślić, że podstawowe znaczenie posiada odpowiedni stosunek emocjonalny nauczyciela do młodzieży. Jego zdyscyplinowanie, obowiązkowość, rzetelność w pracy, życzliwość dla uczniów, kolegów oraz głębokie zaangażowanie są niewątpliwie odpowiednim wykładnikiem właściwego stosunku do wykonywanych zadań. Właśnie owa rzetelność, życzliwość, dokładność w pracy, poczucie odpowiedzialności za nią, umiłowanie własnego zawodu, dążność do modyfikacji i unowocześnienia stosowanych metod oraz głębokie zaangażowanie się w pełnione role i zadania — to najbardziej istotne czynniki determinujące efekt pracy nauczyciela.

Pierwszy kontakt ze szkołą, z dyrektorem, z gronem nauczycielskim, z zespołem dzieci, młodzieży z rodzicami ma istotne znaczenie dla jego postawy wobec zawodu, efektów przyszłej pracy dydaktyczno-wychowawczej. Szczególnie ważny dla początkującego nauczyciela jest kontakt z dyrektorem szkoły. Nie powinien on być tylko formalno-urzędowy, lecz oparty na życzliwości i na zasadzie koleżeńskiego zainteresowania. Wiadome powszechnie jest, że dobra organizacja i atmosfera pracy są podstawowym czynnikiem warunkującym efekty dydaktyczno-wychowawczej działalności.

Dla zilustrowania powyższego problemu przytoczę kilka wypowiedzi z opinii absolwentów:

„Życzliwy stosunek grona nauczycielskiego pomógł mi przezwyciężyć wiele trudności. Dyrektor szkoły przyjął mnie serdecznie, życzliwie, chętnie wyjaśniał i pomagał w trudnościach” (FP — 6 lat pracy — K. — L.O.²³ „Przyjęcie ze strony dyrektora i nauczycieli życzliwe. Mogłam liczyć na pomoc w trudnościach” (FP — 3 lata pracy — K. Sz. P.). „Przyjęcie przez dyrektora szkoły i grono nauczycielskie życzliwe, dyrektor interesował się warunkami pracy, chętnie służył pomocą. W pierwszym roku zostałam wychowawcą klasy I. Były pewne trudności wychowawcze, wynikające z braku wiadomości i doświadczeń w pracy wychowawczej” (M — 4 lata pracy — M — LO.). „Dyrekcja i grono przyjęło mnie bardzo mile, spotkałam się z dużą pomocą zwłaszcza w pracy wychowawczej — miałam obawy, czy poradzę sobie ze zdyscyplinowaniem klasy, i tu odczuwałam, zawsze lęk” (M — 5 lat pracy — K — ZST). „...przyjęcie serdeczne, duży stopień zainteresowania się początkującym nauczycielem, szczegółowe wskazówki metodyczne do pracy” FP — 4 lata pracy — K. Sz. P.). „Dyrektor i grono nauczycielskie przyjęło mnie dość obojętnie: poza zapewnieniem, że pracy mi nie zabraknie, nikt się moim zyciem nie interesował. Klasa, w której otrzymałam wychowawstwo, była liczna, ale szybko się z nimi zapoznałam i w pewnym sensie podporządkowałam swoim wymaganiom. Nie byłam pewna, czy potrafię być wychowawcą dorastającej młodzieży” (M — 2 lata pracy — K — Sz. P.). „Przy rozpoczęciu swojej pracy spotkałam się z miłym przyjęciem i wprowadzeniem w swoje obowiązki. Pewność i duży zapał w pracy z młodzieżą” (FR — 3 lata pracy — K — Technikum).

²² M. Maciaszek: Start zawodowy nauczyciela. Warszawa 1968, s. 99—108.

²³ W toku dalszej analizy dla poszczególnych grup badanych nauczycieli będą stosowane następujące skróty: FP — filologia polska, FR — filologia rosyjska, M — matematyka, F — fizyka, WT — wychowanie techniczne, K — kobieta, M — mężczyzna, SzP — Szkoła Podstawowa, LO — Liceum Ogólnokształcące, ZST — Zespół Szkół Technicznych, SZ — Szkoła Zawodowa.

Informacje negatywne w tym zakresie należały do sporadycznych, niemniej występowały. „Od pierwszego dnia zauważyłam brak jakiegokolwiek zainteresowania ze strony dyrekcji” (FP — 2 lata pracy — K — Sz. P.). O ile sukcesy są czynnikiem mobilizującym w pracy zawodowej, to porażki prowadzą do zawodów i rozczarowań. Praca początkującego nauczyciela obfituje w wiele sukcesów i porażek.

Z analizy zebranego materiału wynika, że nauczyciele — absolwenci WSP, mają trudności z organizacją i realizacją pracy wychowawczej. A oto wypowiedzi nauczycieli dotyczące wymienionych zjawisk:

„Brak przygotowania do pracy wychowawczej i wychowawcy klasowego (FP — K — 5 lat pracy — Sz. P.).

„Słabe przygotowanie do pracy wychowawczej” (FP — K — 3 lata pracy — Sz. P.).

„Brak hospitacji lekcji wychowawczych” (FP — K — 3 lata pracy — Sz. P.).

„Większe zwrócenie uwagi na sprawy wychowawcze, metody postępowania z młodzieżą trudną” (FP — K — 3 lata pracy — Sz. P.).

„Nauczyć przygotowania i prowadzenia godzin wychowawczych, ciekawego programu na imprezy szkolne, pisania różnego rodzaju planów, które obowiązują w szkole” (FP — K — 3 lata pracy — Sz. P.).

„W ramach ćwiczeń uwzględnić organizowanie i prowadzenie godzin wychowawczych, uroczystości szkolnych” (FP — K — 3 lata pracy — Sz. P.).

„Brak przygotowania do pracy z organizacjami młodzieżowymi, samorządem szkolnym” (FP — 2 lata pracy — M — Sz. P.).

„Proponuję, by sprawy godzin wychowawczych były omawiane na jakichś ćwiczeniach, bo to jest konieczne” (M — M — 3 lata pracy — Sz. P.).

„Pracę pozalekcyjną, godziny wychowawcze organizowałam w oparciu o doświadczenia starszych koleżanek i kolegów” (M — K — 4 lata pracy LO).

„WSP kształcą nauczycieli zbyt jednostronnie, co już napisałam, pod względem merytorycznym, jednak w naszym zawodzie to nie wystarcza, należy większy nacisk położyć na metodykę przygotowania do pracy wychowawczej” (FR — K — 3 lata pracy — Sz. P.).

„Słabe przygotowanie do pracy wychowawczej i w organizacjach młodzieżowych” (FP — K — 5 lat pracy — Sz. P.).

„Zbyt mało uwagi poświęcono przygotowaniu do pracy wychowawczej i pozalekcyjnej. Nie było równowagi między przygotowaniem rzeczowym a przygotowaniem do pracy wychowawczej” (WT — K — 5 lat pracy — Sz. P.).

„Przygotowanie rzeczowe jest wystarczające, w pracy wychowawczej napotyka się trudności, ale umiem wykorzystać do tego pracę samokształceniową (FP — K — 3 lata pracy — Sz.P.).

„Przygotowanie rzeczowe ogólne jest bardzo dobre, w mniejszym stopniu przygotowała uczelnia do pracy wychowawczej” (FR — K — 4 lata pracy — LO).

„Dobre przygotowanie rzeczowe” (M — 4 lata pracy — M — LO).

Wypowiedzi powyższe potwierdzają, jak widać, wyniki analizy materiału faktograficznego. Jednym z niepokojących wniosków, jakie nasuwają się tutaj, to zdaniem absolwentów fakt, że w bloku przedmiotów pedagogicznych za mało czasu i uwagi poświęca się problemowi godzin wychowawczych, samorządów klasowych i szkolnych, opieki nad organizacjami młodzieżowymi, zajęć pozalekcyjnych, umiejętności współpracy ze środowiskiem i rodzicami.

Nauczyciele — absolwenci Wyższych Szkół Pedagogicznych, zwrócili szczególną uwagę na problem większego wyposażania ich w okresie studiów w wiadomości związane z realizacją procesu wychowania. Tego oczekuje od nich współczesna szkoła i rodzina. Są oni nie tylko nauczycielami, ale także wychowawcami.

PODSUMOWANIE WYNIKÓW BADAŃ. WNIOSKI

Wychowanie szkolne, które ma za zadanie świadome i celowe kształtowanie osobowości, zgodnie z przyjętym ideałem wychowawczym, opiera się na szerokim zestawie programowych założeń. Aby przygotować uczniów do wypełniania zadań obywatelskich w świecie ludzi dorosłych, szkoła musi stwarzać także warunki do ich codziennego działania na terenie własnym i w środowisku, by mogli występować w rolach zbliżonych do tych, jakie będą pełnili w dojrzałym życiu, by cechowały ich wychowawczo pożądane zachowania, wynikające z poczucia więzi z własną klasą, ze szkołą, ze środowiskiem i krajem.

Nowy model organizacyjny szkoły powinien opierać się na nowym systemie pracy wychowawczej, łączącym:

- działania wychowawcze poprzez nauczanie,
- działania wychowawcze poprzez aktywizowanie młodzieży w pracy ideologicznej i politycznej,
- działania poprzez udział uczniów w pracy zespołów, ogniw organizacji, form samorządu, kółek różnego rodzaju,
- działania wychowawcze oparte na pozalekcyjnym kontaktowaniu się z poszczególnymi uczniami, w rozwiązywaniu konfliktów, problemów,
- działania opiekuńcze zaspokajające potrzeby społeczno-bytowe wychowanków²⁴.

Założenia przyjęte w modelu nowoczesnej szkoły stanowią bazę wyjściową do konstruowania modelu kształcenia przyszłych nauczycieli nie tylko w zakresie merytorycznym tej dyscypliny studiów ale także do organizowania pracy wychowawczej z młodzieżą.

Wyniki badań potwierdzają, iż absolwenci wyższych szkół pedagogicznych są w mniejszym stopniu przygotowani w zakresie organizacji i realizacji pracy wychowawczej w szkole z młodzieżą, preferując wiedzę merytoryczną i umiejętności dydaktyczne z danego kierunku studiów.

Nauczyciel musi być przygotowany do ról społecznych, które mu przyszło pełnić. Nauczyciel winien być nie tylko dobrym nauczycielem, ale i dobrym wychowawcą. Stąd zachodzi potrzeba wzbogacania wiadomości z teorii i metodyki wychowania, modyfikacji praktyki pedagogicznej oraz rozszerzenia praktyki także na prace wychowawcze i na prace pozalekcyjne, jakie są organizowane w danej szkole.

Mimo najlepszego nawet przygotowania do zawodu, trudno od młodego nauczyciela żądać bezbłędnej działalności pedagogicznej. W historii oświaty nie było systemu kształcenia nauczycieli, który by przygotowywał ich w sposób doskonały. Zróżnicowana motywacja przy podejmowaniu studiów nauczycielskich, czynniki obiektywne i subiektywne powodują występowanie różnorodnych trudności.

Sformułowanie wniosku, iż uczelnia może zrobić wszystko, aby zlikwidować trudności nauczyciela w zakresie przygotowania go do organizacji i realizacji wychowania młodzieży w szkole, pozostawałoby w sprzeczności z jej realnymi możliwościami, ponadto byłoby równoznaczne z niedocenianiem innych czynników, jak np. osobowość nauczyciela, warunki pracy itp., które mają również ogromny wpływ na przygotowanie pedagogiczne nauczyciela.

„Nauczyciel, jego osobowość, wiedza, kultura, jego postawa i jego wzór, choć w zmieniających się warunkach i wymogach życia, zawsze będzie potrzebny jako rodziciel i sprawca tego, co człowiecze i ludzkie w młodym pokoleniu²⁵.”

²⁴ Raport o stanie oświaty w PRL. Warszawa 1973, PWN, s. 251.

²⁵ J. Legowicz: O nauczycielu filozofia nauczania i wychowania. Warszawa 1975, PWN, s. 133.

CZESŁAW NOWACZYK
ZIELONA GÓRA

STAN PRACY SZKÓŁ GMINNYCH W ZAKRESIE ORIENTACJI SZKOLNEJ I ZAWODOWEJ *

1. UWAGI WSTĘPNE

Wybór zawodu jest ważnym momentem w życiu każdego młodego człowieka, gdyż praca zawodowa to nie tylko źródło utrzymania, ale także płaszczyzna kontaktów społecznych kształtująca osobowość jednostki oraz dająca możliwość zaspokojenia wielu pozamaterialnych potrzeb człowieka. Jest to jednocześnie moment bardzo trudny i odpowiedzialny, stąd decyzje z nim związane podejmowane winny być z rozwagą, w sposób przemyślany i odpowiedzialny. Aby było to możliwe w niedojrzałym jeszcze wieku 15—16-letniej młodzieży, niezbędne jest jej staranne przygotowanie do tej decyzji. Jest to konieczne z dwóch co najmniej powodów. Po pierwsze, w sytuacji szybkiego rozwoju techniki i złożoności życia społeczno-gospodarczego pojawiają się wciąż coraz to nowe zawody i ich specjalności, nowe kierunki kształcenia, co utrudnia podjęcie trafnej decyzji kierunku dalszego kształcenia i wyboru zawodu. Po drugie, podjęcie decyzji w tym względzie jest czynnością niezmiernie złożoną, wymagającą uwzględnienia nie tylko własnych możliwości psychofizycznych — których obiektywna znajomość jest znacznie ograniczona — ale również społeczno-gospodarczych potrzeb kraju.

Jest to jedna z przesłanek, która skłania do podjęcia problemu organizacji orientacji szkolnej i zawodowej w ogóle. Istnieją jeszcze inne względy, dla których podjęcie tematu sterowania wyborem zawodu przez szkołę jest ważne i celowe. Chodzi o to, że dotychczasowa praca szkoły w tym względzie jest mało efektywna, a w wielu szkołach trudno mówić w ogóle o systemie takiej pracy. Sytuacja jest szczególnie trudna w środowisku wiejskim. Skłoniło to nas do podjęcia próby diagnozy istniejącego stanu rzeczy celem określenia przesłanek dla opracowania propozycji kompleksowego ujęcia orientacji szkolnej i zawodowej w warunkach pracy szkół gminnych.

Analizując wielorakie funkcje zbiorczej szkoły gminnej, jako podstawowego ogniwa organizacyjnego systemu oświaty na wsi, zwróćmy uwagę na te przede wszystkim ich elementy, które wiążą się z interesującym nas problemem — problemem organizacji orientacji szkolnej i zawodowej. Piszemy o pewnych elementach zawartych w sformułowanych funkcjach zbiorczej szkoły gminnej, bowiem żadna z nich nie nawiązuje wprost do tego ważnego odcinka działalności szkoły wiejskiej. Podkreślenia wymaga niewątpliwie fakt, iż zbiorcza szkoła objąć winna zorganizowanymi formami pracy dydaktyczno-wychowawczej mieszkańców gminy od wieku przedszkolnego, poprzez szkołę podstawową i średnią, do różnych form oświaty dla dorosłych. Będąc wielofunkcyjną i wysoko zorganizowaną placówką rozwiązującą w sposób nowoczesny problemy dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze, nie może pominąć szkoła zbiorcza orientacji szkolnej i zawodowej tym bardziej, iż działające na terenie gminy zasadnicze szkoły rolnicze (klasy), zasadnicze szkoły zawodowe (klasy) i szkoły licealne, stanowią integralną jej część¹.

Określając zakres działalności szkół zbiorczych, uzależnia się go od stopnia rozwiązywania materialnych, kadrowych i programowo-organizacyjnych problemów,

* Artykuł niniejszy jest fragmentem opracowania wyników diagnostycznej części badań nad sterowaniem i wyborem zawodu w szkołach gminnych, prowadzonych w Instytucie Badań nad Młodzieżą w ramach problemu węzłowego 11.4.

¹ Zarządzenie Ministra Oświaty i Wychowania z dnia 17 marca 1973 w sprawie organizacji zbiorczej szkoły gminnej. (Dz. Urz. Min. Ośw. i Wych. nr 5 z roku 1973).

aby w modelu maksymalnym uwzględnić również poradnictwo wychowawczo-zawodowe dla dzieci i ich rodziców². Brak co prawda wyraźnie sprecyzowanych założeń organizacyjno-funkcyjnych tegoż poradnictwa, niemniej sądzić należy, iż odgrywać winno ono wiodącą rolę w organizacji orientacji szkolnej i zawodowej we wszystkich jej etapach i formach.

Sam problem orientacji szkolnej i zawodowej bywa rozumiany dość różnie, a literatura traktująca o tym temacie akcentuje różne elementy tego procesu. Zwraca się również uwagę na fakt, że znaczenie orientacji szkolnej i zawodowej może być różne w zależności od systemu szkolnego, w którym funkcjonuje. Zdaniem B. Suchodolskiego znaczenie to „... może być większe w sytuacjach, w których system szkolny bądź nie zmusza do decyzji wczesnych, bądź pozwala na ich późniejszą zmianę. (...) Ta struktura organizacyjna systemu oświaty otwiera wielorakie możliwości akcji orientacyjnej i poradniczej, która powinna by interweniować wielokrotnie w ciągu długich okresów”³.

Ten sam autor zwraca ponadto uwagę na fakt, iż orientacja i poradnictwo nie mogą ograniczać się wyłącznie do ułatwiania podjęcia decyzji dotyczącej wyboru szkoły — po ukończeniu której istnieje możliwość zajmowania różnych stanowisk zawodowych, ale kontynuowane muszą być przy podejmowaniu decyzji zawodowych, będących zdaniem B. Suchodolskiego, odrębnymi i swoistymi decyzjami⁴.

Podobne stanowisko — traktujące orientację szkolną i orientację zawodową jako dwa oddzielne, ale integralnie ze sobą powiązane procesy — prezentują autorzy rozpraw zawartych w cytowanej wyżej pracy „Wybór zawodu”. Określając pojęcie orientacji szkolnej przyjmują według G. Milareta, że winna ona realizować trzy podstawowe zadania: 1) dać możliwość precyzyjną wiedzę o tym, jakie będą najbliższe potrzeby społeczeństwa w zakresie energii ludzkiej, 2) przeprowadzić psychopedagogiczną analizę zajęć w poszczególnych typach szkół pod kątem wymaganych zdolności i innych dyspozycji psychicznych, 3) prowadzić systematyczną obserwację i badania orientowanych, aby trafnie dopasować do ich zainteresowań i możliwości odpowiednie szkoły⁵. Orientacja zawodowa natomiast rozumiana za S. Pacaud, „... polega na wybraniu z całości rzemiosł i zawodów grupy, ku której mógłby skierować się przedmiot orientowany ze względu na rodzaj zdolności i ich nasilenie”⁶. Orientacja zawodowa nie może być działalnością obejmującą jedynie dzieci i młodzież, ale dotyczy także ludzi dojrzałych, aby umożliwić eliminację mylnych wyborów i korektę niewłaściwych decyzji.

Pojęciem orientacja szkolna i zawodowa, w znaczeniu zbliżonym do przedstawionego powyżej, posługują się również inni autorzy⁷, a także niektóre dokumenty traktujące o tym temacie⁸.

² Ministerstwo Oświaty i Wychowania; Zbiorecza Szkoła Gminna. Założenia organizacyjne. Warszawa 1973.

³ Ze wstępu B. Suchodolskiego do pracy: Wybór zawodu. Monografie Pedagogiczne tom XXXVI. Komitet Nauk Pedagogicznych i Psychologicznych PAN. Wrocław 1972, Ossolineum.

⁴ Tamże s. 15.

⁵ Aldona Jawłowska: W:) Wybór zawodu. Op. cit. s. 24.

⁶ Tamże s. 25.

⁷ Por. np. Maria Kurdziel: Wprowadzenie do zagadnień orientacji szkolnej i zawodowej. (W:) Orientacja zawodowa w klasach V—VIII. Materiały pomocnicze dla wychowawców i koordynatorów do spraw orientacji zawodowej. Kraków 1974; Mieczysław Pęcherski: Funkcje szkoły 10-letniej w systemie oświaty PRL. Przegląd Pedagogiczny 1974, nr 4.

⁸ Por. np. Założenia i tezy raportu o stanie oświaty. Warszawa 1973; Zarządzenie Ministra Oświaty i Wychowania z dnia 14 czerwca 1973 roku w sprawie organizacji i działalności poradni wychowawczo-zawodowych. Statut poradni wychowawczo-zawodowej. (Dz. Urz. Min. Ośw. i Wych. nr 11 z roku 1973); Instytut Programów Szkolnych Ministerstwa Oświaty i Wychowania; Programy dziesięcioletniej szkoły średniej. Warszawa 1977.

Obok tego w powszechnym użyciu jest szereg innych pojęć znaczeniowo tożsamy lub zbliżonych, co oczywiście nie ułatwia wzajemnego porozumiewania się ani na płaszczyźnie szczegółowych rozważań naukowych, ani organizowania ujednoczonych rozwiązań praktycznych. Najczęściej stosowane są tu pojęcia: orientacja i poradnictwo zawodowe⁹.

W niniejszym opracowaniu posługiwać będziemy się przyjętym przez zespół badawczy Instytutu Badań nad Młodzieżą określeniem orientacja szkolna i zawodowa. Orientacja ta jest rozumiana jako „... ogół poczynań wychowawczych o charakterze systemowym, które mają na celu takie pokierowanie wszechstronnym rozwojem ucznia, aby na etapie kończenia szkoły ogólnokształcącej był dojrzały do podejmowania w sprawie własnego życia i zawodu optymalnych decyzji, dostosowanych do potrzeb społeczno-gospodarczych kraju. W okresie nauczania początkowego akcja orientacji polega głównie na optymalizacji ogólnego rozwoju uczniów; na poziomach wyższych stopniowo różnicuje się w związku z rozwojem konkretnych zainteresowań i wyborem kształcenia zawodowego”¹⁰.

2. PROBLEMATYKA I METODOLOGIA BADAŃ

Nawiązując do przedstawionych wcześniej uwag — również terminologicznych — wskazać należy, że wśród najbardziej „kompetentnych” instytucji, które mogłyby podjąć skoordynowane działania w zakresie wyboru zawodu, jest niewątpliwie szkoła. To właśnie szkole przypadać powinna nie tylko rola wiodącego organizatora, ale również koordynatora oddziaływań innych instytucji. Rolę taką może jednak pełnić szkoła tylko pod warunkiem posiadania przemyślanej koncepcji tych działań, koncepcji realnej do praktycznej realizacji i społecznie użytecznej.

W związku z powyższym podjęto problem oceny stanu dotychczasowej pracy szkół gminnych w zakresie orientacji szkolnej i zawodowej, jej organizacji oraz form i metod pracy, przy uwzględnieniu pełnej specyfiki tych szkół. Specyfika ich wyraża się w dwóch co najmniej sytuacjach. Po pierwsze, w złożonej strukturze podległych placówek o różnym stopniu organizacyjnym obejmujących terytorialnie obszar całej gminy. Po drugie, w różnorodności środowisk, w jakich funkcjonują. Zbiorcze szkoły gminne zlokalizowane są i działają w typowych środowiskach gmin wiejskich, o dużym rozdrobnieniu i znacznej izolacji społecznej, w środowiskach dużych wsi podmiejskich, których lokalizacja stwarza doskonałe warunki rozwoju i bogatszych kontaktów społecznych, w środowiskach małomiasteczkowych, a także miast.

W polu naszego zainteresowania znalazły się wszystkie te zbiorcze szkoły gminne, które zlokalizowane są i pracują w gminach wiejskich oraz miasteczkach (miastach-gminach). Pominięto natomiast te szkoły gminne, które funkcjonują w kilkunasto- i kilkudziesięciotysięcznych miastach obok kilku innych szkół, a któ-

⁹ Pełnego przeglądu zróżnicowanej terminologii związanej z poradnictwem zawodowym dokonuje w swej pracy: „Orientacja i poradnictwo zawodowe” Stanisław Szajek (Warszawa 1979 PWN). Sam autor przyjął termin orientacja i poradnictwo zawodowe, który to termin występuje również w dwóch podstawowych dokumentach, tj. w Uchwale nr 110 Rady Ministrów z dnia 3 maja 1974 w sprawie orientacji i poradnictwa zawodowego (Monitor Polski nr 19 z roku 1974) oraz w Zarządzeniu nr 18 Ministra Pracy, Płac i Spraw Socjalnych z dnia 7 września 1979 roku w sprawie kierunków działania orientacji i poradnictwa zawodowego oraz organizowania punktów orientacji i poradnictwa zawodowego w urzędach terenowych organów administracji państwowej (Dz. Urz. Min. Pracy, Płac i Spraw Socj. nr 6 z roku 1979).

¹⁰ Słownik pojęć związanych z problemem: Orientacja szkolna i zawodowa, pod red. Jadwigi Smoleńskiej. Warszawa 1978. Instytut Badań nad Młodzieżą, s. 5.

rych gminno-zbiorczy charakter polega najczęściej na tym, że do szkoły tej uczęszczają dzieci z najbliższej strefy podmiejskiej. Uważamy bowiem, że szkoły te — niezależnie od swej nazwy — są ze względu na warunki pracy typowymi szkołami miejskimi.

CHARAKTERYSTYKA TRZECH TYPÓW ŚRODOWISK GMINNYCH OBJĘTYCH
BADANIAM I

Cechy modelowe	Typ środowiska		
	Rolnicza gmina wiejska /I/	Gmina rolniczo-prze- mysłowa /II/	Małomiasteczkowa gmina przemysłowa /III/
1. Położenie w stosunku do ośrodka przemysłowego i miasta	peryferyjne	przemysł lokalny środowisko podmiejskie	przemysł lokalny i kluczowy na terenie gminy
2. Dominujące gałęzie gospodarki narodowej	gminy wybitnie rolnicze	względna równowaga przemysłu i rolnictwa	przemysł — zatrudnienie w rolnictwie 4—10% dość intensywny, przy względnej równowadze wyjazdów i przyjazdów
3. Wahadłowy ruch wędrownikowy	minimalny lub zupełny brak	umiarkowany, o przewadze wyjazdów poza teren gminy	niejako równowadze wyjazdów i przyjazdów miasteczko do około 5 tysięcy, 1—2 duże wsie, 2—3 wsie peryferyjne
4. Struktura osadnictwa	znaczne rozdrobnienie gminy, 13—15 wsi, w większości zlokalizowanych peryferyjnie	2—3 duże wsie, niewielka ilość (3—5) małych wsi zlokalizowanych peryferyjnie	względna równowaga wykształcenia podstawowego i ponadpodstawowego, w ostatnim dominuje zasadnicze zawodowe
5. Poziom wykształcenia	dominuje podstawowe lub niepełne podstawowe (w skrajnych przypadkach do 40%)	dominuje podstawowe, znaczny procent do 20% ponadpodstawowe różnego stopnia	wielkości gminy —
6. Liczba ludności	— zróżnicowania w zależności od wielkości gminy —		
7. Zbiorcza szkoła gminna	rozbudowana struktura organizacyjna lub struktura uproszczona ze znaczną liczbą dzieci dojeżdżających	struktura uproszczona — dojazdy obejmują znaczną liczbę dzieci	struktura prosta, minimalna ilość dzieci dojeżdżających
8. Kontakty społeczne	znaczna izolacja	ułatwione, zamknięte w obrębie gminy jak I,	środowisko otwarte, kontakty dwukierunkowe jak II oraz: stałe kino, kluby sportowe, dom kultury
9. Partnerzy szkoły	rodzina, władze polityczno-administracyjne, gminna służba zdrowia, gminny ośrodek kultury	oraz: lokalne zakłady produkcyjno-usługowe	

Ograniczony w ten sposób środowiskowy zasięg badań był i tak zróżnicowanym terenem, iż zaszła potrzeba podjęcia próby jego typologii. Próbę tę podjęliśmy w oparciu o pracę Włodzimierza Winclawskiego¹¹. Pojęcie typu rozumiemy — za wyżej cytowanym autorem — jako wynik logicznego uporządkowania jakiejś wybranej całości celem wskazania na jej strukturę i wzajemne związki między elementami. Jako kryterium typologii przyjęliśmy częściowo kryterium ekologiczne (terytorialno-osadnicze), eksponując jednak przede wszystkim cechy gospodarcze środowiska. Typologia nasza w znacznym stopniu pokrywa się z modelową typologią Włodzimierza Winclawskiego, który w interesującym nas zakresie wyróżnił: wjeś zachowawczą, wieś rejonu uprzemysławianego, wieś podmiejską oraz małe

¹¹ W. Winclawski: Typowe środowiska wychowawcze współczesnej Polski. Warszawa 1976, PWN.

miasteczko zachowawcze. Typologia nasza dotyczyła jednak nie poszczególnych miejscowości, ale gmin. W związku z tym otrzymaliśmy pewne modelowe typy bardziej strukturalnie złożone i zróżnicowane wewnętrznie. Ilustruje to poniższe zestawienie cech modelowych wyróżnionych trzech typów środowiska gminnego:

- I. Rolnicza gmina wiejska
- II. Gmina rolniczo-przemysłowa (przemysłowo-rolnicza)
- III. Gmina przemysłowa

W oparciu o przedstawioną powyżej modelową typologię dokonaliśmy pogrupowania wszystkich gmin objętych badaniami, których celem było określenie poziomu dotychczasowej pracy szkół gminnych w zakresie orientacji szkolnej i zawodowej. Objęto nimi 74 szkoły zbiorcze zlokalizowano i pracujące w wyżej wymienionych środowiskach trzech sąsiadujących ze sobą województw.

Wiodącą techniką, jaką posłużono się do zgromadzenia interesującego nas materiału, była technika złożonego wywiadu skategoryzowanego, przeprowadzonego w oparciu o specjalnie opracowany w tym celu kwestionariusz. Złożony charakter wywiadu wyrażał się w fakcie, iż uzyskanie pełnych informacji zawartych w kwestionariuszu stwarzało konieczność przeprowadzenia rozmowy z kilkoma osobami. Dla pełnego opracowania wyników kwestionariusza oraz weryfikacji niektórych danych służyła ponadto analiza dokumentów. Był to zatem zespół weryfikowanych wywiadów, których wyniki tworzyły logicznie zamkniętą całość. Kwestionariusz wywiadu składał się z trzech zasadniczych części:

- I. Charakterystyka środowiska gminy.
- II. Praca szkoły w zakresie orientacji szkolnej i zawodowej.
- III. Współpraca szkoły w zakresie orientacji z innymi instytucjami.

Część pierwsza kwestionariusza zawierała dane, w oparciu o które możliwe było ustalenie typu samej miejscowości gminnej, w której funkcjonuje szkoła i całej gminy, takie jak: charakter gospodarki, ilość wsi, liczba ludności, podstawowe zakłady przemysłowe, produkcyjno-usługowe i usługowe, struktura zatrudnienia, wahadłowy ruch migracyjny itp.

W części dotyczącej pracy szkoły w zakresie orientacji szkolnej i zawodowej znalazły się pytania związane z organizatorem doradztwa szkolno-zawodowego, jego specjalistycznym przygotowaniem i zakresem obowiązków, dominującymi i stosowanymi okazjonalnie formami i metodami pracy, stosowaniem przez szkołę rozpoznania podstawowych cech psychofizycznych uczniów, wyposażenia w środki i materiały z zakresu orientacji itp.

Celem pytań zawartych w części trzeciej kwestionariusza był sondaż na temat metod i form współpracy w zakresie orientacji szkolno-zawodowej z poradnią wychowawczo-zawodową, komitetem rodzicielskim, zakładami pracy, służbą zdrowia i innymi instytucjami oraz organizacjami społeczno-politycznymi działającymi w rejonie szkoły.

3. ORGANIZACJA ORAZ FORMY I METODY ORIENTACJI SZKOLNEJ I ZAWODOWEJ

Jak wskazywaliśmy już wcześniej, badaniami o charakterze sondażowym objęto 74 szkoły zbiorcze pracujące w trzech różnych typach gmin.

Wymienione wyżej typy środowisk gminnych stanowiąc będą dla nas czynnik różnicujący w toku analizy, a ze względu na różną liczebność placówek w poszczególnych typach środowisk w prezentacji materiału operować będziemy obok wartości bezwzględnych porównywalnymi danymi procentowymi.

Tabela 1

ROZMIESZCZENIE ZBIORCZYCH SZKÓŁ GMINNYCH
OBJĘTYCH BADANAMI DIAGNOSTYCZNYMI W POSZCZEGÓLNYCH TYPAH GMIN

Nr	TYP ŚRODOWISKA (gminy)	ROZMIESZCZENIE	
		ilość	procent
I	Rolnicze	19	25,87
II	Rolniczo-przemysłowe	31	41,89
III	Przemysłowe	24	32,44
Ogółem:		74	100,00

Pierwszym elementem, stanowiącym punkt wyjścia naszej analizy, było określenie osoby odpowiedzialnej za organizację na terenie szkoły orientacji zawodowej. Wśród osób, które potencjalnie mogą przyjmować funkcję organizatora orientacji szkolnej i zawodowej, wymieniano obok specjalnego „doradcy zawodowego”¹² dyrektora szkoły (zastępcę), pedagoga szkolnego, wychowawców klas i nauczycieli różnych przedmiotów.

Jak wynika z zestawienia, rozkład osób odpowiedzialnych za orientację zawodową jest dość znaczny i różni się nieco w szkołach zlokalizowanych w różnych środowiskach. Najbardziej prawidłowy wydaje się on w środowisku III typu (małomiasteczkowe gminy przemysłowe), gdzie praktycznie w 100 procentach szkół funkcję tę pełni doradca zawodowy lub pedagog szkolny (w kilku przypadkach równoległe), albo zastępca dyrektora szkoły (obok doradcy).

Tabela 2

KTO NA TERENIE SZKOŁY ZAJMUJE SIĘ ORGANIZACJĄ
ORIENTACJI SZKOLNEJ I ZAWODOWEJ — DANE WEDŁUG TYPÓW ŚRODOWISKA

Wyszczególnienie	Typ środowiska					
	I		II		III	
	ilość	%*	ilość	%	ilość	%
Doradca zawodowy	13	68,4	24	77,4	21	87,5
Dyrektor (zastępca)	2	10,5	5	16,1	3	12,5
Pedagog szkolny	—	0,0	4	12,9	6	25,0
Wychowawcy klas	5	26,3	6	19,4	1	4,2
Nauczyciele	3	15,8	2	6,5	—	0,0
Inni	2	10,5	—	0,0	1	4,2

Procent obliczany, przy założeniu, że ilość badanych szkół w każdym typie środowiska stanowi 100 procent. Ogólna liczba wypowiedzi przekracza 100% ze względu na występowanie w niektórych szkołach więcej aniżeli jednej osoby odpowiedzialnej za organizację poradnictwa zawodowego.

Najmniej korzystnie wygląda sytuacja w środowisku I typu (wiejskie gminy rolnicze), gdzie w znacznej ilości szkół funkcję tę powierza się wyłącznie wychowawcom klas, a nawet spoczywa ona po prostu na nauczycielach różnych przedmiotów nauczania, czyli praktycznie na nikim. W wypowiedziach „inni” trzy-

¹² Mimo stosowania w praktyce różnych określeń (koordynatorzy, organizatorzy, pełnomocnicy) posługiwac będziemy się w niniejszym opracowaniu określeniem „doradca zawodowy” zgodnie z nomenklaturą przyjętą w podstawowym dokumencie, tj. Uchwale 110 Rady Ministrów z dnia 3 maja 1974 r.

Tabela 4

CZESTOTLIWOŚĆ WYSTĘPOWANIA RÓŻNYCH FORM I METOD
ORIENTACJI SZKOLNEJ I ZAWODOWEJ
W SZKOŁACH W RÓŻNYCH TYPAH ŚRODOWISKA

Ilość form i metod	Typ środowiska					
	I		II		III	
	ilość	%	ilość	%	ilość	%
1	2	10,6				
2	5	26,3	9	29,0		
3	7	38,7	16	51,6	6	26,0
4	4	21,1	1	3,2	11	46,2
5	1	5,3	3	9,7	2	8,2
6			2	6,5	2	8,2
7					2	8,2
..... le					1	4,2
Razem	19	100,0	31	100,0	24	100,0

Jak wspominaliśmy wcześniej, znaczne było zróżnicowanie między szkołami w zakresie ilości stosowanych form i metod pracy w ogóle, jak również pomiędzy poszczególnymi środowiskami. W dwóch pierwszych typach środowisk dominują szkoły, w których stosuje się trzy formy (metody) orientacji szkolnej i zawodowej, w środowisku trzeciego typu, szkoły stosujące cztery formy. Dalsza kolejność jest już zróżnicowana, przy czym bogatsze wyrażnie są formy w środowisku trzeciego typu, a niewielkie różnice pomiędzy dwoma pozostałymi. Jest to prawdopodobnie konsekwencją dwóch czynników: stosunkowo mniejszych możliwości włączenia pozaszkolnych partnerów do tej pracy oraz nie zawsze prawidłowy dobór osób odpowiedzialnych za organizację orientacji szkolnej i zawodowej (por. tab. 1).

Bardzo istotną — naszym zdaniem — formą pracy związaną z orientacją szkolną i zawodową jest bieżące prowadzenie rozpoznania cech psychofizycznych uczniów. Jest to kardynalny warunek prawidłowej orientacji i poradnictwa, bowiem udzielanie porad w ogóle, a indywidualnych przede wszystkim, jest chybione i wprost niemożliwe, jeżeli nie wiemy KOMU ich udzielamy.

Odpowiedzi na pytanie wywiadu, czy szkoła prowadzi we własnym zakresie rozpoznawanie wśród uczniów takich cech, jak: zainteresowań, zdolności ogólnych, uzdolnień specjalnych, aspiracji, kierunków dalszego kształcenia czy motywacji do nauki, były dość jednoznaczne, ale znamienne.

Odpowiedzi były na ogół twierdzące w stosunku do wszystkich prawie cech, ale w dalszej części pytania, gdy należało określić metody tego rozpoznania, jedyną metodą podawaną przez badanych była obserwacja („przecież mamy z nimi — na co dzień kontakty”). Pomijając w tym miejscu ocenę wartości obserwacji jako metody naukowej, wątpić należy w obiektywność i praktyczną przydatność materiału zebranego w toku przypadkowych i dorywczych spostrzeżeń, a dotyczących tak złożonych cech psychicznych. Trudno bowiem mówić o systematycznej i ukierunkowanej obserwacji wszystkich uczniów w warunkach pracy szkoły i klasy szkolnej. Jedynym odstępstwem od wyłącznego stosowania obserwacji było ankiętowe stosowanie rozpoznania w zakresie kierunku i poziomu dalszego kształcenia oraz względnie systematyczne badania stanu zdrowia uczniów. Stan taki nie zdziwił nas. Potwierdza on bowiem wcześniejsze nasze rozpoznanie przeprowadzone w około 150 szkołach zbiorczych przy okazji innych badań, że szkoły nie dysponuje żadnymi obiektywnymi narzędziami oceny ucznia. Dostarczane do szkół od czasu do czasu testy wiadomości są na ogół narzędziami produkowanymi „metodami chałupniczymi” bez elementarnych wymogów standaryzacji.

Analizując formy i metody orientacji szkolnej i zawodowej, interesowała nas również współpraca z innymi instytucjami w tym względzie. Bogactwo i różnorodność zewnętrznych kontaktów pozwala bowiem zróżnicować i uatrakcyjnić metody stosowane wewnątrz szkoły. Kontakty te okazały się jednak bardzo ubogie, a jeżeli występowały, to ograniczały się do takich schematycznych form, jak:

— kierowanie uczniów napotyających trudności w nauce do poradni wychowawczo-zawodowej,

— okresowe badania lekarskie uczniów,

— zebrania z rodzicami uczniów najstarszych klas w związku z kierowaniem dokumentacji do szkół ponadpodstawowych.

— wycieczki do pobliskich zakładów pracy.

Sporadycznie wymieniano inne, ciekawsze formy współpracy, co znajduje również odzwierciedlenie przy okazji analizy form i metod stosowanych przez szkołę w ogóle. Możemy więc generalnie uznać, że szkoła, jeżeli prowadzi nawet zorganizowane formy orientacji szkolnej i zawodowej, czyni to na ogół w sposób wyizolowany, oderwany od środowiska, w którym funkcjonuje, od potrzeb tego środowiska. Znajomość tych potrzeb jest zresztą znikoma. W ponad 65,0 procentach szkół oświadczone, że nie posiadają one żadnej orientacji w zakresie potrzeb kadrowych instytucji i zakładów działających w rejonie szkoły. W ponad 25,0 procentach informacje te były niepełne, bardzo ogólnikowe i dotyczyły jedynie bieżących, a nie perspektywicznych potrzeb. Jedynie w około 9,0 procentach szkół twierdzi się, iż posiadają one aktualne i dokładne rozeznanie potrzeb kadrowych działających w rejonie szkoły. Były to wyłącznie szkoły zlokalizowane w wiejskich gminach rolniczych. Jest zrozumiałe, że w miarę wzrostu złożoności struktury zatrudnienia ocena taka jest coraz trudniejsza, że w środowiskach o bogatej infrastrukturze może być ona jedynie szacunkowa. Nie zmienia to jednak faktu, że dla zapewnienia skuteczności orientacji szkolnej i zawodowej szkoła winna mieć takie rozeznanie.

*

Reasumując powyższe uwagi dotyczące aktualnego stanu pracy szkół gminnych w zakresie orientacji szkolnej i zawodowej stwierdzić należy, iż jest ona dalece niezadowolająca zarówno co do organizacji, jak również stosowanych form i metod pracy.

Mimo istniejących aktów prawnych oraz terenowych aktów wykonawczych większość szkół nie traktuje orientacji szkolnej i zawodowej jako zwartego systemu działań tworzącego integralną całość z systemem dydaktyczno-wychowawczym szkoły w ogóle. Podejmowane przedsięwzięcia są nie skoordynowane wewnątrz szkoły i z instytucjami działającymi w środowisku lokalnym szkoły. W konsekwencji tego stosowane formy i metody orientacji są schematyczne, mało zróżnicowane i nieatrakcyjne, a zatem mało skuteczne.

RECENZJE KSIĄŻEK

RYSZARD WROCZYŃSKI: DZIEJE OŚWIATY POLSKIEJ

1795—1945

Państwowe Wydawnictwo Naukowe 1980, str. 364, zł 50

Opublikowana przez Państwowe Wydawnictwo Naukowe w roku 1980 książka pióra Ryszarda Wroczyńskiego pt. „Dzieje oświaty polskiej 1795—1945” zostanie na pewno przychylnie przyjęta tak przez środowisko pedagogiczno-historyczne, jak i przez nauczycieli i studentów, gdyż obejmuje ona swoim zakresem aż 150-letni okres rozwoju oświaty polskiej zamkniętej datami: utraty niepodległości w roku 1795 i Ogólnopolskiego Zjazdu Oświaty w roku 1945.

Dzięki olbrzymiemu nakładowi pracy autor zdołał zgromadzić imponującą ilość informacji historyczno-pedagogicznych. Podzielił je na trzy duże okresy czasowe:

- 1) dzieje porobiorowe 1795—1918,
- 2) Druga Rzeczypospolita 1918—1939,
- 3) okupacja hitlerowska.

Autor zdaje sobie sprawę, że jest to bardzo duże uproszczenie. Jednakże w tych właśnie okresach funkcje i rola szkoły i oświaty polskiej uwydatniły się w sposób szczególnie. Pierwszy rok szkolny w Polsce Ludowej był już progiem następnego okresu naszych dziejów i otwiera nowy etap rozwoju polskiej oświaty.

Trzeci rozbiór Polski wykreślił ją jako państwo z mapy politycznej świata aż do listopada 1918 roku, z krótkimi okresami wolności ograniczonej i na ograniczonych obszarach: Księstwa Warszawskiego, Królestwa Kongresowego, Rzeczypospolitej Krakowskiej, Galicji. W intencjach i przewidywaniach mocarstw rozbiorowych likwidacja państwa polskiego miała prowadzić do zniszczenia „nierozsądnej narodowości polskiej”, czyli do zaniku świadomości narodowej i rozplynięcia się narodu w trzech zaborczych organizmach państwowych. Było to niebezpieczeństwo rzeczywiste, doceniane przez świadomych przedstawicieli naszej kultury działających bezpośrednio po rozbiorach, którzy powołali w atmosferze depresji i przynębnienia Warszawskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk stawiając mu następujące cele główne:

„utrzymać język polski w swej czystości”,

„upowszechnić środki oświecenia przez wkład nauki i umiejętności w polskim języku”.

Rok powstania Towarzystwa (1800) jest nieledwie symboliczny. Zachowanie narodowości i kultury stanowiło główny przedmiot dążeń i walki narodu pozbawionego własnego państwa wtłoczonego we wrogie organizmy narodowe przez cały wiek XIX aż do odzyskania niepodległości. Wynikiem tej świadomej walki z zaborcami było nie tylko zachowanie narodowości i przetrwanie dorobku kultury, ale i ukształtowanie się nowoczesnego narodu oraz ogromny rozwój wszystkich dziedzin kultury. W tym doniosłym procesie dominującą rolę odgrywały szkoła i oświata. Ze znanych osób wymienić tu należałoby astronoma — Jana Śniadeckiego, chemika — Jędrzeja Śniadeckiego, wizytatora — Tadeusza Czackiego i Hugo Kołłątaja (razem z Czackim Kołłątaj ułożył program dla gimnazjum), Alojzego Felińskiego — poetę, autora hymnu „Boże coś Polskę”, powieściopisarza Józefa Korzeniowskiego i innych.

We wszystkich zaborach walczone o zachowanie ojczystego języka, a dowodem na tę uporczywą walkę był strajk dzieci polskich, zmuszonych do uczenia się w języku niemieckim.

Poprzez oświatę polską, jawną i tajną, dokonywało się przełamywanie relikwów

feudalizmu, stanowych rozgraniczeń, następował proces integracji świadomości narodowej.

W działalności oświatowej szczególne znaczenie miała tzw. oświata ludowa. Jej pierwsze ambitne programy formułowali rzecznicy liberalnej burżuazji Królestwa w myśl haseł „pracy u podstaw” i „pracy organicznej”. Do działaczy ruchu ludowego zaliczyć tu można nauczycielki: Jadwigę Dziubińską, Faustynę Morzycką, Jadwigę Jahołkowską. Osiadły one na wsi i organizowały tam tajne szkoły dla dzieci chłopskich oraz szerzyły oświatę wśród ludności dorosłej. Niezbędne podstawy tej akcji stworzono w Warszawie w formie metodycznych i programowych wydawnictw dla szkółek wiejskich i dla kursów dla dorosłych oraz literatury popularnej. Szczególną rolę w tych pracach odegrali Konrad Prószyński i Mieczysław Brzeziński. Znaczną część miejsca autor poświęcił kursom naukowym, na cele których stała Jadwiga Szczawińska (późniejsza żona J. Wł. Dawida). Kursy te w latach dziewięćdziesiątych przybrały popularną nazwę Uniwersytetu latającego. Z instytucją kursów naukowych tego Uniwersytetu wiązały się zaczątki biblioteki naukowej w Warszawie oraz czytelnia.

Pedagogika pozytywizmu warszawskiego miała charakter przede wszystkim publicystyczny, jej założenia wyrastały z obiektywnych warunków i potrzeb kraju. Wokół pozytywistycznych programów wychowawczych skupił się spory zastęp postępowej inteligencji o różnych kierunkach specjalizacji: publicystów, pisarzy, ludzi nauki. Działalność pedagogiczna niektórych z nich była jedynie przejawem ubocznych zainteresowań, świadcząc o żywotności programów oświatowych pozytywizmu warszawskiego. Do najwybitniejszych reprezentantów pedagogiki pozytywizmu warszawskiego zaliczyć należy: Henryka Wernica, Aleksandra Świętochowskiego, Piotra Chmielowskiego, Adolfa Dygasińskiego, Aleksandra Głowackiego.

Główną cechą, jaką szczylił się ówczesni pozytywiści, była „zdolność do wielkiej pracy, która czyni ludzi użytecznymi, a zarazem wielkiej energii, która pozwoli wytrwać w życiowym wyścigu”.

Bardzo dokładnie i szczegółowo omawia autor oświatę pod zaborem pruskim na przełomie XIX i XX w., nie omijając strajków szkolnych, oświatę w Galicji z jej przedstawicielem Józefem Dietlem, powstaniem Rady Szkolnej Krajowej, oświatę w przededniu I wojny światowej z takimi jej „pedagogicznymi” przywódcami, jak: J. Wł. Dawid, Aniela Szcówna, Stanisław Kasprzowicz.

Po odzyskaniu niepodległości funkcja szkoły i oświaty uległa zmianie, ale nadal pełniła ona doniosłą rolę w procesie dokonujących się w tym czasie przeobrażeń świadomości narodowej. Wbrew rachubom zaborców naród polski zachował świadomość swej wspólnoty i coraz ostrzej upominał się o prawo do niepodległości, ciężkimi ofiarami płacąc za kolejne zrywy powstańcze. Nie rozdzielił się na trzy narody, choć taka możliwość rysowała się realnie. Młoda generacja polska kształcąca się już w wolnym państwie w szkole wyzbywała się zróżnicowań dzielnicowych, cechujących jej ojców, wchodziła w naród jako generacja wolna od rozbiorowych obciążeń i ze świadomością znaczenia własnego państwa jako wspólnego, najwyższego dobra.

W roku 1918 tekę ministra wyznań religijnych i oświecenia publicznego objął Ksawery Prauss. W okresie tym wzmocniono przygotowania do ogólnopolskiego zjazdu nauczycielstwa wszystkich typów szkół. Jedną z pierwszych prac ministra Praussa było przygotowanie deklaracji programowej, formułującej ogólne zasady ustroju i polityki oświatowej. Zjazd odbył się w dniach od 14—17.IV.1918 roku w Warszawie i przeszedł do historii pod nazwą Sejmu Nauczycielskiego. Sejm podjął uchwały, które nie miały jednak mocy obowiązującej i na jednolitą ustawę trzeba było czekać aż do roku 1932, kiedy to ministrem został Janusz Jędrzejewicz. Autor w sposób przejrzysty przedstawiał wprowadzoną przez niego reformę szkolną i zwracał uwagę na wszystkie niedomogi tego systemu. Nową próbę zre-

formowania szkolnictwa miał podjąć IV Kongres Pedagogiczny Związku Nauczycielstwa Polskiego w 1939 roku. Jak bardzo młode pokolenie polskie wychowane w systemie oświatowym Drugiej Rzeczypospolitej było zjednoczone w walce o własne państwo jako najwyższe dobro, wykazał tragiczny wrzesień 1939 roku.

Jak wiemy, w tym okresie w sposób tajny bardzo intensywnie rozwijała się nadal oświata, uczoneo się na kompletach, wydawano podręczniki. Pamiętamy wszyscy o aresztowaniach profesorów Uniwersytetu Jagiellońskiego, o aresztowaniach nauczycieli. Cel był jeden — zniszczyć inteligencję polską, a z nią wszystko — podręczniki, poezję, biblioteki, a przede wszystkim ludzi.

W roku 1945 odbył się Ogólnopolski Zjazd Oświatowy w Łodzi. Porównuje się go nieraz z rolą, którą odegrał Sejm Nauczycielski z roku 1919 w walce o postępowy ustrój szkolny w odrodzonej Polsce.

Analiza materiałów obu zjazdów wskazuje na zróżnicowanie stosunków w przedziale czasu dzielącego te nauczycielskie zgromadzenia. Wspólna była dla obu zjazdów świadomość wkładu szkoły i nauczycielstwa w walkę o egzystencję w dramatycznych okresach dziejów okupacyjnych.

Omawiana pozycja jest pomnikiem wystawionym tym, którzy w najcięższych czasach niewoli i burz dziejowych z ogromnym poświęceniem podyktowanym prawdziwą, gorącą miłością Ojczyzny ocalili jej narodowego ducha. Dzięki bardzo przystępnej formie i dużemu zaangażowaniu uczuciowemu autora w połączeniu z jego erudycją książka R. Wroczyńskiego jest również szkołą patriotyzmu dla dzisiejszych pokoleń Polaków.

Maria Chymuk

ANDRZEJ JANOWSKI: PSYCHOLOGIA SPOŁECZNA A ZAGADNIENIA WYCHOWANIA

Ossolineum 1980, str. 254

Praca A. Janowskiego, której obecność na rynku księgarskim recenzja niniejsza ma zaakcentować, w znacznym stopniu wzbogaca naszą literaturę pedagogiczną na temat więzów psychologii społecznej z pedagogiką. Tak się bowiem złożyło, iż nie mamy za wiele prac poświęconych związkowi pedagogiki z innymi dyscyplinami naukowymi, zwłaszcza takich, które omawiałyby szczegółowo przydatność wiedzy danej dyscypliny dla pedagogiki, dla rozwiązywania teoretycznych i praktycznych problemów dydaktycznych, opiekuńczo-wychowawczych. Psychologia społeczna nie stanowi w tym względzie pozytywnego wyjątku. W minionym 20-leciu wydano w Polsce raptem dwa podręczniki z psychologii społecznej¹. Natomiast w literaturze pedagogicznej znana jest jedynie praca Z. Zaborowskiego — „Psychologia społeczna a wychowanie” (1962) przedstawiająca całokształt powiązań między tymi dyscyplinami. Spełniła ona w swoim czasie swą rolę. Jednakże od momentu jej wydania nastąpił znaczny rozwój badań z zakresu psychologii społecznej, a zarazem poprawiła się świadomość metodologiczna samej pedagogiki. Powstała zatem konieczność ponownego przeanalizowania istniejących więzów łączących te dwie dyscypliny. Toteż wydanie recenzowanej pracy przyjąć należy z dużym zadowoleniem.

Autor postawił sobie za cel zadanie ukazania, jak wiedza z zakresu psychologii

¹ Newcomb i inni: Psychologia społeczna. Warszawa 1971, PWN oraz Mika S.: Wstęp do psychologii społecznej. Warszawa 1972, PWN.

społecznej może być przydatna dla zrozumienia niektórych przynajmniej zjawisk dydaktyczno-wychowawczych. Istnieją przy tym dwa sposoby użytkowania tej wiedzy przez pedagoga. Pierwszy — bezpośredni — polega najogólniej rzecz biorąc na uwzględnieniu przez nauczyciela lub wychowawcę informacji wynikających z różnego rodzaju badań prowadzonych w obrębie psychologii społecznej dla formułowania samemu sobie dyrektyw dotyczących określonego postępowania w pewnych sytuacjach dydaktyczno-wychowawczych, z jakimi spotyka się w codziennej pracy. Drugi sposób — pośredni — polega na przepracowaniu przez pedagoga wiedzy o elementach i zależnościach wykrytych na gruncie psychologii społecznej w postaci dyrektyw, które z kolei wcielane są w praktyce. Ten drugi sposób znalazł swe zastosowanie w recenzowanej pracy. Swą refleksję A. Janowski ograniczył jednak tylko do zjawisk występujących na terenie szkoły, a ściślej rzecz biorąc nawet do wzajemnych interakcji nauczycieli i uczniów w obrębie klasy szkolnej, chociaż wnioski z tej analizy można przenieść także na teren innych celowo organizowanych grup powstających na użytek oddziaływania pedagogicznego, np. rodziny, zakładu pracy itp. Uczynił to autor w sposób możliwie jasny i zwięzły, lecz bez uproszczeń i koncesji na rzecz popularyzacji. Krótki przegląd treści może dać pewne wyobrażenie o tym, w jaki sposób to zamierzenie zostało realizowane.

Omawiana publikacja składa się z siedmiu rozdziałów integralnie ze sobą powiązanych. Pierwszy — noszący tytuł „Przedmiot i istota psychologii społecznej”, obok informacji na temat przedmiotu i metod badań przynosi obszernie informacje z historii tej dyscypliny, wskazujące jednocześnie na dorobek i wkład poszczególnych krajów w rozwój tej dyscypliny. Podkreślenia wymaga ten nurt refleksji autora, który akcentuje wkład samej pedagogiki w rozwój psychologii społecznej, która przecież od dawna musiała podejmować i rozwiązywać problemy, które dopiero później na warsztat wzięli psychologowie społeczni. Taki inspirujący charakter miały m.in. prace A. Makarenki, J. Korczaka, C. Freineta i innych pedagogów, którzy lekarstwa na niedomagania systemów oświatowych poszukiwali w aktywizowaniu zespołów uczniowskich.

W drugim rozdziale — jak się wydaje — zbyt obszernym w stosunku do pozostałych autor koncentruje uwagę na tych problemach psychospołecznych, które mają istotne znaczenie dla zorganizowanego procesu wychowania szkolnego (str. 34). Jest nim przede wszystkim układ wzajemnego kontaktowania się między nauczycielem a uczniem na tle lub w obecności innych uczniów. Dlatego też A. Janowski omawia dosyć wnikliwie proces interakcji (a więc dwa zjawiska: postrzeganie się i porozumiewanie się) w aspekcie takich pojęć, jak: postawy, role społeczne, kierowanie.

Rozdział III poświęcony jest rozpatrzeniu takich właściwości, które stanowią wkład w proces interakcji i zarazem charakteryzują poszczególnych partnerów tego procesu: nauczyciela, ucznia i zespołu klasowego. Wkład nauczyciela w ten proces analizowany jest ze względu na takie właściwości, jak m.in. przygotowanie zawodowe, postawy wobec uczniów, ich postrzeganie, możliwości wywierania wpływu. W analogiczny sposób autor analizuje właściwości uczniów, zwłaszcza takie wymiary, jak: aspiracje, potrzeba osiągnięć, samoocena, poziom uspołecznienia, jak również specyficzne cechy klasy szkolnej, w której ma miejsce proces interakcji. Prowadzi tę analizę na szerokim materiale badawczym. Dyskusyjną sprawą jest tu jednak kryterium, według którego autor dokonał selekcji wspomnianych wyżej właściwości. Tym kryterium jest „przeświadczenie o znaczeniu danej właściwości” (str. 71). Jak się wydaje, jest to kryterium dosyć arbitralne. Wiadomo bowiem, że istnieje wiele cech innych, których A. Janowski nie wziął pod uwagę, a które dla procesu interakcji mają duże znaczenie, np. poziom inteligencji, stopień uspołecznienia uczniów itp. Refleksje wywołuje także decyzja autora, czy

daną właściwość przedstawić przy okazji prezentowania wkładu nauczyciela, czy ucznia w proces interakcji. W rozdziale tym np. „samoocenę” i „potrzebę osiągnięć” omówiono jedynie jako właściwości uczniów. Tymczasem zdawać trzeba sobie sprawę, że samoocena i potrzeba osiągnięć nauczyciela ma także bardzo ważne znaczenie dla procesów porozumiewania się i wzajemnego postrzegania się obojga partnerów. Podobnie przedstawia się sprawa z innymi właściwościami.

Bardzo interesujące są rozdziały IV i V, w których autor dokonał analizy postępowania nauczyciela i zachowania się uczniów w procesie wzajemnego oddziaływania. Ten nurt refleksji poprzedza obszerna relacja z badań nad postępowaniem nauczycieli. Zdaniem A. Janowskiego jest ono „rezultatem dwóch czynników przepisu roli, określających ogólne ramy zachowań człowieka oraz właściwości osobowościowych sprawiających, że rola pełniona jest w lepszy czy gorszy sposób” (str. 113). Główną uwagę koncentruje jednak na przybliżeniu czytelnikowi różnych stanowisk badawczych nad postępowaniem nauczyciela. Otóż gdy wśród badaczy zapanowało przekonanie o potrzebie badania postępowania nauczyciela, pojawił się natychmiast problem, jakiego rodzaju kategorie pojęciowe najlepiej mogłyby opisywać to postępowanie. Pytanie to znalazło oczywiście bardzo wiele różnych konkurujących odpowiedzi. Znaczna ich większość oparta jest na założeniach, że czynności nauczyciela niemal bez reszty mogą być analizowane jako akty porozumiewania się. Ze względu na zakres i założenia teoretyczne leżące u podstaw różnych systemów kategoryzacji zachowań się nauczyciela A. Janowski analizuje następujące grupy systemów:

— systemy opracowane ze względu na specjalne cele dydaktyczne związane z programami nauczania, np. system R. Clementsa,

— systemy kategoryzacji tworzone ze względu na potrzeby weryfikacji określonej teorii,

— systemy zbudowane głównie dla badania przebiegów procesów rozumowania w klasie, np. B. Smith i współpracownicy,

— systemy badające metodyczne aspekty działalności nauczyciela, np. K. Stukat i R. Engstrom.

Jednakże w głównym nurcie swej refleksji najwięcej miejsca poświęca systemom Bellacka i Flandersa, a to ze względu na praktyczną możliwość ich stosowania w każdej klasie, niezależnie od przedmiotu nauczania i wieku uczniów. Badanie, jakie ci dwaj badacze przeprowadzili w latach 60, pozwoliło im na sformułowanie tzw. „prawa dwóch trzecich” określającego, że 2/3 wspólnie spędzonego czasu mówi do uczniów nauczyciel, a 1/3 uczniowie do nauczyciela. Zdaniem A. Janowskiego te proporcje w dalszym ciągu nie uległy zmianie.

Biorąc pod uwagę powyższą sytuację przedmiotem szczególnego zainteresowania dalszych partii pracy staje się proces porozumiewania się nauczycieli i uczniów od strony dydaktycznej. Janowski wyodrębnił dwa jego wymiary: wykładanie i zadawanie pytań w aspekcie czterech zmiennych podstawowych, tj. nowości i atrakcyjności informacji, struktury przekazywania informacji, uwzględniając takie czynniki, jak jasność, łatwość zapamiętania oraz język, jakim przekazywana jest informacja. Trzeba się zgodzić z wnioskiem autora, który stwierdza, że na ogół badacze pracy nauczyciela stosunkowo mało uwagi poświęcają wykładaniu. Mowa oczywiście o psychologach społecznych. „Jest to tym bardziej dziwne, że inne badania należące do tej samej orientacji badawczej relacjonują ogromną przewagę czasową i treściową jednostronnej komunikacji ze strony nauczyciela w czasie każdej godziny lekcyjnej. W praktyce natomiast badacze zachowują się tak, jakby za wszelką cenę głównych korelatów efektywności nauczyciela poszukiwali nie w sposobie, w jaki realizuje on swoje główne zadania, tj. przekazuje informacje i nerytoryczne, ale w jaki sposób rozwiązuje problemy wymagające od niego znacznie mniejszego zaangażowania czasowego” (str. 127). Łatwo więc

zauważyć, że wiedza zgromadzona przez psychologów społecznych jest jeszcze zbyt uboga w porównaniu z tą wiedzą, którą dysponuje np. dydaktyka.

Przystępując do omówienia spraw związanych z zachowaniem się uczniów w procesie interakcji autor wskazuje przede wszystkim na niewielki dorobek badawczy w tej dziedzinie i potrzebę energicznego zajęcia się tym zagadnieniem. Okazuje się bowiem, że systemy opracowane dla opisu postępowania nauczyciela nie mogą być przenoszone do opisu zachowań uczniów. W sposób przekonywający uzasadnia tezę, iż z punktu widzenia osiągania celów dydaktycznych, takich jak opanowanie przez ucznia pewnych umiejętności czy przyrost wiadomości, niezbędne jest łączne analizowanie zachowań nauczyciela i ucznia, jako szczególnego rodzaju czynności zespołowych. Badania, jakie przeprowadzono na świecie w latach 60, pozwoliły na ustalenie niewielu prawidłowości pomiędzy poszczególnymi typami zachowań nauczyciela i ucznia a efektami w postaci wiedzy czy umiejętności. Co gorsza, prawidłowości te, jak pokazuje A. Janowski, potwierdzają znane już i niezbyt odkrywcze tezy. Propozycją wyjścia z tej sytuacji jest koncepcja Hunta w ramach systemu B-P-E (zachowanie, osoba, warunki), której przedstawieniu poświęcono wiele stron recenzowanej książki. W systemie B-P-E traktuje się nauczyciela jako osobę stwarzającą uczniowi (P) warunki (E) do wywołania określonych efektów w zachowaniu (B). Zgodnie z tym podejściem efektywność nauczyciela rozumiana jest jako: 1) umiejętność przedstawiania tego samego materiału za pomocą różnych metod i form, 2) umiejętność doboru metody i formy najwłaściwszej dla osiągnięcia przez uczniów wyznaczonego celu, 3) umiejętność dokonywania zmiany metod i form, gdy zachodzi tego potrzeba.

W kolejnym rozdziale VI noszącym tytuł: „Rezultaty wywołane przez interakcje w klasie” mogącym szczególnie zainteresować nauczycieli i wychowawców, autor podjął próbę określenia rezultatów, jakie mogą się pojawić wskutek wzajemnego oddziaływania nauczycieli i uczniów. Rozpatruje rezultaty w dwóch aspektach: dydaktycznym i wychowawczym, ukazując skutki, jakie wywołują poszczególne właściwości uczniów i nauczycieli, bądź ich działania. Opierając się na wynikach wielu badań przeprowadzonych w różnych krajach, w tym także i własnych, A. Janowski stwierdza, że takie właściwości nauczyciela, jak oczekiwania żywione wobec uczniów, jego oryginalność, zapał i entuzjazm, emocjonalność i temperament, postawy korelują czasami bardzo wysoko z osiągnięciami uczniów. Obok czynników charakteryzujących właściwości osobowościowe autor wskazuje także na rezultaty, jakie u uczniów wywołują niektóre aspekty jego postępowania, przede wszystkim zaś wykładanie, zadawanie pytań, krytykowanie, nagradzanie oraz styl kierowania.

Na zakończenie A. Janowski dokonuje oceny wkładu psychologii społecznej w proces rozwiązywania różnorodnych problemów dydaktyczno-wychowawczych. Wnioski i postulaty zostały ujęte w trzy grupy istotne dla działalności nauczyciela, jego kształcenia oraz dalszych badań.

Kończąc prezentację treści chciałbym przedstawić uwagi, jakie nasunęły mi się w trakcie czytania omawianej pracy. Po pierwsze, od strony dydaktycznej praca prezentuje się jak najkorzystniej. Autor posiada umiejętność syntetycznej prezentacji problemów przy jednoczesnej klarowności wywodu. Za pomocą trafnie dobranych badań stara się przybliżyć czytelnikowi podstawowe związki między psychologią społeczną a pedagogiką. Wydaje się, że praca ma duże szanse na życzliwy odbiór zarówno u nauczycieli, jak też pracowników nauki. Po drugie nieliczne uwagi polemiczne, jakie nasuwają się w trakcie lektury, dotyczą nie tego, jak autor wywiązał się z postawionego przed sobą zadania, lecz tego, co w niej umieścił, innymi słowy, związane są z zakresem poruszanej problematyki. Nasuwa się sugestia, czy nie byłoby wskazane rozszerzenie analizowanego zestawu właściwości osobowościowych nauczycieli i uczniów bądź też ich działań. Kolejna — trzecia uwaga — dotyczy wykorzystania przez A. Janowskiego badań

polskich. Są one — jak się wydaje zbyt mało reprezentowane, żeby wymienić dla przykładu badania J. Reykowskiego i jego zespołu nad postawami prospołecznymi, badań M. Pilikiewicza i M. Łobockiego nad strukturą zespołów klasowych czy też innych, ważnych dla omawianej przez autora problematyki.

Podsumowując, stwierdzić należy, że otrzymaliśmy książkę bardzo potrzebną. W moim przekonaniu powinna ona znaleźć się w każdej bibliotece pedagogicznej i szkolnej, gdyż stanowi rzetelne kompendium wiedzy dla tych wszystkich, którzy interesują się zagadnieniami kształcenia i wychowania młodzieży.

Józef Kilianek

W. PIELASIŃSKA: MŁODZIEŻ SZKOLNA WOBEK PROBLEMÓW KULTURY

Warszawa 1978, WSiP nakład 5000, ss. 244.

Książka W. Pielasińskiego, którą otrzymuje Czytelnik, jest ciekawą pozycją, prezentującą aktualny obraz uczestnictwa młodzieży w kulturze. Przede wszystkim powinna ona zainteresować wychowawców i działaczy kulturalnych.

Układ samej książki jest niezwykle przejrzysty, logiczny i konsekwentny. W części pierwszej autorka przeprowadza rozważania teoretyczne na temat trzech podstawowych, tym niemniej złożonych, pojęć: kultury, młodzieży i wychowania. Uświadamia Czytelnikowi trudności definicyjne, przedstawia problem szerokiego i selektywnego traktowania kultury, zróżnicowania młodzieży jako kategorii społecznej i konieczności konkretyzacji terenu badań. Następnie pokazuje ewolucję, jaką przeszła koncepcja wychowania estetycznego, rozumiana obecnie jako przygotowanie do udziału w kulturze i jako kształtowanie najwyższych wartości osobowych i społecznych. Na zakończenie tej części prezentuje główne kierunki badań nad stosunkiem młodzieży do kultury ujęte w trzech aspektach: w aspekcie treści przekazu, odbiorcy i drogi ich łączącej. Przegląd tych badań, szeroki i rzetelny, daje Czytelnikowi jasny obraz istniejącego stanu wiedzy o relacji młodzież—kultura.

Część druga traktuje o wzorach i wartościach przekazywanych treści, o problemach twórczości skierowanej do młodego adresata. Co pisać, jak pisać, co filmować i jakie kryteria mają określać odbiorcę, a jakie stanowić o doborze tematów przeznaczonych dla niego — oto pytania, na które stara się odpowiedzieć autorka. Te same problemy, ale w oczach młodzieży, zostały przedstawione w następnych rozdziałach książki. Jest to więc pewnego rodzaju próba konfrontacji wartości i ideałów przekazywanych młodym ludziom przez środki masowego przekazu z ich własnymi ocenami, opiniami i oczekiwaniami. Fragmentaryczność danych zaczerpniętych z materiałów historyczno-literackich, krytyki i publicystyki, na jakich została oparta próba prezentacji młodzieży z jej problemami i wiedzy samej młodzieży, nie mogą być niestety podstawą do generalizacji jakichkolwiek wniosków. Autorka książki jest całkowicie świadoma tego faktu i już we Wstępie pisze, że „uzyskane dane mogą być jedynie wskaźnikiem postaw wobec kultury określonej grupy młodzieży uczącej się w szkołach ponadpodstawowych różnego typu, w środowisku wielkomiejskim i małomiejskim”. Stwierdzenie takie nie pomniejsza wartości prezentowanej książki, a wręcz przeciwnie, zwiększa zaufanie doświadczonego Czytelnika do zawartych w niej treści. Zbyt często bowiem można się spotkać z dowolnym uogólnianiem wniosków z danych, które

do tego z metodologicznego punktu widzenia wcale nie uprawniają. Materiały przedstawione przez autorkę, ich analiza porównawcza z wynikami badań innych wystarczająco uświadamiają nam, Czytelnikom, złożoność problemu „młodzież a kultura” i wzbogacają naszą o nich wiedzę.

Brakuje niestety w aneksie książki wzoru ankiety będącej podstawą do prezentowanych wyników. Powstają w związku z tym pytania, na które Czytelnik nie jest w stanie sobie odpowiedzieć. Jak należy rozumieć stwierdzenie, że „z księgozbiorów (domowych) liczących 50 i więcej tomów korzysta ogółem 74,7% badanych...” (str. 138). Czy dane te otrzymano z deklaracji uczniowskich w, jak się domyślam, ankiecie audytoryjnej pod kontrolą, gdzie przeciętny czas na udzielenie odpowiedzi jest bardzo krótki? Jak było sformułowane pytanie, czy pojęcie „korzysta” nie mogło się pomylić z pojęciem „potencjalnej możliwości korzystania”?

Także sposób prezentowania niektórych wyników badań jest dość mylący. Np. na str. 137 czytamy: „blisko 40% młodzieży ma do swojej dyspozycji przeciętnie więcej niż 4 godziny czasu wolnego w dni powszednie. Przedstawione dane, świadczące o stosunkowo dużej ilości czasu do własnej dyspozycji po odrobieniu lekcji i pomocy w domu, stwarzają możliwości wykorzystania go na różnego typu kontakty z kulturą”. Czytelnik interesujący się czasem wolnym młodzieży szkolnej przypomina sobie pozycję B. Wilgockiej-Okoniowej pt. „Obciążenie uczniów a optymalizacja pracy szkoły” (W-wa 1976, PWN), gdzie szczegółowa analiza otrzymanych wyników badań prowadzi do końcowego rezultatu, że „na czynności czasu wolnego pozostaje dwie i pół godziny dziennie” (str. 138). Rozbieżność pomiędzy danymi w obu przypadkach przestaje istnieć, gdy prześledzi się uważnie tabelę 5 w książce W. Pielasińskiej. Okazuje się, że około 30% młodzieży ma dla siebie przeciętnie mniej niż dwie godziny dziennie. Przy takiej prezentacji otrzymanego materiału empirycznego komentarz autorki o „stosunkowo dużej ilości czasu do własnej dyspozycji” przestaje być przekonujący.

W czwartej i ostatniej części książki autorka omawia cechy współczesnej kultury oraz przedstawia prognozę jej rozwoju na tle potrzeb młodych odbiorców.

W sumie zostaje oddana do rąk Czytelnika pozycja interesująca zarówno w treści, jak i formie, będąca w stanie przybliżyć go do jakże złożonego problemu uczestnictwa młodzieży w kulturze.

Dorota Zbonikowska

MARGOT HONECKER: DER GESELTSCHAFTLICHE AUFTRAG UNSERER SCHULE

(Społeczna misja naszej szkoły), VIII Pädagogischer
Kongress, Berlin 1978, ss. 91.

Jednym z czynników rozwoju współczesnej cywilizacji, współczesnych społeczeństwa, będącym jednocześnie warunkiem ich dalszego rozwoju, jest doskonalenie systemu oświaty i wychowania, przygotowanie go do kształcenia na wyższym poziomie, coraz dłużej i coraz większej liczby ludzi.

Interesującą pracą poruszającą problematykę przemian w szkolnictwie Niemiec-kiej Republiki Demokratycznej jest książka Margot Honecker pod tytułem „Społeczna misja naszej szkoły”. Praca ta została wydana w związku z VIII Kongresem Pedagogicznym, który odbył się we wrześniu 1978 roku w Berlinie.

Już na VII Kongresie nakreślono w NRD linie rozwoju współczesnego szkol-

nictwa (10-letniej szkoły średniej), które w znacznej części zrealizowano i które realizuje się jeszcze obecnie.

Praca Margot Honecker składa się z dziewięciu rozdziałów. W pierwszym rozdziale pod tytułem „Istota i charakter socjalistycznej szkoły” autorka wskazuje na przeobrażenia, jakie dokonują się w szkolnictwie (realizacja programu dziesięcioletniej szkoły średniej), na ważne zadania, jakie stoją przed współczesną szkołą, takie jak kształtowanie warunków wielostronnego rozwoju osobowości człowieka, jego świadomości i wychowanie go w socjalistycznej moralności, odwołując się do teoretycznego uzasadnienia powyższych problemów przez klasyków marksizmu. W dalszej części tego rozdziału autorka zwróciła uwagę na osiągnięcia oświaty w wyrównywaniu szans dzieci w drodze do wykształcenia (aż 90% dzieci w wieku przedszkolnym w NRD objęte jest opieką i wychowaniem przedszkolnym).

Margot Honecker, w tym rozdziale wskazała także na silny związek teorii z praktyką w szkolnictwie niemieckim, który wyraża się głównie w połączeniu zajęć teoretycznych z pracą między w zakładzie produkcyjnym.

Drugi rozdział poświęcony jest wychowaniu młodego pokolenia w duchu socjalistycznej moralności. Autorka zwraca uwagę przede wszystkim na odpowiedzialność, jaka staje przed współczesną młodzieżą, która w przyszłości podejmie poważne zadanie, to jest budowę społeczeństwa socjalistycznego, jak również podkreśla, iż partnerstwo winno być zasadą przygotowywania młodych ludzi przez starszych do życia w społeczeństwie dorosłych. Dalej Margot Honecker wskazuje na zadania, jakie stoją przed nauczycielem niemieckim, który powinien kształtować młodzież w duchu pokoju, rozwijać w niej postawę patriotyzmu i internacjonalizmu, zapoznawać z ważnymi, aktualnymi problemami. Autorka zwróciła również uwagę na ważną, dosyć często w naszych warunkach podkreślaną kwestię, że wychowanie powinno się odbywać w ścisłym powiązaniu z życiem społecznym, a nie w izolacji.

W trzecim rozdziale omówiona została problematyka działalności pedagogicznej i dydaktycznej nauczycieli oraz pedagogów innych dziedzin życia oświatowego. Margot Honecker wskazała, że nauczyciele są zobowiązani tak pokierować procesem nauczania, by zdobyta wiedza i umiejętności młodzieży były wykorzystane i przydatne w ich przyszłym życiu (s. 46).

Z kolei rozdział czwarty poświęciła autorka omówieniu znaczenia czasu wolnego w rozwijaniu zainteresowań i aktywności dzieci i młodzieży, w kształtowaniu różnych sfer życia młodych ludzi. M. Honecker dużą rolę upatruje w oświacie, jako organizatorze czasu wolnego dzieci i młodzieży, widząc w niej czynnik stymulujący rozwój zainteresowań i uzdolnień młodzieży.

W rozdziale piątym Margot Honecker próbowała czytelnika wprowadzić w problematykę działalności organizacji dziecięcych i młodzieżowych, Pionierskiej Organizacji i Wolnej Młodzieży Niemieckiej (FDJ) w systemie oświaty i wychowania w Niemieckiej Republice Demokratycznej. Podkreśliła doniosłą rolę tych organizacji w kształtowaniu i rozwoju osobowości. Powyżej wymienione związki młodzieży są współpartnerem w realizacji zadań stojących przed współczesnym szkolnictwem NRD. Organizacje młodzieżowe kształtują w młodych ludziach postawy odpowiedzialności za życie w kolektywie, zapoznają z aktualnymi problemami interesującymi młodzież, problemami nauki, polityki, pracy, wyboru zawodu i innymi zagadnieniami nurtującymi młodych ludzi.

Z kolei w rozdziale VI autorka skoncentrowała się nad wychowawczym oddziaływaniem rodziny, jako ważnego ogniwa w systemie oświaty i wychowania publicznego, na rozwój dzieci i młodzieży, nad rolą, jaką rodzina stanowi we współczesnym systemie wychowawczym.

Margot Honecker pisze, że rodzina jest podłożem dla biologicznego, duchowego i moralnego rozwoju dzieci, że wpływ rodziny pozostaje przez całe życie człowieka.

Szczególnie duży wpływ na rozwój dziecka ma zdaniem autorki panujący w rodzinie klimat kulturalny. M. Honecker podkreśla również, że pełna zaufania współpraca szkoły i domu rodzicielskiego, pedagogów i rodziców, przyczynia się do prawidłowo przebiegającego procesu wychowania. Natomiast brak współpracy rodziny ze szkołą wpływa często niekorzystnie na rozwój dziecka (ss. 68—72).

W siódmym rozdziale pod tytułem „Ścisłe związki szkoły z zakładem pracy” M. Honecker zwróciła uwagę na trwały związek zakładu pracy ze szkołą, który ukształtował się z chwilą wprowadzenia politechnizacji do niemieckich szkół. Związek ten wyraża się tym, że młodzież w 10-letniej szkole średniej wdrażana jest do pracy w zakładzie produkcyjnym.

Rozdział ósmy poświęcony został przedstawieniu kwestii kształcenia zarówno nauczycieli, jak i pedagogów, podnoszenia ich kwalifikacji zawodowych. Autorka scharakteryzowała tutaj i omówiła system kształcenia i doksztalcania nauczycieli w Niemieckiej Republice Demokratycznej. W dalszej części rozdziału autorka podkreśliła, że dobry nauczyciel powinien posiadać wysoką świadomość odpowiedzialności wykonywanej pracy, odpowiedni stosunek do ucznia, odznaczać się wysoką wydajnością w pracy dydaktycznej i wychowawczej.

Wreszcie w rozdziale dziewiątym przedstawiono, jakim uznaniem cieszy się nauczyciel niemiecki wśród całego społeczeństwa, jaką wyznacza się mu rolę w procesie wychowania i nauczania młodego pokolenia. Przez swoją pracę nauczyciel posiada znaczny wpływ na kształtowanie życia młodych ludzi, ich osobowości, wpływa na poziom życia i podnoszenie rozwoju kulturalnego całego narodu.

Ogólnie rzecz biorąc, jest to praca, w której autorka próbowała syntetycznie ująć i omówić wszystkie możliwe ogniwa systemu oświaty i wychowania, by wskazać na ich rolę, istotę, charakter i kierunek rozwoju współczesnego szkolnictwa w Niemieckiej Republice Demokratycznej.

Do niewątpliwych plusów tej pracy zaliczyć można podkreślenie przez autorkę istoty wpływu środowiska rodzinnego na system wychowania rozumiany w skali makro. Margot Honecker trafnie wskazuje, że prawidłowe funkcjonowanie rodziny odgrywa istotną rolę w procesie wychowania młodego pokolenia.

W pracy tej rozbudowany i uwypuklony został problem łączenia teorii z praktyką. Związek ten wyraża się w tym, iż uczniowie 10-letniej szkoły średniej wdrażani są do pracy w zakładzie produkcyjnym. Dawno już podkreślane w myśli pedagogicznej wychowanie przez pracę znalazło poważne miejsce w szkolnictwie NRD.

Ciekawie przedstawiona przez autorkę została kwestia współpartnerstwa organizacji dziecięcych i młodzieżowych w realizacji zadań stojących przed współczesną szkołą. Organizacje te przygotowują młodych ludzi do życia w kolektywie i społeczeństwie.

Ważne miejsce w pracy pod tytułem „Społeczna misja naszej szkoły” poświęcono wielostronnemu rozwojowi człowieka, kształtowaniu jego socjalistycznej moralności. Zagadnienia te mocno podkreślane przez autorkę są bardzo aktualne, stanowią istotne znaczenie w budowie społeczeństwa socjalistycznego każdego kraju.

Jednakże trudno nie ustrzec się pewnych niedociągnięć w treści poszczególnych części pracy. Na niektórych z nich chciałabym tutaj zwrócić uwagę.

Autorka ograniczyła znaczenie, jakie spełnia środowisko społeczne w rozwoju jednostki do przedstawienia tylko niektórych instytucji, takich jak rodzina, szkoła, nauczyciel, zakład pracy, organizacje młodzieżowe. Oprócz wymienionych przez autorkę instytucji istnieją też inne, których wpływ jest nie mniej znaczny, np. środki masowego przekazu.

Chcę tu zwrócić uwagę, że istotną rolę w kształtowaniu osobowości młodych ludzi odgrywa także grupa rówieśników o charakterze nieformalnym. Młodzi ludzie dużo czasu przeznaczają na kontakty z rówieśnikami, realizując swoje zainteresowania, internalizując normy społeczne i wartości przyjęte i uznawane przez grupę.

W trakcie studiowania tej interesującej pracy stwierdziłam, że autorka omawiając działalność dydaktyczną nauczycieli zwróciła uwagę na ich przygotowanie zawodowe do przyszłej pracy z dziećmi i młodzieżą. M. Honecker podkreśliła, że odpowiednie przygotowanie zawodowe jest najważniejszym warunkiem, by właściwie pokierować procesem dydaktycznym i wychowawczym młodzieży (ss. 86). Uważam, że drugim ważnym i koniecznym warunkiem prawidłowego kierowania procesem dydaktycznym jest odpowiednia osobowość nauczyciela. Dopiero w ich połączeniu i wskazaniu także na inne wymagane od nauczyciela warunki można mówić o prawidłowym pokierowaniu procesem nauczania i wychowania.

Wieloma wątpliwościami napawa czytelnika fakt, iż autorka pracy „Społeczna misja naszej szkoły” nie uzasadnia i nie potwierdza treści swej pracy żadnymi materiałami źródłowymi na ten temat.

Myśli zawarte i przedstawione przez M. Honecker są aktualne i ważne w każdym rozwijającym się społeczeństwie socjalistycznym. Mogą również okazać się pomocne przy doskonaleniu i przemianach systemu oświaty i wychowania w naszym kraju.

Barbara Iskra-Kotowska

K R O N I K A K R A J O W A

NARADA W SPRAWIE KSZTAŁCENIA I DOKSZAŁCANIA NAUCZYCIELI

W dniu 2 grudnia 1980 r. odbyła się w Warszawie narada Zespołu Kształcenia i Doksztalcania Nauczycieli, działającego w ramach Zarządu Głównego Związku Nauczycielstwa Polskiego Pracowników Szkół Wyższych i Instytucji Naukowych. Wzięli w niej udział członkowie Zespołu reprezentujący środowiska uniwersyteckie, WSP oraz IKN. W naradzie uczestniczył przedstawiciel Departamentu Studiów i Badań Uniwersyteckich, Ekonomicznych i Pedagogicznych MNSzWiT mgr Kazimierz Horbowiec. Tematem obrad były aktualne problemy kształcenia i doksztalcania nauczycieli w Polsce. Redakcja przedstawia wnioski z tej narady.

Zespół uznał za ważne i pilne do podjęcia i rozwiązania następujące problemy:

- 1) potrzebę modernizacji systemu kształcenia, doksztalcania i doskonalenia nauczycieli w świetle aktualnych dyskusji i decyzji Ministerstwa Oświaty i Wychowania dotyczących reformy systemu edukacji narodowej w Polsce;
- 2) możliwości kształcenia nauczycieli w dwóch specjalnościach, stosownie do aktualnych potrzeb szkolnictwa;
- 3) konieczność zwiększenia rozmiarów rekrutacji na studia dzienne i zaoczne na kierunkach nauczycielskich w uniwersytetach i WSP, a w szczególności na nauczaniu początkowym i wychowaniu przedszkolnym;
- 4) ustalenie systemu orientacji i rekrutacji młodzieży na studia dzienne na kierunkach nauczycielskich;
- 5) opracowanie systemu pomocy pedagogicznej i metodycznej dla czynnych nauczycieli;
- 6) wprowadzenie stopni kwalifikacyjnych w zawodzie nauczycielskim, opracowanie obiektywnych i społecznie zaaprobowanych kryteriów oceny pracy nauczyciela;
- 7) modernizację planów i programów studiów na kierunkach nauczycielskich;
- 8) konieczność jednoznacznego określenia uprawnień i ulg dla nauczycieli studiujących;
- 9) organizację studiów podyplomowych dla czynnych nauczycieli.

W toku narady ustalono następujące wnioski:

1. Należy doskonalić istniejący w Polsce system kształcenia i doksztalcania nauczycieli, gdyż sprawdził się on w praktyce w ostatnich latach. Dlatego też nie można dopuścić do destabilizacji funkcjonującego od roku 1973 systemu kształcenia i doksztalcania nauczycieli.
 2. W ramach trwającego w Polsce ruchu odnowy środowiska akademickie zgłaszają słuszny postulat przedłużenia od lat pięciu studiów dziennych i zaocznych, w tym także na kierunkach nauczycielskich.
- Nieuzasadnione są natomiast wnioski zmierzające do znacznego ograniczenia pedagogicznego kształcenia studentów studiujących na kierunkach nauczycielskich; niektóre uczelnie próbują zmniejszyć liczbę godzin na nauczanie pedagogiki, psychologii i metodyki przedmiotu kierunkowego w celu zwiększenia liczby godzin na nauczanie przedmiotów kierunkowych; występują także niebezpieczne tendencje ograniczania praktyk pedagogicznych śródrocznych i wakacyjnych. Związek Nauczycielstwa Polskiego Pracowników Szkół Wyższych i Instytucji Naukowych zdecydowanie przeciwstawia się takim projektom. Czynniki nauczyciele w dyskusjach środowiskowych i w badaniach ankietowych zorganizowanych przez Instytut Pedagogicznego Kształcenia Nauczycieli Uniwersytetu Warszawskiego, jednoznacznie

wypowiedzieli się w sprawie znaczenia i przydatności wiedzy pedagogicznej w praktyce szkolnej.

Należy w tym miejscu przypomnieć podstawową prawdę o tym, że absolwenci kierunków nauczycielskich to kandydaci na nauczycieli matematyki, fizyki, biologii, języka polskiego itd., dlatego też wykształcenie pedagogiczne i metodyczne jest im bardzo potrzebne.

3. Pilną sprawą jest zorganizowanie w szkołach wyższych doksztalcenia dla czynnych nauczycieli, którzy nie posiadają kwalifikacji naukowo-pedagogicznych pod warunkiem stwierdzenia przez terenowe władze oświatowe celowości ich dalszego zatrudniania w szkolnictwie. Chodzi tu o dość liczną grupę tzw. nauczycieli niewykwalifikowanych.

4. W związku z tym, że wielu nauczycieli uczy w szkole przedmiotów dodatkowych, do których nie mają przygotowania merytorycznego, rozważenia wymaga problem kształcenia nauczycieli w dwóch specjalnościach. Przygotowanie czynnych nauczycieli do nauczania drugiego przedmiotu mogłoby się odbywać na przykład na studiach podyplomowych.

5. W niektórych województwach władze oświatowe mają trudności z wypełnieniem limitów skierowań na studia podyplomowe. Wynika to stąd, że do tej pory nie wprowadzono stopni kwalifikacyjnych w zawodzie nauczycielskim, a absolwenci studiów podyplomowych nie korzystają z żadnych gratyfikacji finansowych. Związek Nauczycielstwa Polskiego proponuje, by Ministerstwo Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki opracowało jak najszybciej plan rozwoju studiów podyplomowych dla nauczycieli. Natomiast Ministerstwo Oświaty i Wychowania powinno przystąpić do opracowania systemu stopni kwalifikacyjnych dla nauczycieli.

6. Zaniepokojenie wywołuje brak planu zapotrzebowania na nauczycieli do roku 1990. Informacje prezentowane w tej sprawie przez resort oświaty i wychowania są nieprecyzyjne, a liczba nauczycieli niewykwalifikowanych w szkolnictwie co roku wzrasta. Stąd też Ministerstwo Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki nie ma konkretnych podstaw do zwiększenia naboru do szkół wyższych na kierunkach nauczycielskich. W związku z tym, że liczba dzieci w szkołach podstawowych systematycznie wzrasta, nieodzowne staje się zwiększenie limitów przyjęć na studiach dziennych na kierunkach nauczycielskich.

7. Ministerstwo Oświaty i Wychowania powinno jak najszybciej ustalić koncepcję doskonalenia nauczycieli oraz zasady organizacyjne i program pomocy metodycznej dla czynnych nauczycieli.

8. Uznano za celowe zorganizowanie przez Redakcję *Głosu Nauczycielskiego* dyskusji na temat aktualnych problemów kształcenia i doksztalcenia nauczycieli z udziałem przedstawicieli resortu oświaty i wychowania, szkolnictwa wyższego, uniwersytetów i WSP, IKN oraz ZNP.

9. Funkcjonujący dotychczas Zespół Kształcenia i Doksztalcenia Nauczycieli ZG ZNP powinien skupiać przedstawicieli obu związków branżowych sfederowanych w ZNP, a także reprezentantów środowisk akademickich, oświatowych, przedstawicieli MNSzW, MOiW oraz IKN.

KOMPUTEROWE WSPOMAGANIE PROCESU EDUKACYJNEGO

W dniach od 13 do 15 listopada 1980 roku, w nadzwyczaj gościnnej Wyższej Oficerskiej Szkole Lotniczej w Dęblinie, odbyła się konferencja naukowa na temat „Kształcenie wspomagane komputerowo”. Organizatorzy konferencji, tj. Wydział Nauk Pedagogicznych WAP oraz Instytut Pedagogicznego Kształcenia Nauczycieli UW, tak przygotowali to spotkanie naukowe, że stało się ono konfrontacją teore-

tycznych przemysłów prezentowanych przez dydaktyków z wynikami nieśmiałych prób zastosowania komputerów w szkole wyższej, realizowanych w niektórych uczelniach wojskowych. Dobrze się stało, że o próbach stosowania komputerów w szkołach wyższych mówili najczęściej prelegenci rekrutujący się ze środowisk technicznych i informatyków. Oczywiście próby wspomaganie komputerem procesu kształcenia realizowane są przy współpracy z dydaktykami różnych przedmiotów.

W ten sposób zaplanowana konferencja określa z dużą precyzją złożoność poruszanego na niej problemu. Technicy i informatycy wyrażali krytyczne opinie o aktualnych możliwościach wspomaganie komputerem procesu dydaktycznego wyższej uczelni, w odniesieniu do naszego kraju. Na pierwszy plan wysuwali oni problemy techniczne takie, jak: stosunkowo niska niezawodność konstrukcji dostępnych obecnie EMC, trudności z przygotowaniem odpowiednich programów oraz wiele innych mankamentów technicznych związanych z eksploatacją komputerów dla potrzeb procesu kształcenia. Jednocześnie biorący udział w konferencji dydaktycy podnosili zagadnienia związane z możliwościami zastosowań komputerów w procesie dydaktycznym. Wskazywali oni, że komputer nie jest „złotym środkiem” do rozwiązania istniejących dzisiaj problemów dydaktycznych. Dotyczy to w równej mierze edukacji w ogólności, jak i procesów kształcenia realizowanych na wyższych uczelniach. Nie znaczy to, co dotychczas napisałem, że cała konferencja miała tak sceptyczny przebieg w odniesieniu do poruszanej na niej tematyki. Mówiono także na konferencji o zaletach wspomaganie komputerem procesów kształcenia. Wypowiedzi takie prezentowali technicy, informatycy oraz dydaktycy biorący udział w konferencji. Po każdym wygłoszonym referacie prowadzona była dyskusja, na którą składały się zadane referentowi pytania oraz wypowiedzi uczestników konferencji. Często dyskusje miały charakter burzliwy i kontrowersyjny, ale w końcu zawsze sprowadzały się do tego, że problematyka konferencji jest bardzo istotna i potrzeba nad nią dyskutować. Dotyczy to w równej mierze orędowników wspomaganie komputerem procesu kształcenia, jak i przeciwników tego tematu. Najważniejszą sprawą, którą wielokrotnie podnoszono na konferencji, było to, że konfrontacja poglądów na temat komputerowego wspomaganie procesu kształcenia jest bardzo na czasie. Wiąże się to, po pierwsze, z tym, że powszechne wdrażanie kształcenia wspomaganego komputerowo jest dopiero przed nami. Ze względów ekonomicznych proces powyższy może się nawet poważnie odsunąć w czasie. Po drugie, nawet teoretyczne przewidywania możliwych rozwiązań, praktyczna weryfikacja tych rozwiązań w niewielkiej skali badawczej, to znakomity materiał wyjściowy do powszechnego stosowania komputera w edukacji. I po trzecie, działania rozpoznawcze mają bardzo istotny aspekt ekonomiczny, który polega na tym, że w przyszłości będzie można zaoszczędzić wiele niepotrzebnych nakładów finansowych. Odnosi się to do takiej przyszłości, gdy koszty powszechnej komputeryzacji procesów edukacyjnych ulegną w porównaniu z dniem dzisiejszym poważnemu obniżeniu. Przyszłość ta wcale nie jest taka odległa, jak się może niektórym wydawać, o czym świadczy trend analizy kosztów wytwarzania komputerów w mijającym dziesięcioleciu.

Na konferencji w Dęblinie wygłoszono 13 referatów. W pierwszym dniu konferencji doc. dr hab. Władysław Zaczyński mówił o nauczaniu wspomaganym komputerowo w świetle zasad nauczania. W drugim dniu konferencji wygłoszono następujące referaty:

1. Prof. dr med. Wiesław Tysarowski mówił o komputerowym wspomaganie kontroli wyników kształcenia na podstawie doświadczeń z egzaminów wstępnych na Akademii Medycznej.
2. Płk. doc. dr inż. Jerzy Loska przedstawił referat na temat „Nauczanie podstaw informatyki wspomaganie komputerowo”.

3. Kpt. dr inż. Włodzimierz Gogolek mówił o sygnałach analogowych w nauczaniu wspomaganym komputerem.

4. Kpt. dr inż. Wojciech Jabłoński przedstawił referat pt. „Wspomaganie komputerem systemu kierowania wyższą uczelnią”.

5. Plk. dr Edward Pomianowski zreferował kierunki wykorzystania maszyn cyfrowych w procesie kształcenia w odniesieniu do ZSRR.

6. Pplk. dr inż. Andrzej Stolarski przedstawił technologiczne problemy komputeryzacji procesu kształcenia.

W trzecim dniu konferencji, który był jej ostatnim dniem obrad, przedstawiono następujące referaty:

1. Plk. prof. dr hab. Jan Bogusz oraz plk. dr Stanisław Liszewski przygotowali referat pt. „Komputerowe wspomaganie nauczania problemowego”.

2. Doc. dr hab. Stefan Słomkiewicz mówił o komputerowym wspomaganie kształcenia w świetle koncepcji poznawczej człowieka.

3. Autor niniejszego sprawozdania poruszał temat komputerowego wspomaganie nauczania audiowizualnego.

4. Dr inż. Jerzy Przybył przedstawił referat pt. „Komputerowe wspomaganie nauczania algorytmicznego”.

5. Dr Marią Rusczyńska-Schiller mówiła o komputerowym wspomaganie gier dydaktycznych.

6. Mgr inż. Jan Skłodowski poruszał tematykę związaną z wykorzystaniem tv przewodowej w nauczaniu wspomaganym komputerowo.

Dla zainteresowanych przekazuję informację o tym, że w pierwszym półroczu 1981 roku ukażą się w formie druku zwarte materiały z tej konferencji wydane przez organizatorów tej konferencji.

Kończąc tę krótką informację o konferencji naukowej „Kształcenie wspomagane komputerowo” chcę nadmienić, że w trakcie jej trwania uczestnicy mogli się zapoznać bliżej z metodami kształcenia stosowanymi przez gospodarzy konferencji.

Mikołaj Łukasz Lipowski

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

МАТЕРИАЛЫ СИМПОЗИУМА — Корреляция и координация в обучении учителей:	
ЯНИНА МАЧИАШЕК: Учитель и проблемы педагогической культуры	133
СТЕФАН СЛОМКЕВИЧ: Корреляция и координация в процессе обучения учителей	143
ЗЕМОВИТ ВЛОДАРСКИ: Психология как основа педагогического и методического образования будущих учителей	149
КРЫСТЫНА КУЛИГОВСКА: Проблема однородности и дифференциации в педагогической подготовке студентов к профессии учителя	153
ТАДЕУШ ПНЕВСКИ: Дидактика физики и педагогика в педагогических вузах	164
КАЗИМЕЖ БАДЗИОНГ, ВЕСЛАВ ТРОМПЧИНСКИ: Об обучении учителей физики	172
БОГДАН НОВЕЦКИ: Подготовка в области дидактики математики в педагогических вузах	180
АНДЖЕЙ ЯЧЕВСКИ: «Школьная гигиена» как интегральная часть общепедагогической подготовки учителей	190
ВИТОЛЬД ДАНИЭЛЬ ДОВРОВОЛЬСКИ, МАРИЯ РУШЧИНЬСКА-ШИЛЛЕР: Технические средства обучения в системе педагогической подготовки к профессии учителя	194
ЮЗЕФА ХМЕЛЕВСКА: Координация задач общепедагогической и предметно-методической практики	197
АДАМ ШИМАНЬСКИ: О некоторых проблемах педагогической практики студентов	204
СТАНИСЛАВА ПЛЮТА: Роль учителя — руководителя постоянной практики в модификации черт личности студентов	211
БОГУМИЛА ФОТОВИЧ-КАТА: Некоторые проблемы модернизации обучения учителей на примере экономических учебных заведений	220
ТЕРЕСА СТАСЕНКО: Стимулирование творческих задач будущих учителей в процессе обучения	233
ПЕТР СЛОМКЕВИЧ: Модели лабораторных упражнений по физической химии и методическая подготовка будущих учителей	241
КРЫСТЫНА АУРАЙ-НОВАКОВА: Профессиональная готовность студентов как психическая готовность к педагогической деятельности	245

ОПЫТ — ИСПЫТАНИЯ — ИССЛЕДОВАНИЯ

ЭЛЬЖБЕТА БРЫЦКА: Факторы школьной среды, обуславливающие развитие способностей к усвоению иностранного языка школьниками	254
ЕУГЕНИЯ ЛЯСКА: Подготовка учителей — выпускников педагогических вузов к воспитательной работе с молодежью в школе	271
ЧЕСЛАВ НОВАЧИК: Состояние работы сельских школ в области школьной и профессиональной ориентировки	280

РЕЦЕНЗИИ НА КНИГИ

МАРИЯ ХЫМУК: Рышард Врочыньски: История польского просвещения 1795—1945 г.г.	290
ЮЗЕФ КИЛИАНЕК: Анджей Яновски: Общественная психология и вопросы воспитания	292

ДОРОТА ЗБОНИКОВСКА: В. Пелясиньска: Школьная молодежь по отношению к проблемам культуры	296
БАРБАРА ИСКРА-КОТОВСКА: Маргот Хонекер: Общественное поручение нашей школы	297

ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ХРОНИКА

Совещание по вопросам обучения и усовершенствования учителей	301
МИКОЛАЙ ЛУКАШ ЛИПОВСКИ: Будущее компьютера в процессе обучения	302

CONTENTS

ARTICLES

MATERIALS OF THE SYMPOSIUM on Problems of Correlation and Co-ordination in Teachers' Education:	
JANINA MACIASZEK: Teacher Vs. Problems of Educational Culture	133
STEFAN SŁOMKIEWICZ: Correlation and Co-ordination in the Process of Teachers' Education	143
ZIEMOWIT WŁODARSKI: Psychology as a Base of Educational and Methodical Education of the Prospective Teachers	149
KRYSTYNA KULIGOWSKA: Problem of Uniformity and Differentiation in the Educational Preparation of Students for Teachers' Vocation	153
TADEUSZ PNIEWSKI: Didactics of Physics Vs. Education in Teacher Studies	164
KAZIMIERZ BADZIĄG, WIESŁAW TRĄPCZYŃSKI: On Education of Teacher of Physics	172
BOGDAN NOWECKI: Preparation for the Didactics of Mathematics in Teacher Studies	180
ANDRZEJ JACZEWSKI: School Hygiene as the Integral Component of All-Educational Preparation of Teachers	190
WITOLD, DANIEL DOBROWOLSKI, MARIA RUSZCZYŃSKA-SCHILLER: Technical and Educational Media in the System of Teacher Professional Preparation	194
JÓZEFA CHMIELEWSKA: Co-ordination of the Tasks of All-Educational and Methodical Teacher Apprenticeship	197
ADAM SZYMAŃSKI: On Some Problems of the Student Educational Apprenticeship	204
STANISŁAW PLUTA: Role of Teacher-Supervisor the Permanent Apprenticeship in Modification of Personality Traits of Students	211
BOGUMIŁA FOTOWICZ-KATA: Some Problems of Modernization of Teachers' Education on the Example of Economic Education	220
TERESA STASIEŃKO: Stimulation of Tasks of Creative Prospective Teachers in the Educational Process	223
PIOTR SŁOMKIEWICZ: Models of Laboratory Exercises of the Physical Chemistry Vs. Methodical Preparation of Prospective Teachers	241
KRYSTYNA DURAJ-NOWAKOWA: Students' Vocational Readiness as the Psychic Readiness to Educational Activity	245

EXPERIENCES — TRIALS — RESEARCH

ELŻBIETA BRYCKA: School Environmental Factors Conditioning the Development of Scholl Youth's Talents for Learning of Foreign Language	254
EUGENIA LASKA: Preparation of Teachers — Graduates of Pedagogical Colleges for Educational Work in School	271
CZESŁAW NOWACZYK: Actual State of the Educational and Vocational Guidance in School	280

BOOK REVIEWS

MARIA CHYMUK: Ryszard Wroczyński: History of Polish Education from 1795 do 1945	290
JÓZEF KILIANEK: Andrzej Jaworski. Social Psychology and Problems of Education	292

DOROTA ZBONIKOWSKA: W. Pielasińska: School Youth Towards Problems of Culture	298
BARBARA ISKRA-KOTOWSKA: Margot Honecker: Der Gesellschaftliche Auftrage Unserer Schule	297

COUNTRY CHRONICLE

Conference Concerning of Teachers' Education and Training	301
MIKOŁAJ, ŁUKASZ LIPOWSKI: Future of Computer in Educational Process .	302