

RUCH PEDAGOGICZNY

3

ROK XXXIII (LV) MAJ—CZERWIEC 1981

WARSZAWA • NASZA KSIĘGARNIA

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

ANTONI BOROWIEC, ELŻBIETA BRYCKA, BOŻENA GROCHMAL-BACH: Schemat systemu oddziaływań psychopedagogicznych w zaburzeniach adaptacji u studentów	309
WŁADYSŁAW CICHON: Zagadnienie aksjologicznej koncepcji człowieka	314
DANUTA CICHY: Problemy nauczania ochrony środowiska w polskim systemie oświaty	325
WŁADYSŁAW KATA: Aktualne problemy oświaty	333
TADEUSZ MARZEC: Stosunki interpersonalne między nauczycielem a uczniem oraz ich konsekwencje wychowawcze	340
JOZEF PAJAŁ: Realizacja nadzoru pedagogicznego gminnych dyrektorów szkół	353
ELŻBIETA PUTKIEWICZ, MARIA RUSZCZYŃSKA-SCHILLER: Gry dydaktyczne jako metoda kształcenia	360

POSTĘP PEDAGOGICZNY

MIECZYSLAW ŁOBOCKI: Organizowanie spotkań rodziców z ekspertem	369
ADAM WINDAKIEWICZ: Nowatorstwo pedagogiczne w pracy rad pedagogicznych.	380

DOŚWIADCZENIA-PRÓBY-BADANIA

JÓZEFA CHMIELEWSKA: Studenci o praktykach ogólnopedagogicznych	386
KAZIMIERZ DENEK: Cechy osobowości nauczyciela opiekującego się działalnością krajoznawczo-turystyczną w szkole	392
IWAN P. PODŁASI, ZYGMUNT WIATROWSKI: Czynniki i warunki procesu dydaktycznego w świetle badań	407
STEFAN SŁOMKIEWICZ: Zawodowe funkcjonowanie absolwentów kierunków nauczycielskich (skrótowy raport z badań)	414
RYSZARD ŻORAWSKI: Funkcjonowanie wiedzy z zakresu „Technicznych środków nauczania”	425

RECENZJE KSIĄŻEK

JAN KULPA: Józef Chałasiński (red): Pamiętniki nauczycieli w 75-lecie ZNP	432
BOGUMIŁA KWIATKOWSKA-KOWAL: Stanisław Krawcewicz (red): Z badań nad zawodem nauczyciela	434
BOLESŁAW PLEŚNIARSKI: Teresa Wróblewska: Geschichte der Bildungs- und Erziehungsarbeit der polnischen gesellschaftlichen Organisationen in Pommern in den Jahren 1871—1914	436
PIOTR SŁOMKIEWICZ: Stefan Ziemia, Władysław Jarominek, Robert Staniszewski: Problemy teorii systemów	439
ANDRZEJ TCHÓRZEWSKI: Zygmunt Wiatrowski: Pedagogika pracy w zarysie	441
WIESŁAW WIKA: W. Goriszowski. K. Podoski (red): Teoretyczne podstawy systemu zarządzania oświatą	446

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

JOZEF ZALEWSKI: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych	449
---	-----

PROBLEMY NAUCZANIA OCHRONY ŚRODOWISKA W POLSKIM SYSTEMIE OŚWIATY

O KONIECZNOŚCI WYCHOWANIA I KSZTAŁCENIA EKOLOGICZNEGO

Coraz częściej mówi się w świecie o kryzysie środowiska, który wynika z trzech następujących procesów przebiegających w niepokojącym tempie:

- ciągłego wzrostu demograficznego
- wyczerpywania się zasobów środowiskowych (energetycznych, metalurgicznych, chemicznych)
- narastających zanieczyszczeń środowisk prowadzących do skażenia wód, gleb, atmosfery.

Kryzys ekologiczny prowadzi do niekorzystnych dla człowieka zmian w środowisku życia, co powoduje zwiększenia się różnego typu schorzeń.

Aby zapobiec pogłębianiu się kryzysu ekologicznego, należy podejmować odpowiednie decyzje dotyczące gospodarowania ekosystemami. Podejmować decyzje oparte na znajomości prawidłowości ekologicznych w układach wodnych, glebowych, roślinnych, zwierzęcych i ludzkich. „Dlatego bardzo ważną sprawą staje się pogłębianie i upowszechnianie wiedzy ekologicznej jako narzędzia do odczytywania ekologicznej rytmiki i ładu otaczającej nas przyrody”¹.

Celem przekazania pewnego określonego zasobu wiedzy ekologicznej i wyrabiania świadomości dotyczącej postępującego kryzysu ekologicznego należy przyjąć odpowiednie programy i metody kształcenia. Stwarzać warunki optymalizujące proces wychowania i kształcenia ekologicznego. To dziedzina nie tylko w Polsce, ale i na świecie od niedawna zaczęła się intensywnie rozwijać. Jesteśmy w okresie przekonywania decydentów nie tylko o konieczności ochrony i kształtowania środowiska, ale także o konieczności wychowania i kształcenia ekologicznego.

NAUCZANIE OCHRONY I KSZTAŁTOWANIA ŚRODOWISKA W AKTUALNYM MODELU KSZTAŁCENIA

W naszym systemie oświatowym w kształceniu ogólnym zaczynając od przedszkola poprzez wszystkie szczeble nauczania uczniowie zdobywają odpowiedni zasób wiadomości i umiejętności w zakresie ochrony i kształtowania środowiska. Zakłada się także, że kończąc swoją średnią edukację

¹ B. D. Collier, G. W. Cox, A. W. Johnson, Ph. C. Miller: Ekologia dynamiczna. Warszawa 1978 PWRiL; w rozdziale „Ekologia a kryzys środowiska” znajdzie czytelnik szerokie omówienie zagadnień związanych z zagrożeniami istniejącymi w środowisku, jak również prognozami dotyczącymi istniejącego kryzysu.

rodnicze, ogrody zoologiczne i botaniczne, które mają gabinety dydaktyczne i prowadzą działalność wychowawczą w zakresie edukacji środowiskowej, jednakże są to sporadyczne wypadki. Prowadzone badania osiągnięć szkolnych uczniów w zakresie ochrony środowiska wskazują na niedostateczne nasycenie programów i podręczników szkolnych tą problematyką.

EDUKACJA ŚRODOWISKA W ŚWIETLE BADAŃ

Ciągle degradacje środowiska, a szczególnie niekorzystne zmiany zachodzące w otaczającym człowieka środowisku nasilają się w ostatnim dziesięcioleciu. Prowadzone liczne przeciwdziałania nie przynoszą pożądaných skutków, wiąże się to z brakiem wiedzy, umiejętności oraz odpowiednich postaw społeczeństwa w stosunku do środowiska.

W wielu krajach w ostatnich latach obserwuje się traktowanie nauczania ochrony środowiska jako jednego z nadrzędnych celów systemu szkolnego. Problemy te były przedmiotem Międzypaństwowej Konferencji Krajoów Świata, która odbyła się z inicjatywy UNESCO i UNEP w Tbilisi w 1977 r.

Zgodnie z deklaracją Konferencji Tbiliskiej⁶ podstawowym zadaniem edukacji środowiskowej jest doprowadzenie jednostek i kolektywów do zrozumienia złożoności środowiska zarówno naturalnego, jak i stworzonego przez człowieka. Ponadto, wyrobienie u społeczeństwa zrozumienia złożonych współzależności ekonomicznych, politycznych i ekologicznych współczesnego świata oraz wyrobienie odpowiedzialności za wszelkie poczynania człowieka w środowisku. To główne zadanie edukacji środowiskowej przyjęte na Konferencji Tbiliskiej powinno być w systemie oświaty naczelnym celem edukacji środowiskowej i stanowić jeden z ważnych elementów składowych całego systemu dydaktyczno-wychowawczego. Jego realizacja zapewniona jest wprowadzoną w dniu 31 stycznia 1980 roku ustawą o ochronie i kształtowaniu środowiska. W rozdziale drugim ustawy w artykule 11 czytamy: „Szkoły wszystkich stopni są zobowiązane uwzględnić problematykę ochrony środowiska w działalności dydaktyczno-wychowawczej, obejmując ją programami nauczania”. Ustawa wprowadza także obowiązek uwzględniania tej problematyki we wszystkich kursach mających na celu podnoszenie kwalifikacji pracowników. Zapewnia również obowiązek kształtowania właściwych postaw społeczeństwa przez środki masowego przekazu. Ustawa wychodzi na przeciw postulatam Konferencji Tbiliskiej, jednakże nie jest ona w pełni realizowana. Od szeregu lat trwają w naszym kraju w kręgach nauczycieli, pedagogów oraz specjalistów ochrony środowiska dyskusje nad

⁶ Deklaracja z Tbilisi. Pr. zb.: Oświatowe i wychowawcze problemy ochrony środowiska. PAN. Warszawa 1979, s. 1-15.

wprowadzeniem do programów nauczania treści kształcenia w zakresie ochrony i kształtowania środowiska^{7,8}.

W głosach dyskusji dotyczącej miejsca i sposobu wprowadzenia materiału nauczania do modelu kształcenia ogólnego postuluje się:

- nauczanie ochrony i kształtowania środowiska w ramach różnych przedmiotów nauczania (wariant I),
- w oddzielnym jednym przedmiocie nauczania (wariant II),
- w różnych przedmiotach fragmentarycznie oraz w końcowej fazie kształcenia w oddzielnym przedmiocie nauczania (wariant III).

Celem ustalenia opinii dotyczącej wymienionych problemów przeprowadzono sondaż ankietowy⁹ wśród ekspertów d.s. nauczania środowiska, nauczycieli praktyków, dydaktyków biologii i geografii, pedagogów, zoologów oraz uczniów i absolwentów liceum ogólnokształcącego. 90% ankietowanych opowiedziało się za trzecim wariantem nauczania. Stwierdzono, że należy nauczać ochrony środowiska w różnych przedmiotach w kursach nauczania systematycznego i ponadto w oddzielnym przedmiocie, co pozwoli zabezpieczyć integrację wiedzy.

W wyniku studiów i badań opracowano model kształcenia, którego podstawę stanowią następujące cele nauczania:

- wyjaśnianie zjawisk, procesów i przemian w świecie organicznym jako podstaw racjonalnego gospodarowania zasobami przyrody przy jednoczesnym uwzględnieniu współczesnych zasad jej ochrony;
- wyrabianie rozumienia podstawowych praw rządzących przyrodą i związków zachodzących między człowiekiem a środowiskiem;
- doprowadzenie do zrozumienia konieczności harmonijnego rozwoju cywilizacji z uwzględnieniem biologiczno-społecznych warunków życia człowieka;
- wyrabianie przekonania o tym, że pozytywne rozwiązania dotyczące ochrony przyrody uwarunkowane są społeczno-politycznymi i socjalno-ekonomicznymi możliwościami społeczeństwa;
- wpojenie świadomości o kierującej roli człowieka w przyrodzie;
- wyrobienie motywacji właściwych postaw wobec otaczającego środowiska, a w szczególności:
 - wyrobienie umiejętności racjonalnego korzystania z zasobów i dóbr przyrody;
 - wyrobienie umiejętności właściwej organizacji rekreacji i turystyki w czasie wolnym od pracy;
 - wyrobienie u młodzieży przekonania, że człowiek jest częścią przyrody, najwyższym wytworem ewolucji świata organicznego i że to w du-

⁷ Bednarek A.: Razem czy osobno. *Aura* 1975, nr 5.

⁸ Suchodolski B.: Ochrona środowiska edukacją humanistycznej i patriotycznej odpowiedzialności. *Opole* 1975, nr 2.

⁹ Cichy D.: Problemy ochrony i kształtowania środowiska w pracy szkoły. Warszawa 1978, WSiP, s. 244.

zym stopniu określa jego potrzeby i wymagania jako istoty żywej, które muszą być zaspokajane przez warunki środowiska, że zarazem jego możliwości i działania są ograniczone przez niezłomne prawa natury, których nie można ani zmienić, ani ograniczyć, lecz jedynie wykorzystywać ich działanie w sposób dla siebie najbardziej korzystny w oparciu o ich poznanie;

— kształtowanie u młodzieży przekonania o pozytywnej roli postępu cywilizacyjnego, naukowego i technicznego, o niesłuszności jego hamowania i tzw. „powrotu do natury”, z tym, że postęp ten ma istotnie służyć człowiekowi w realizacji określonych celów społecznych;

— przekonanie, że osiągnięcie tych celów i harmonijnego połączenia postępu cywilizacyjnego z ochroną i racjonalnym kształtowaniem środowiska życia możliwe jest w pełni jedynie w warunkach planowej gospodarki także siłami i zasobami przyrody w oparciu o zdobycze nauki i techniki;

— wyrabianie świadomości wagi jakości podstawowych składników środowiska globu ziemskiego, którego zachowanie i racjonalne wykorzystanie jest zadaniem całej ludzkości i wskutek tego kształtując nową istotną płaszczyznę współistnienia i współdziałania w warunkach niepodzielnego pokoju stanowi nowy element więzi międzynarodowej;

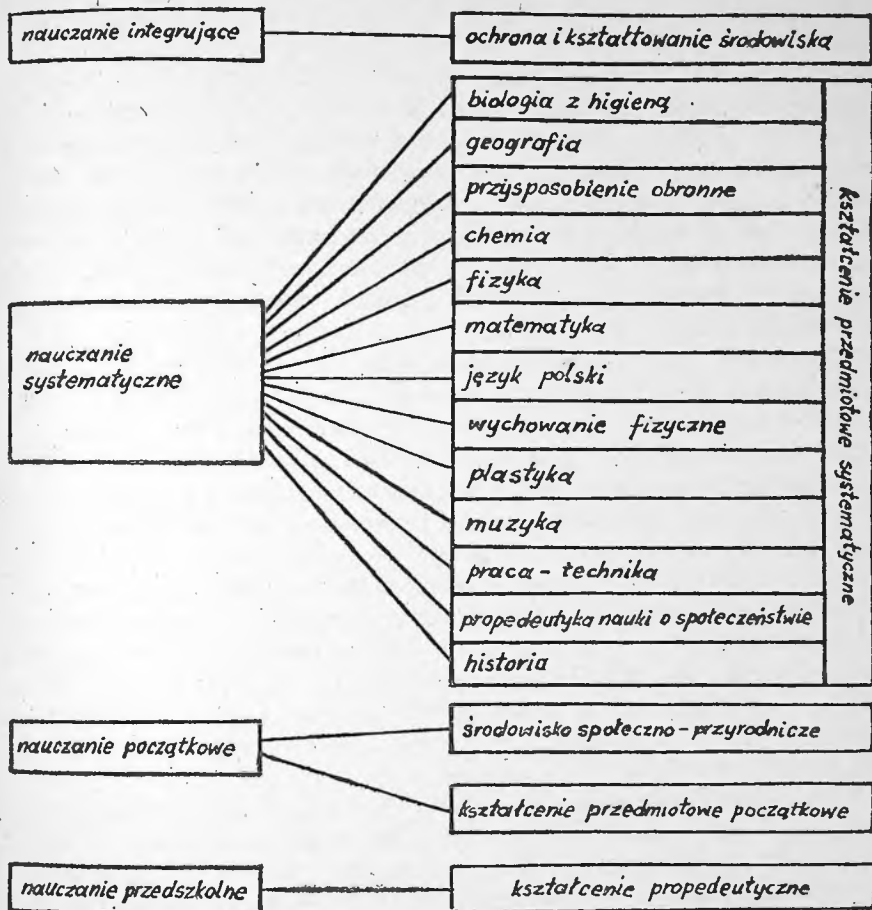
— kształtowanie przekonań o wielkiej wartości naturalnych składników środowiska życia człowieka w mieście i na wsi i konieczności troskliwego, gospodarskiego stosunku do nich, a także o tym, że należy w kraju zachować możliwie największe fragmenty przyrody i krajobrazu naturalnego, które mają ogromną wartość z punktu widzenia rekreacji i regeneracji sił człowieka, jego wymagań psychicznych, estetycznych itp., a więc stanowić muszą ważny składnik gospodarki ogólnonarodowej;

— wyrabianie kultury obcowania z przyrodą.

Wyżej wymienione cele mogą być zrealizowane poprzez wprowadzenie do szkoły ogólnokształcącej zasady kierunkowo-problemowej integracji wiedzy i umiejętności. Służyć temu może wprowadzenie nowego modelu kształcenia środowiskowego, w którym realizowane będą przedstawione cele. Wiedza, umiejętności i kształtowanie pozytywnych postaw będzie stopniowo wzrastać od nauczania przedszkolnego poprzez nauczanie początkowe systematyczne do integrującego (patrz rys. 1).

Jak dotychczas model ten został tylko częściowo wdrożony do systemu kształcenia ogólnego — nauczanie przedszkolne, nauczanie początkowe. Przeprowadzone badania w szkołach eksperymentalnych wskazują na stosunkowo pozytywne osiągnięcia uczniów szkół eksperymentalnych w zakresie wiedzy i umiejętności dotyczących problematyki ochrony i kształtowania środowiska.¹⁰

¹⁰ Patrz Cichy: Wrażanie nauczania ochrony i kształtowania środowiska w powszechnej szkole dziesięcioletniej. *Badania oświatowe* 1980, nr 3.



Średnia osiągnięć uczniów wynosiła 77,4 poprawnych odpowiedzi na przedstawione zadania, dotyczące treści programowych klasy IV uwzględnionych w programie biologii i geografii.

WNIOSKI

W świetle przytoczonych w pierwszej części artykułu niewątpliwych naszych osiągnięć w dziedzinie oświaty środowiskowej jest jeszcze wiele do zrobienia. Wskazują na to badania, a także postulaty wizytatorów-dydaktyków biologii i geografii zebranych na Krajowej Konferencji poświęconej nauczaniu ochrony środowiska.¹¹

¹¹ Konferencja odbyła się w dniach 2—11 września 1980 r. w Białowieży. Pełny tekst postulatów wizytatorów metodyczno-przedmiotowych opublikowano w czasopiśmie *Biologia w Szkole* 1980, nr 5, oraz czasopiśmie *Przyroda Polska* 1980, nr 12.

Powołując się na rekomendacje Konferencji Tbiliskiej postulują oni między innymi: „... W programach studiów przyszłych nauczycieli uwzględnić w szerszym stopniu metody badania środowiska przyrodniczego z punktu widzenia jego zagrożenia i jego ochrony, a szerzej niż dotychczas uwzględnić problemy związane z ochroną zasobów i ich zagospodarowanie w środowisku przyrodniczym we wszystkich programach uczelni wyższych: uniwersyteckich i politechnicznych, rolniczych i medycznych. Wprowadzić w szkole ogólnokształcącej przedmiot integrujący zagadnienia ochrony środowiska. Konieczne jest także wprowadzenie problematyki ochrony środowiska we wszystkich szkołach zawodowych, a zwłaszcza w szkołach o profilu technicznym.

Wydaje się, że konieczna jest koordynacja poczynań prac licznych organizacji społecznych pracujących nad upowszechnieniem wiedzy o środowisku, a może także ich intensyfikacja i właściwsze ukierunkowanie.

Dotychczas nie udało się w Polsce w myśl zaleceń Konferencji w Tbilisi powołać ośrodka będącego agendą rządową zajmującego się koordynacją edukacji środowiskowej. Funkcję tę częściowo sprawuje Komitet Naukowy PAN »Człowiek i Środowisko«¹².

Niezbędne wydaje się podjęcie szerszych badań naukowych nad treściami kształcenia, metodami i osiągnięciami uczniów w zakresie edukacji środowiskowej. Częściowo rozpoczęto je w Instytucie Programów Szkolnych, dotyczą one osiągnięć uczniów liceum ogólnokształcącego w zakresie wiedzy i umiejętności dotyczących ochrony i kształtowania środowiska. Prowadzi się również badania nad przygotowaniem kursu integrującego dla uczniów szkoły ogólnokształcącej.

Wydaje się właściwe podjęcie badań nad kształceniem środowiskowym w szkolnictwie zawodowym, nad modelem kształcenia nauczycieli w zakresie ich przygotowania do nauczania ochrony środowiska, a także problemów dotyczących dydaktyki ochrony i kształtowania środowiska.

¹² Z inicjatywy Komitetu „Człowiek i Środowisko” w 1979 roku zorganizowano konferencję naukową na temat „Oświatowe i wychowawcze problemy ochrony środowiska”, w której wzięli udział naukowcy, przedstawiciele kierownictw resortów zainteresowanych problemem, a także przedstawiciele różnych organizacji społecznych. Staraniem Komitetu przy wydatnej pomocy UNESCO przy współudziale Ministerstwa Oświaty i Wychowania oraz Instytutu Programów Szkolnych w ub. r. zorganizowano konferencję naukowo-dydaktyczną dla nauczycieli i metodyków przedmiotowych geografii i biologii. Publikując kompletne materiały z obydwu konferencji Komitet Naukowy „Człowiek i Środowisko” udostępnił je wszystkim ośrodkom zajmującym się oświatą formalną i nieformalną, a także metodykom prowadzącym kursy dla nauczycieli.

AKTUALNE PROBLEMY OŚWIATY

Problemy oświaty i wychowania są przedmiotem ożywionych dyskusji we wszystkich środowiskach społeczno-zawodowych. Na łamach prasy codziennej, czasopism, w radiu, telewizji zarówno rodzice, jak i nauczyciele oraz teoretycy — profesjonalści z tej dziedziny wypowiadają się na temat aktualnego stanu oświaty, jak i jej perspektyw rozwojowych. Jest to naturalne i zrozumiałe zjawisko, wynikające m.in. z roli, jaką spełnia oświata w przeobrażeniach świadomości społecznej, w kulturze, w przygotowaniu do zawodu i życia.

Systemem oświatowym objętych jest obecnie około 4,2 mln uczniów szkół podstawowych, 1,2 mln dzieci w wieku 3—6 lat uczęszczających do wszystkich istniejących u nas rodzajów wychowania przedszkolnego (przedszkola, oddziały i ogniska przedszkolne); 340 tys. uczniów liceów ogólnokształcących, 1.520 tys. uczniów szkół zawodowych (zasadniczych, techników i pomaturalnych). Z tego zestawienia wynika, że działalnością placówek oświatowych, poczynając od przedszkola, a kończąc na szkole pomaturalnej, zainteresowanych jest prawie 15 mln obywateli — rodziców, którzy poprzez swoje dzieci informowani są odnośnie tego, co się dzieje w szkołach, i często na tej podstawie formułują ocenę naszego systemu oświatowego. Tej opinii rodziców nie należy lekceważyć, a wręcz przeciwnie — umiejętnie trzeba ją wykorzystać dla usprawnienia procesu dydaktyczno-wychowawczego przedszkoli, szkół podstawowych, zawodowych, techników i liceów ogólnokształcących.

Upowszechnienie w latach 60-tych 8-klasowego wykształcenia podstawowego oraz stworzenie warunków do upowszechnienia kształcenia ponadpodstawowego, głównie poprzez szkolnictwo zawodowe, postawiło przed naszym systemem na lata 70-te problem upowszechnienia średniego wykształcenia nie przesądzając — i słusznie — w jakiej postaci ma to nastąpić. Powstały z inicjatywy BP PZPR Komitet Ekspertów opracował w 1973 r. raport o stanie oświaty, w którym przedstawiono kilka wariantów reformy polskiego systemu szkolnego. Spośród wielu wybrano wariant II A Komitetu Ekspertów.

W 1973 r. w dwusetną rocznicę powstania Komisji Edukacji Narodowej Sejm PRL w dniu 13 X 1973 r. podjął uchwałę o reformie systemu edukacji narodowej. Na mocy tej uchwały uznano, że najważniejszym sposobem upowszechnienia średniego wykształcenia będzie powszechna 10-letnia, jednolita pod względem programowym i organizacyjnym na wsi i w mieście 10-letnia szkoła średnia ogólnokształcąca i politechniczna zarazem.

VII Zjazd PZPR w 1975 r. i VIII Zjazd w 1980 r. potwierdziły konieczność przeprowadzenia reformy uznając 10-latkę jako model średniego powszechnego wykształcenia ogólnokształcącego. Opracowany został program dydaktyczno-wychowawczy 10-letniej szkoły średniej, który zyskał

akceptację w 1977 r. Kongresu Pedagogicznego. Zreformowany program nauczania 10-letniej powszechnej szkoły średniej za aprobatą Biura Politycznego i Rządu został wprowadzony w życie w 1978 r.

Obecnie mamy już trzeci rok realizacji nowych programów nauczania 10-latk. Ocena realizacji programów nauczania początkowego jest zróżnicowana tak wśród nauczycieli, rodziców, jak i pracowników naukowych. Niezależnie od różnic w ocenie trzeba przyznać, że słusznie zreformowano program nauczania początkowego, gdyż nie był on reformowany od 1956 r.

W reformie oświatowej społeczeństwo i nauczyciele pokładało wiele nadziei. Wynikało to z krytycznej oceny istniejącej sytuacji. Największą słabością obecnego systemu jest wybór dalszych kierunków kształcenia po szkole podstawowej. O wyborze decydują nie zainteresowani, lecz rodzice i ograniczone możliwości kształcenia w rejonie zamieszkania ze względu na brak miejsc w internatach.

W szkołach podstawowych preorientacja zawodowa nie jest dostatecznie uwzględniana. Dopiero program 10-letniej szkoły uwzględnił 2 godzinny zajęć z przedmiotu „praca — technika”. W dotychczasowym programie nauczania nie stworzono warunków dla równoważnego traktowania tego przedmiotu z innymi, np. humanistycznymi. Opracowany przez MOiW program 10-latk nie rozwiązywał sprawy przygotowania absolwentów do zdobycia pierwszego stopnia kwalifikacji zawodowych. W ZSRR 10-latka przygotowuje absolwentów do 15 zawodów, w LRB-Bułgarii do 12 zawodów, w NRD do 10 zawodów.

VII i VIII Zjazd PZPR wypowiedział się za potrzebą przeprowadzenia reformy systemu edukacji narodowej, pozostawiając szczegółowe rozwiązania kompetentnym organom i instytucjom. Obecnie 98% absolwentów szkół podstawowych podejmuje naukę w szkołach ponadpodstawowych, a 42,5% kończy szkoły średnie — licea ogólnokształcące i technika. W tych wskaźnikach zawarty jest dorobek polskiej oświaty. Może ktoś mieć zastrzeżenie, że te dwa wskaźniki jeszcze nie odzwierciedlają poziomu nauczania. Trzeba się z tym zgodzić. Istnieje potrzeba opracowania przez zaplecze naukowo-badawcze MOiW mierników i kryteriów oceny nauczania w poszczególnych przedmiotach i szkołach.

W oparciu o 8-latkę rozwinęło się szkolnictwo zawodowe, które wykształciło ponad 6 mln robotników i ponad 3 mln techników.

Jesteśmy już w trzecim roku wdrażania nowych programów nauczania. W tym roku szkolnym zakończony będzie I etap reformy, obejmujący nauczanie początkowe I—III, drugi etap obejmuje nauczanie systematyczne IV—X. Wokół reformy, a zwłaszcza 10-latk, trwa nadal dyskusja w gronie pracowników naukowych, nauczycieli, rodziców, publicystów, działaczy. Wdrażany aktualnie program nauczania początkowego, który nie był modyfikowany od 1956 roku, budzi kontrowersje. Nie ma jednoznacznej odpowiedzi, czy jest on trudny dla dzieci, nauczycieli czy rodziców. Zgodna opinia dotyczy tylko jednego, że jest on oryginalny, am-

bitny i wymagający solidnego przygotowania nauczycieli do poprowadzenia zajęć, że jest ustalony na więcej niż przeciętnie zdolnego ucznia. Sądzimy, że sprawie nauczania początkowego trzeba najpierw wszystko zrobić, aby solidnie realizować ten program, następnie w oparciu o nie pojedyncze przykłady uczniów, klas czy szkół, lecz o masowe badania wyników nauczania i opinię nauczycieli dokonać niezbędnych korekt czy przesunięć w programie. W tym kierunku prowadzone są prace Instytutu Programów Szkolnych, który z odpowiednimi propozycjami zmian wystąpi do zatwierdzenia przez ministra Oświaty i Wychowania.

Najważniejszą jednak sprawą jest dokończenie procesu wyposażenia klas I—III w pełny zestaw środków dydaktycznych, zapewnienie kadry wykwalifikowanej o tej specjalności i wypracowanie skutecznego systemu pomocy nauczycielom ze strony wizytatorów metodyków. Trzeba przywiązywać zasadnicze znaczenie do nauczania początkowego, gdyż decyduje ono o powodzeniach uczniów i przeprowadzanej reformie.

Nie ma jednolitego poglądu, co robić z reformą po III klasie. Niektórzy uczeni podpowiadają, żeby poprzestać na reformie nauczania początkowego, a dalszą część reformy odwołać, ponieważ są obecnie inne warunki niż wtedy, gdy podejmowano decyzję o wprowadzeniu reformy, że nie zostały spełnione materialne warunki wdrażania reformy. W związku z tym rozważa się możliwość kontynuowania reformy programowej i odłożenia na pewien okres reformy organizacyjnej systemu oświatowego. W tym stanowisku jest zawarte uznanie dla dotychczasowego wysiłku pracowników naukowych i nauczycieli, którzy opracowali program 10-latki, i zrozumienie, że reformy szkolne dokonywane są niezależnie od okresowych trudności gospodarczych danego kraju.

Drugie stanowisko sprowadza się do tezy, żeby cały system szkolny oprzeć o 10-letnią powszechną ogólnokształcącą szkołę średnią zgodnie ze stanowiskiem uchwały sejmowej w 1973 r. o systemie edukacji narodowej.

Trzecie stanowisko, które zostało zawarte w materiale MOiW pt. „Podstawowe założenia projektowanego ustroju szkolnego i warunki jego realizacji”, z września 1980 r., sprowadza się do następujących rozwiązań: 1) wprowadzić dwa nurty kształcenia w ramach 10-latki; po VIII i X klasie; po VIII klasie do wybranych szkół, np. górniczych, unikalnych zawodów; 2) zachować ukierunkowane licea ogólnokształcące, technika, licea zawodowe i średnie szkoły zawodowe o różnych okresach kształcenia; 3) wprowadzić 10-letni obowiązek kształcenia; 4) prawo wstępu na wyższe uczelnie zapewnić olimpijczykom, absolwentom liceów ogólnokształcących, techników, liceów zawodowych. Absolwenci 10-latki, absolwenci średnich szkół zawodowych, którzy odbyli 2-letnią służbę wojskową lub mają 2-letni staż pracy, będą przyjęci na kurs przygotowawczy i następnie na studia wyższe; 5) stopniowo przekształcać zasadnicze szkoły zawodowe,

w tym i przysposobienia rolnego, w średnie szkoły. Taka tendencja ma miejsce np. w ZSRR.

Z nowymi propozycjami realizacji reformy MOiW musi wystąpić do tych organów partyjnych i państwowych, które dotychczas wypowiadały się w sprawie reformy i zajęły określone stanowisko.

Co dotychczas zrobiono dla przygotowania reformy i jakie są warunki jej wprowadzenia?

Reforma wymagała — zgodnie z opinią Komitetu Ekspertów — upowszechnienia wychowania przedszkolnego wśród 6-latków, rozszerzenia wychowania przedszkolnego dla dzieci w wieku 3—5 lat, a także przygotowania kadry nauczycielskiej, nowych podręczników i środków dydaktycznych zgodnie z programem 10-latki, odpowiedniej ilości pomieszczeń do nauki — obiektów szkolnych. Co zrobiono-dotychczas?

1. Zgodnie z zaleceniem Komitetu Ekspertów, zawartym w „Raporcie o stanie oświaty” z 1973 r. wprowadzono: od 1977 r. powszechne objęcie 6-latków wychowaniem przedszkolnym jako warunku przystąpienia do nauki w I klasie i wyrównania startu. 98% dzieci 6-letnich uczęszcza do przedszkoli, oddziałów przedszkolnych i ognisk.

2. Opracowano programy i plany nauczania 10-letniej powszechnej szkoły średniej. Programy określają zasób wiedzy do opanowania z poszczególnych przedmiotów, wykaz umiejętności po każdej klasie oraz precyzują system wartości i kształtowanie pożądanych cech osobowości. W opracowaniu programów wzięło udział 3 tys. naukowców i nauczycieli, a w dyskusji wypowiedziało się ponad 40 tys. osób.

3. Opracowano nowe podręczniki. Ze względu na trudności z papierem i niedostatecznymi mocami poligraficznymi przyjęto zasadę, że pełne komplety nowych podręczników będą otrzymywać 6-latki, uczniowie I klas i kolejnych nowych klas, np. w tym roku III, w przyszłym IV kl. itp. W 1980 roku wydrukowano 45 mln egzemplarzy, a w 1981 r. trzeba 50 mln egzemplarzy podręczników. Krytykowany jest przez szkołę system odkupu używanych podręczników. Począwszy od roku szk. 1981/82 nowe podręczniki będzie rozprowadzał „Dom Książki” na talony, a używane — szkoły. Wyposażenie w środki dydaktyczne wg GIS w kl. I—III wynosi 75%, NIK ocenia je na 30%, Zjednoczenia Produkcji Naukowych i Zaopatrzenia Szkół na 20%. Przyjęto zasadę koncentracji wydatków na wyposażenie klasopracowni nauczania początkowego. Wyposażenie w środki dydaktyczne w stosunku do obowiązującego zestawu MOiW ocenia na 60% w szkołach podstawowych, czego nie potwierdzają nauczyciele.

4. Rozpoczęcie tej reformy uzależniono od podniesienia stanu i poziomu wykształcenia nauczycieli. Od 1974 r. konsekwentnie realizowany był przyjęty przez MOiW plan dokształcania i doskonalenia nauczycieli. Podjęto decyzję, że do zawodu nauczycielskiego przyjmuje się po wyższych studiach. W okresie 1974—1979 skierowano na jednolite studia magisterskie 120 tys. nauczycieli, 50 tys. zdało egzamin kwalifikacyjny równoważ-

ny studiom zawodowym. Studia przedmiotowo-metodyczne i kursy ukończyło 195,5 tys. nauczycieli. Dzięki temu ogromnemu wysiłkowi nauczycieli zasadniczo zmienił się stan wykształcenia: w 1970 r. z wyższym wykształceniem było 15⁰%, w tym na wsi 5⁰%, w 1979 ogółem z wyższym wykształceniem było 52⁰%, w tym na wsi prawie 30⁰%. Jest to nowy korzystny stan, umożliwiający podnoszenie poziomu nauczania. Są województwa: poznańskie, krakowskie, łódzkie, bydgoskie, które osiągnęły ponad 65⁰% z wyższym wykształceniem. Stawiamy zadanie, aby w najbliższej przyszłości każde województwo miało co najmniej 50⁰% nauczycieli z wyższym wykształceniem. Obecnie, kiedy ponad 50⁰% nauczycieli ma wyższe wykształcenie, kiedy 80⁰% nauczycieli nie przekroczyło 40 lat życia, na czoło zadań wysuwa się problem doskonalenia kwalifikacji zawodowych nauczycieli. W tym kierunku idą zmiany w systemie pracy IKN, które będą obowiązywać od 1 IX 1981 r. W związku z wprowadzeniem wolnych sobót i stopniowym obniżaniem wymiaru zajęć dla nauczycieli nastąpi zwiększenie zapotrzebowania na nauczycieli w latach 1981—85 o około 100 tys., a na lata 1986—1990 — 96 tys.

5. Realizowana reforma i zbliżający się wyż demograficzny dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym wymaga rozbudowy bazy lokalowej przedszkoli i szkół. Komitet Ekspertów w raporcie o stanie oświaty w PRL z 1973 r. zakładał, że w r. 1985 liczba młodzieży w wieku 7—14 lat wyniesie 4.391,4 tys., a prognoza z 1977 r. podała stan w tej grupie wieku na 4.823 tys., czyli więcej o 432 tys.

Plan 5-letni inwestycji oświatowych na lata 1976—80 opierał się o dane demograficzne z raportu komitetu ekspertów. Urodzenia za 1977, 1978 i 1978 r. były wyższe niż prognoza GUS z 1977 r. Wg prognozy GUS z 1977 r. w latach 1981—85 aż do 1990 r. liczba dzieci w wieku 3—6 lat (przedszkola) i w wieku 7—14 lat (w wieku szkoły podstawowej) systematycznie będzie się powiększać. Co roku liczba 6- i 7-latków (oddzielnie wziętych) powiększa się prawie o 20 tys. Np. w 1985 r. w stosunku do r. 1980 liczba dzieci w wieku 3—6 lat wzrasta o 208,6 tys. (z 2.505,1 na 2.713,7 tys.), w tym 6-latków o 82,3 tys. (z 589 na 671,3 tys.), co wymaga odpowiedniego przyrostu miejsc w przedszkolach, liczba dzieci w wieku 7—16 lat wzrasta (wg prognozy z 1977 r. faktycznie będzie więcej) o 613 tys. (z 5.237 do 5.850 tys.).

W latach 1981—1990 nastąpi przyrost liczby dzieci i młodzieży w wieku 7—16 lat o 1.293 tys. Dla tej liczby dzieci i młodzieży trzeba wybudować odpowiednią ilość obiektów oświatowych. Łatwo obliczyć ile, przyjmując 1 budynek na 600 uczniów.

Sytuacja demograficzna musi być uwzględniona przy budowie planów społeczno-gospodarczych na lata 1981—86 i 1986—1990. Nie można tak postąpić jak w przypadku lat 1976—80, kiedy oparto się o zaniżony szacunek Komitetu Ekspertów i zaniżono prognozę demograficzną.

Komitet Ekspertów przyjął, że „tempo wydatków na szkolnictwo po-

winno być podobne do tempa wzrostu dochodu narodowego i nie przekraczać w zasadzie 6% tego dochodu" (str. 95 założenia i tezy raportu o stanie oświaty 1973). Udział poniesionych nakładów na oświatę i wychowanie (bez szkolnictwa wyższego) w dochodzie narodowym podzielnym wynosił w 1970 r. — 3,93% (28.716 mln zł), w 1975 r. — 3,13% (45.720 mln zł), w 1979 r. — 3,12% (62.960 mln zł). Udział nakładów inwestycyjnych na oświatę i wychowanie (bez szkolnictwa wyższego) w nakładach inwestycyjnych ogółem w gosp. narodowej wynosił w 1970 r. — 1,9% (3.138 mln zł), w 1975 r. — 1% (3.521 mln zł), w 1979 — 0,7% (3.072 mln zł).

Program budownictwa szkolnego na lata 1981—1985 wynikający z wyżu demograficznego, potrzeb reformy i wymiany zużytych budynków oraz poprawy sieci szkolnej na terenie wsi wymaga budowy ponad 1500 szkół, w tym ponad 600 szkół z tytułu potrzeb wynikających z przyrostu demograficznego.

— budowy 3 tys. przedszkoli, w tym 700 w celu objęcia wychowaniem przedszkolnym 6-latków,

— budowy 550 obiektów zbiorczych szkół gminnych oraz rozbudowy około 650 obiektów ZSG.

W latach 1976—80 przeznaczonych zostało na inwestycje 20,1 mld zł, a przerobiono 16,1 mln zł, tj. 80%. Za nie wykorzystane środki można było zbudować 80 budynków szkolnych, o tyle mniej mamy rzeczowych efektów, straciliśmy bowiem 80 budynków na skutek braku wykonawstwa. Na planowanych 141 ZSG oddanych zostało 84. Razem w latach 1971—1980 oddanych zostało 1.194 budynków szkół podstawowych oraz przybędzie 218 tys. miejsc w przedszkolach. Aktualny deficyt miejsc w placówkach wychowania przedszkolnego wynosi 250 tysięcy. W zeszłym roku nie przyjęto do przedszkoli 130 tys. z braku miejsc, a 120 tys. dzieci przyjęto ponad normę, co spowodowało duże zagęszczenie izb wynoszące 1,8 m² na dziecko i ponad 40 dzieci na oddział. Są województwa, w których powierzchnia na 1 dziecko w przedszkolach nie przekracza 1 m² (np. elbląskie, konińskie, opolskie, ostrołęckie, płockie, wrocławskie, zamojskie).

Problemu miejsc w przedszkolach nie rozwiążemy, jeśli zakłady przemysłowe gospodarki rolnej (PGR, RSP, SKR) nie będą z funduszy własnych budować przedszkoli przy pomocy własnego wykonawstwa. Resort oświaty nie jest w stanie rozwiązać tego problemu. Na lata 1981—85 proponuje się, aby całość nakładów inwestycyjnych na przedszkola i szkoły w nowych osiedlach przejęła spółdzielczość mieszkaniowa i odpowiadała za terminowe oddawanie tych obiektów do użytku na takich zasadach jak mieszkania.

Z powyższych rozważań wynika, że gros nakładów inwestycyjnych jest niezbędne z tytułu odrabiania zaniezań i sprostania wymogom kolejnego wyżu demograficznego roczników wieku przedszkolnego i szkolnego.

Sprawa reformy szkolnej będzie z pewnością dyskutowana wśród nauczycieli, rodziców i profesjonalistów-teoretyków zajmujących się tą dziedziną. W dyskusji tej trzeba uwzględnić obecny stan polskiej oświaty, dostrzegać czynnik demograficzny i przyszłościowe potrzeby rozwoju społecznego, wynikające z aktualnych i perspektywicznych zadań.

Każdy nowy etap rozwoju społeczno-gospodarczego wymaga przeprowadzenia reformy systemu oświatowego. W wysoko rozwiniętych krajach takie reformy przeprowadza się co 10—15 lat. Nie jesteśmy pod tym względem odosobnieni ani oryginalni.

Dyskusja w sprawie reformy odbywa się dotąd nie nad całą koncepcją, założeniami reformy systemu edukacji narodowej, lecz prowadzona była nad poszczególnymi częściami, fragmentami. Np. odbyła się dyskusja nad programem 10-latki, nie było natomiast dyskusji nad kształtem szkolnictwa zawodowego w warunkach funkcjonowania 10-latki, nie opracowano też założeń reformy szkolnictwa wyższego. Czekają nas dyskusja nad całością reformy systemu edukacji narodowej łącznie ze studiami wyższymi, podyplomowymi i doktoranckimi. Nie można reformować najniższego i średniego ogniwa systemu edukacji narodowej bez dostrzegania niezbędności reformy wyższych szczebli tej edukacji.

STOSUNKI INTERPERSONALNE MIĘDZY NAUCZYCIELEM A UCZNIEM ORAZ ICH KONSEKWENCJE WYCHOWAWCZE

1. KLASA SZKOLNA JAKO PODSTAWOWA JEDNOSTKA ORGANIZACYJNA W SYSTEMIE KLASOWO-LEKCYJNYM

W naszym systemie oświatowo-wychowawczym szkoła jest główną instytucją, powołaną do kształcenia i wychowania dzieci, młodzieży i dorosłych stosownie do przyjętych w społeczeństwie socjalistycznym zadań, celów i programów nauczania. Ostatecznym efektem jej pracy ma być przygotowanie uczniów i studentów do czynnego udziału w życiu politycznym, gospodarczym i społecznym kraju.

Podstawową jednostką organizacyjną klasowo-lekcyjnego systemu szkolnego jest klasa szkolna. Rozumiemy przez nią pewien zbiór uczniów pozostających na zbliżonym poziomie rozwoju fizycznego i psychicznego, reprezentujących podobne postawy, zainteresowania i pragnienia, uczących się według tego samego programu i wykazujących ten sam poziom zaawansowania w karierze szkolnej.¹

Dla łatwiejszego kierowania klasowym zbiorem uczniów w procesie nauczania i wychowania kierownictwo szkoły wyznacza spośród personelu pedagogicznego opiekuna-wychowawcę klasy. Opiekun klasy jest jednocześnie nauczycielem jakiegoś przedmiotu szkolnego i członkiem rady pedagogicznej. Inaczej mówiąc, spełnia on faktycznie co najmniej trzy funkcje dydaktyczno-wychowawcze w strukturze szkoły. Zdarza się, że opiekun klasy prowadzi ten sam zbiór uczniów przez kilka lat, np. w szkole podstawowej przez osiem lat, w zasadniczej szkole zawodowej przez 2—3 lata, średniej ogólnokształcącej — 4 lata lub średniej zawodowej 4—5 lat. Najczęściej jednak uczeń szkoły podstawowej ma co najmniej dwóch opiekunów klasy w ciągu 8 lat nauki. Na szczeblu nauczania początkowego w kl. I—IV — jednego i w klasach starszych w kl. V—VIII — drugiego.

Powierzając funkcję opiekuna klasy określonej osobie, kierownictwo szkoły nakłada jednocześnie na nią poważne obowiązki organizacyjno-porządkowe, formalno-administracyjne i wychowawcze. Opiekun klasy z racji swej funkcji wychowawczej ma być z jednej strony służbowym łącznikiem między kierownictwem szkoły i radą pedagogiczną, reprezentantem interesów dzieci i młodzieży — z drugiej, oraz regulatorem pracy dydaktyczno-wychowawczej wśród nauczycieli uczących w tej klasie. On odpowiada służbowo wobec bezpośrednich przełożonych za aktualny stan dydaktyczny i wychowawczy wszystkich uczniów klasy, za stopień realizacji przez nich obowiązku szkolnego oraz częściowo za ich rozwój

¹ Z. Zaborowski: Psychologia społeczna a wychowanie. W-wa 1962, PZWS.

moralno-społeczny. Oprócz tych obowiązków opiekun klasy jest pośrednikiem między domem rodzinnym uczniów a szkołą i poszczególnymi nauczycielami przedmiotów, od pracy których następuje duże ich uzależnienie. Ta zależność uczniów od nauczycieli jest najbardziej znamiennej cechą uczenia się szkolnego. Fundamentem tego uczenia się uczniów w szkole jest stosunek społeczny, a także osobisty nauczycieli do uczniów. Na terenie klasy jako grupy społecznej tworzą się z czasem grupy nieformalne, powstają wewnątrzgrupowe normy, ścierają się poglądy i charaktery uczniów, tworzą się różne powiązania między uczniami, klasami i nauczycielami. Dzięki tym licznym obowiązkom wobec klasy jej nauczyciel-opiekun wysuwa się przed nauczycieli przedmiotów w pojęciu i odczuciu uczniów. W wewnętrznej hierarchii służbowej stawiają go oni na drugim miejscu po osobach pełniących funkcje kierownicze.

2. UKŁADY STOSUNKÓW SPOŁECZNYCH MIĘDZY NAUCZYCIELAMI A UCZNIAMI I ICH UWARUNKOWANIA

Wśród wszystkich stosunków społecznych w klasie szkolnej podstawowe znaczenie mają relacje między nauczycielami a uczniami. Od nich zależy w przeważającej mierze stosunek uczniów do szkoły, do obowiązków szkolnych, do nauki i nauczycieli. „Na interakcję nauczyciel — uczeń wpływa wybitnie ogólna sytuacja społeczna, ustrój społeczny, w ramach którego szkoła rozwija swoją działalność wychowawczą” — czytamy w pracy J. Štefanoviča.² Stosunki między nauczycielami a uczniami kształtowały się różnie w poszczególnych formacjach społeczno-ekonomicznych. Znane są te układy z historii różnych narodów, myśli i praktyki pedagogicznej w przeszłości. Np. w epoce feudalnej i rozwijającego się ustroju burżuazyjnego od uczniów wymagano bezwzględnej posłuszeństwa i podporządkowania się nauczycielowi. Często za drobne przewinienia czekała uczniów surowa, a nawet okrutna kara. Kurdybacha podaje, że często takiego surowego nauczyciela nazywano „bogiem piekła”.³ Nic więc dziwnego, że w takich szkołach trudno było o pozytywną postawę uczniów wobec nauczycieli.

W naszych warunkach społeczno-ekonomicznych i kulturowych dążymy do tego, aby stosunki społeczne między ludźmi opierały się na przyjaźni, szacunku i wzajemnej pomocy. Szkoła, jako instytucja wychowawcza, ma dawać początek i wzór stosunków międzyludzkich, zaczynając od interakcji między nauczycielem a uczniem. Na ogół w naszym szkolnictwie notujemy likwidację tradycyjnej przepaści między uczniem a nauczycielem, powoli zanika obojętność nauczycieli wobec osobowości, pro-

² J. Štefanovič: Psychologia wzajemnych kontaktów nauczycieli i uczniów. Przekład z j. słowackiego A. Dzierżanka-Wyszyńska. W-wa 1976, WSiP.

³ Ł. Kurdybacha: Zawód nauczyciela w ciągu wieków. Łódź 1948, Wiedza Powszechna.

blemów i trudności uczniów, ale daleko jesteśmy jeszcze od stanu oczekiwanego w szkole socjalistycznej.

W literaturze światowej jest już dość opracowań pisarskich tego problemu, m.in. H. C. Lindgrena⁴, W. D. Walla⁵, a zainteresowanie uczonych nim ciągle nie słabnie. Również w piśmiennictwie polskim mamy szereg pozycji dawniejszych i nowszych na ten temat. O postawie nauczyciela wychowawcy wobec uczniów pisali m.in. L. Bandura⁶, K. Dąbrowski⁷, W. Dzierzbicka⁸, St. Dobrowolski⁹, M. Grzegorzewska¹⁰, M. Kozakiewicz¹¹, J. Kozłowski¹², W. Okoń¹³, Z. Zaborowski¹⁴.

Szczególną uwagę chciałbym tutaj zwrócić na stosunki między nauczycielami a uczniami w starszych klasach szkoły podstawowej i średniej z zasygnalizowaniem tylko problemu w nauczaniu początkowym.

Zgodnie z przyjętym i stosowanym przez M. Przetacznikową podziałem młodszego wieku szkolnego na dwa podokresy, tj. na fazę stopniowego przystosowania się do nowego systemu szkolnego oraz na fazę pełnej adaptacji do wymagań szkoły¹⁵, można także wyróżnić dwa okresy w rozwoju interakcji i stosunków między nauczycielem a uczniem. W pierwszej fazie ich wzajemnych kontaktów szkolnych postawa ucznia wobec nauczyciela jest jeszcze bardzo osobista oparta na uczuciu, a nie na rozsądku i kalkulacji. Wyszedszy z domu rodzinnego lub z przedszkola spod pieczołowitej opieki rodziców i wychowawczyń, dziecko w kl. I—II nie może zrozumieć, że nauczyciel w szkole pozostaje do dyspozycji wszystkich uczniów w klasie, pomaga wszystkim i wymaga od wszystkich, że między nimi istnieje i powinien istnieć pewien dystans, że wreszcie miłość i życzliwość nauczyciela do uczniów jest inna niż miłość rodzicielska.

W klasie III i IV w sposób zasadniczy zmienia się postawa uczniów wobec szkoły, własnych obowiązków i nauczyciela. Po dwu latach nauki uczeń zdobył już sporo doświadczeń z życia szkolnego. Nastawiony wcześniej egocentrycznie, na siebie, własne sukcesy i radości, teraz zaczyna nastawiać się na innych ludzi, rówieśników i dorosłych. Uczniowi

⁴ H. C. Lindgren: Psychologia wychowawcza w szkole. Przekład z j. angielskiego A. Prejbisz, Z. Bastgen, B. Rosemann, B. Jasińska. W-wa 1962, PZWS.

⁵ W. D. Wall: Wychowanie i zdrowie psychiczne. Przekłady z j. francuskiego M. Przetacznikowa. W-wa 1960, PWN.

⁶ L. Bandura: Typy nauczycieli. *Życie Szkoły* R XIV, 1959, nr 11.

⁷ K. Dąbrowski: Higiena psychiczna. W-wa 1962, PZWS;

⁸ W. Dzierzbicka: O uzdolnieniach zawodowych nauczyciela-wychowawcy. Lwów-Warszawa 1926.

⁹ St. Dobrowolski: Wychowanie i wychowawca. Rodzic-nauczyciel-mistrz. W-wa 1948, NK. (Bibl. „Dzieł Pedagogicznych”, nr 67).

¹⁰ M. Grzegorzewska: Listy do młodego nauczyciela. Cz. I, W-wa 1957, PZWS.

¹¹ M. Kozakiewicz: Ideał nauczyciela w oczach uczniów. *Nowa Szkoła* 1958, nr 7—8.

¹² J. Kozłowski: Uśmiech nauczyciela. *Życie Szkoły*, R XIV, 1959, nr 11.

¹³ W. Okoń: Osobowość nauczyciela. *Nowa Szkoła* 1959, nr 1.

¹⁴ Z. Zaborowski: Stosunek wychowawczy do grupy i do ucznia. *Problemy Opiek. Wych.* 1962, nr 2.

¹⁵ M. Przetacznikowa, T. Wróbel: Charakterystyka rozwoju dzieci i nauczanie w klasach młodszych (w:) Z zagadnień psychodydaktyki nauczania początkowego. Praca zbiorowa. W-wa 1977, WSiP, s. 6

w III i IV klasie znany jest już regulamin szkolny, wie on, co mu wolno, a czego nie wolno. Przyswoił sobie także pewne normy moralne, potrzebne w życiu społecznym w szkole i w środowisku lokalnym. Nadal jednak postawa ucznia wobec nauki w tym okresie bardzo ściśle wiąże się z jego postawą wobec nauczyciela. Zależy ona w ogromnej mierze od tego, czy nauczyciel pomaga, nagradza, mobilizuje, pociesza i wspiera w trudnych sytuacjach, czy też tylko gani, krytykuje, chłoszcze słownie, karze i grozi. Potrzeba sukcesu i uznania występuje bardzo silnie u ucznia.

W klasach starszych szkoły podstawowej, poczynając od klasy V, stosunki między nauczycielami a uczniami ulegają rozszerzeniu i dalszemu zróżnicowaniu. Dzieje się to zgodnie z dalszym rozwojem fizycznym i psychicznym uczniów oraz zwiększeniem się liczby nauczycieli — specjalistów przedmiotowych. Ta wielość układów między nauczycielami a uczniami powoduje również ich jakość. W klasach młodszych nauczyciel najczęściej przebywa z tą samą grupą uczniów przez kilka godzin dziennie, podczas gdy w klasach starszych kontakty nauczyciela z klasą i poszczególnymi uczniami ograniczają się z konieczności do jednej, dwu lub kilku godzin w tygodniu (np. j. polski, matematyka). Maleje więc w tych klasach ilość wzajemnych interakcji w relacji: nauczyciel-uczeń. Chcąc teraz, aby wynik oddziaływania pedagogicznego nauczycieli na młodzież był jak najkorzystniejszy, siła tych interakcji powinna być większa, a stosunki międzyludzkie przyjemniejsze. Nie zawsze się tak jednak dzieje. Z teorii i praktyki pedagogicznej wiemy, iż głęboka wiedza ogólna i specjalistyczna nauczyciela, bogactwo jego osobowości z umiłowaniem piękną włącznie stanowią tylko niezbędny warunek oddziaływania pedagogicznego, lecz nie przesądzają jeszcze o wyniku tego oddziaływania. Wyników — jak pisze W. Okoń — „zależy od ukształtowania się stosunków między nauczycielem a jego uczniami”¹⁶.

W klasie szkolnej nauczyciel wchodzi w dwa rodzaje stosunków: 1) stosunek jego do klasy jako całości, 2) stosunek do poszczególnych uczniów. Oba rodzaje tych stosunków są potrzebne w procesie wychowania i nauczania dla zapewnienia pożądanego wpływu emocjonalnego nauczyciela na uczniów jako członków grupy wychowawczej i żadnego rodzaju tych stosunków nie można lekceważyć. Powinno się je traktować jednakowo poważnie, jako wzajemnie się przeplatające i uzupełniające. Faworyzowanie klasy jako grupy oznaczałoby nieuwzględnianie zasady indywidualizacji w wychowaniu i nauczaniu, a zajmowanie się głównie poszczególnymi uczniami, z pominięciem klasy i problemów zbiorowości, wiedzie do zaniedbań w wychowaniu społecznym młodzieży. Faworyzowanie jednych uczniów przez nauczyciela, a niewłaściwe ustosunkowanie się go do innych zakłóca znowu stosunki z klasą i osłabia siłę jego oddziaływań pedagogicznych¹⁷.

¹⁶ W. Okoń: Osobowość... op. cit.

¹⁷ J. Stefanović: Psychologia... op. cit. s. 20

W pozytywnym stosunku nauczyciela do uczniów przejawia się pewna jego troska o odpowiedni klimat społeczny w klasie. Na tym najbardziej istotnym podłożu owocnej pracy pedagogicznej nauczyciel może angażować się we współpracę z uczniami, pomagać im zaspokajać kulturalne, a czasem i materialne potrzeby, troszczyć się o ich przyszłość, pomagać w wyborze zawodu, kierować rozwojem aspiracji i dążeń młodzieży, wreszcie — pełnić niejako rolę zastępcy rodziców w publicznej instytucji wychowawczej.

Nauczyciele i uczniowie pełnią różne role i funkcje w szkole. Inne też zadania wynikają dla nich w tej instytucji. Są one ściśle określone dla obu stron. Z racji swej funkcji nauczyciel jest osobą urzędową i upoważnioną do stawiania określonych zadań i wymagań uczniom, które nie zawsze są dla nich przyjemne, ale które muszą wykonywać i respektować ze względu na swą funkcję. Funkcja nauczyciela — jak pisze Lindgren — „pochodzi stąd, że działa on w imieniu społeczeństwa dorosłych”¹⁸. Z tej właśnie zawodowej i społecznej funkcji wynika „instytucjonalny”, „oficjalny” aspekt wzajemnego stosunku nauczyciela i ucznia.

3. NIEKTÓRE TYPOWE RODZAJE KONTAKTÓW MIĘDZY NAUCZYCIELEM A UCZNIEM

Zróznicowanie funkcji i zadań nauczycieli i uczniów wcale nie musi zakładać nieprzyjaznych stosunków między nimi, wrogich nastawień i postaw. Jednakże przy braku nawet takich założeń w taktyce uczniów i strategii nauczycieli spotyka się pewne tendencje, które powodują różne tempo i stopień rozwoju tych stosunków. Oto przykłady interakcji i stosunków społecznych w relacji: nauczyciel-uczeń.

N — nauczyciel U — uczeń

1.

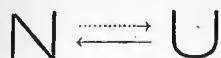
N **U** — Nauczyciel i uczeń nie znają się bliżej. Istnieją między nimi tylko kontakty formalne. Brakuje tutaj jeszcze jakichkolwiek uprzedzeń. Nie ma też kontaktu uczuciowego. Zachowany jest stosunek nadrzędności i podrzędności między nimi, służbowy przydział zadań uczniowi i kontrola ich wykonania. Nauczyciel i uczeń wzajemnie się obserwują i gromadzą wiedzę o sobie.

2.

N \longleftrightarrow **U** — Próba nawiązania kontaktu z uczniem ze strony nauczyciela. Wezwanie do odpowiedzi, do rozwiązania określonego zadania, do aktywności. Ze strony ucznia brak jeszcze kontaktu emocjonalnego z nauczycielem. Pierwsze powodzenie lub niepowodzenie ucznia w kontaktach z nim i ciekawość dalszych wydarzeń.

¹⁸ H. C. Lindgren: Psychologia... op. cit. s. 271

3.



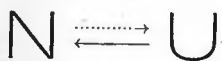
— Wyjście ucznia z inicjatywą i poszukiwanie kontaktu z nauczycielem, próba zwrócenia na siebie uwagi: poszukiwanie wzrokiem nauczyciela w czasie lekcji lub na przerwie; zgłaszanie się do odpowiedzi lub do wykonania innej czynności w klasie, w szkole; uwaga nauczyciela skierowana na innych uczniów lub własny plan, niedostrzeganie ucznia; nadal kontakt jednostronny, formalny i brak kontaktu uczuciowego w pozytywnym znaczeniu; pozostaje dla ucznia nadzieja i perspektywa dnia następnego.

4.



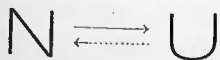
— Dążenie obu stron do kontaktu; próby udane, kontakty istnieją z obu stron; choć niezbyt częste, lecz stale się pogłębiają; brak jakichkolwiek zgrzytów we współpracy dydaktyczno-wychowawczej; poziom zadań wykonywanych przez ucznia jest co najmniej zadawalający, brak odstępstw od obowiązującego regulaminu szkolnego; coraz większy stopień zaufania do siebie; lepsza znajomość możliwości ucznia i wymagań nauczyciela; wzajemne poznawanie się w toku pracy szkolnej; optymalny model stosunków między nauczycielem a uczniem.

5.



— Pogorszenie się kontaktów między nauczycielem a uczniem; błędne wykonanie lub kilkakrotne wykonanie zadań szkolnych, drobniejsze wykroczenia regulaminowe ucznia na przerwach, w klasie lub poza szkołą, zaniedbanie obowiązków dyżurnego, nieprzeczytanie na czas lektury, niewykonanie lub odpisanie od kolegi zadanej pracy domowej, nierozwiązanie zadania przy tablicy, próba podpowiadania kolegom odpowiedzi w czasie lekcji, brak tarczy uczniowskiej w szkole lub poza szkołą, długie włosy; uprzedzenia nauczyciela do ucznia, ale kontakt emocjonalny ucznia do nauczyciela nie ulega przetrwaniu; sytuacja niepożądana, lecz jeszcze znośna; zachwianie równowagi uczuciowej między przełożonym a podwładnym; brak jeszcze uprzedzeń ze strony ucznia.

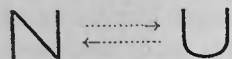
6.



— Sytuacja odwrotna do poprzedniej; próba potraszenia ucznia przez nauczyciela i upomnienia; postawienie oceny niedostatecznej z przedmiotu; obniżenie oceny ze sprawowania; zawiadomienie rodziców przez nauczyciela o niesubordynacji ich syna lub córki w szkole; za surowe kary w stosunku do przewinień; brak nagrody w postaci pochwały ucznia za udaną czynność lub dobry wynik zadania; ograniczanie praw i swobód ucznia itp. spowodowało rozluźnienie się uczuciowego stosunku i uprzedzenie ucznia do nauczyciela; pogłębianie się depresji w stosunkach między przełożonym a podwładnym. Ze strony nauczyciela jego stosunek służbowy i „rodzinno-ojcowski” nie ulega zmianie; tylko jednostronne zaburzenie w stosunkach; rzecz do szybkiego na-

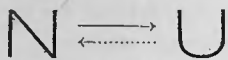
prawienia. Cierpi na tym przede wszystkim uczeń, ale sytuacja jest trudna dla obu stron.

7.



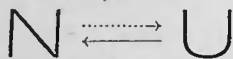
— Silne zaburzenia w kontaktach między nauczycielem a uczniem; brak wnikliwych spostrzeżeń ze strony nauczyciela, obiektywizmu z jego strony w ocenie zachowań ucznia; brak głębszej analizy własnych poczynań wobec ucznia; nauczyciel i uczeń pozostają w silnym konflikcie lub antagonizmie; sytuacja trudna dla obu stron; pogorszenie się stosunków klasy z nauczycielem przy solidarności jej z uczniem pozostającym w konflikcie; najgorsza sytuacja wychowawcza i najgłębsza depresja w stosunkach międzyludzkich; nieudany efekt oddziaływania wychowawczego nauczyciela na ucznia; emocjonalne oddalanie się ucznia od nauczyciela, przedmiotu, którego on uczy, i szkoły jako instytucji.

8.



— Podjęcie próby przywrócenia równowagi w stosunkach przez nauczyciela między nim a uczniem; jego refleksja nad wydarzeniami w klasie; zmiana metod wychowawczych i rewizja własnego stanowiska wobec ucznia; poszukiwanie bliższych kontaktów z uczniem; wychowanek pozostaje nadal na swoim stanowisku, nie zbliża się do nauczyciela z obawy lub gniewu, choć dostrzegł, że stopień zagrożenia ze strony przełożonego zmalał lub w ogóle ono przestało istnieć. Sytuacja wychowawcza ulega stopniowej poprawie.

9.



— Wystawienie ucznia na próbę przez nauczyciela; odmawianie mu racji; chęć podporządkowania sobie ucznia; wiara we własną nieomyślność nauczycielską; błędne przekonanie nauczyciela o ponizaniu się wobec ucznia; wyznawanie zasady, iż winę za stan stosunków ponosi podwładny i on winien przeproszać przełożonego, a nie odwrotnie; brak wysiłku ze strony nauczyciela w kierunku poprawy układu między nim a uczniem lub lekceważenie całej sprawy. Dźwigając ciężar sytuacji w stosunkach między nim a nauczycielem na swoich barkach, uczeń próbuje wznowić kontakt i przywrócić równowagę w ich stosunkach. Sytuacja korzystna, lecz niecałkowicie. Po kilku takich próbach równowaga może zostać przywrócona.

10.



— Sytuacja najkorzystniejsza; dążenie obu stron do poprawienia wzajemnych stosunków, bez względu na to, kto pierwszy podjął próbę przywrócenia ich równowagi; dojrzałość, doświadczenie i rozsądek nauczyciela oraz jego kultura i takt pedagogiczny; głębsze poznanie wychowanka. Po stronie ucznia: świadomość własnych zadań i zależności szkolnej, w miejsce złości, gniewu czy

nienawiści przychodzi potrzeba pokonania swego egocentrycznego „ja”; poznawanie nauczyciela, zrozumienie jego osoby, zadań i celów służbowych; wiara w ludzką dobroć, życzliwość i przyjaźń.

4. KONSEKWENCJE WYCHOWAWCZE STOSUNKÓW MIĘDZY NAUCZYCIELEM A UCZNIEM ORAZ IMPLIKACJE PEDAGOGICZNE

Poniżej spróbuję scharakteryzować z grubsza poszczególne przykłady interakcji i wykazać konsekwencje pedagogiczne zaburzonych stosunków dla rozwoju osobowości uczniów. Stosunki wzajemne nauczycieli i uczniów zostaną ujęte tutaj w trzech aspektach:

- a) osobowych właściwości nauczyciela,
- b) dydaktycznych właściwości nauczyciela,
- c) i wychowawczych właściwości nauczyciela oraz zgodnie z poziomem rozwoju psychicznego uczniów (wiek szkolny).

W pierwszym naszym przykładzie interakcji w relacji: nauczyciel-uczeń, stwierdziliśmy istnienie tylko kontaktów formalnych i brak kontaktów uczuciowych między nimi. W klasach nauczania początkowego kontakt emocjonalny z obu stron następuje wcześniej niż w klasach starszych szkoły podstawowej. Powszechnie stwierdza się u tych uczniów pozytywny stosunek do nauczycieli, dzieci lubią ich i szanują. Na ogół poszukują one także wcześniej kontaktu z nauczycielem niż on z nimi, mimo iż autorytet nauczyciela w pojęciu uczniów klas I—IV jest większy niż autorytet rodziców. Autorytet ten nie onieśmiela ich, lecz przybliża. „Wyczuwają jego osobowość”.

Z początku dziecko nie przywiązuje większej wagi do oceny wyników swojej działalności szkolnej, cieszy je i bawi bardziej sama czynność (stawianie i symbol oceny — stopień). Wrażliwość na ocenę pracy, dokonywaną przez nauczyciela, wzrasta stopniowo w każdej następnej klasie na tym poziomie nauczania.¹⁹

W drugim przykładzie widzimy ze strony wychowawcy próbę działania pedagogicznego w kierunku ucznia i dążenie do usunięcia przeszkód wewnętrznych w nim tkwiących. Dziecko pragnie kontaktu z nauczycielem, ale nie wie, jak go nawiązać, boi się i waha, z trudem pokonuje wewnętrzne opory. Rozsądny nauczyciel przychodzi mu w tym z pomocą, stwarza różne okazje na lekcjach i ułatwia mu kontakt. Im więcej da nauczyciel sposobności uczniowi do nawiązania kontaktu z nim, tym mniej prób musi wykonać uczeń w kierunku nauczyciela, jak w przykładzie trzecim i zaistnieje wcześniej możliwość wychowawczego wpływu na wychowanka.

Stałe dążenie nauczyciela i ucznia do wzajemnych kontaktów doprowadza po pewnym czasie do optymalnego ich układu — przykład czwar-

¹⁹ J. Štefanovič: Psychologia... op. cit. s. 64.

ty. Wartości osobowe nauczyciela, jego umiejętności dydaktyczno-wychowawcze oraz atmosfera, jaką potrafił stworzyć w klasie, doprowadzają do najlepszych stosunków między nim a uczniem. Dzięki tym walorom oraz dzięki wielkiej plastyczności psychiki uczniów dochodzi do tego, że jak gdyby bezpośrednio „wchłaniali” oni właściwości pozytywne nauczyciela, jego sposoby postępowania i działania. Na tym etapie rozwoju psychiki dziecięcej trzeba się liczyć także z faktem, iż właściwości nauczyciela i sposoby jego zachowania wobec innych ludzi trwale warunkują postawy uczniów, zachowanie i działalność.²⁰ Pod wpływem nauczycielskich postaw powstają trwale ślady w osobowości uczniów.

W pracy pedagogicznej nauczyciela trudno jest utrzymywać mu stosunki międzyludzkie z uczniami na najwyższym poziomie. Często zaczynają się one rozluźniać, oziębiać lub „rwać”. Winę za taki stan ponoszą nieraz obie strony (przykład 5 i 6). Raz przyczyną pogarszania się stosunków między nauczycielem a uczniem mogą być cechy charakterologiczno-temperamentalne nauczyciela, jego umiejętności dydaktyczno-wychowawcze lub chwilowe niedyspozycje, kiedy indziej nie ukształtowana jeszcze osobowość ucznia lub jego trudności związane ze szkolnym uczeniem się.

Najgorszą, ze społecznego i wychowawczego punktu widzenia jest sytuacja, w której nastąpiło całkowite zaburzenie stosunków między nauczycielem a uczniem (przykład 7). Dzieci klas młodszych przeżywają je szczególnie silnie. Utrzymywanie się tego rodzaju depresji przez dłuższy czas jest brzemiennie dla nich w skutkach. Stresowe i frustracyjne sytuacje doprowadzają uczniów do negatywizmu, lęków, niestałości uczuciowej oraz powodują nadpobudliwość, zachowania agresywne itp.

Przykłady następne (8, 9 i 10) wskazują, że zaburzenia w stosunkach między nauczycielem a uczniem mogą przybierać coraz łagodniejszą formę, a nawet zanikać, ale pod warunkiem, że przynajmniej jeden z członów układu będzie dążył do równowagi. W klasach młodszych pierwszeństwo w tym względzie ma nauczyciel — nauczyciel demokratyczny, który jest zawsze pożądany w szkole, ale najbardziej potrzebny i mile widziany na tym szczeblu nauczania.²¹

Pierwszy przykład wzajemnych interakcji nauczycieli i uczniów, zaprezentowany w powyższym zestawie, ma także miejsce na progu wstępnej systematyzacji w nauczaniu, tj. w kl. V—VIII szkoły podstawowej oraz w kl. I—IV szkoły średniej, kiedy nauczanie przejmują specjaliści przedmiotowi, nie znani bliżej uczniom tych szkół i dla których uczniowie określonej klasy szkolnej stanowią początkowo tylko zbiór nazwisk dzieci i młodzieży. W klasach następnych przy zachowaniu ciągłości w nauczaniu przedmiotu następuje wznowienie i kontynuacja interakcji pomię-

²⁰ Tamże... s. 66—67.

²¹ Z. Zaborowski: *Stosunek wych...* op. cit. s. 11—15.

dzy nauczycielami a uczniami. Zmieniają się natomiast sytuacje wychowawcze w klasie, na tle których dochodzi do innych i nowych zdarzeń lub spięć.

Drugi nasz przykład ilustruje stosunki, w których kontaktu poszukuje najpierw nauczyciel. Na plan pierwszy w tych próbach wysuwają się jego właściwości wychowawcze i nastawienie prospołeczne do ucznia. Marchand²² tego rodzaju stosunek do ucznia nazwał stosunkiem harmonijnym. Taki nauczyciel jest z reguły wyrozumiały dla ucznia, przyjmuje jego usprawiedliwienie, gdy z ważnych powodów nie wykonał on zadania, interesuje się uczniem i nie karze za drobne przewinienia, pomaga słabszemu uczniowi, gdy go o to poprosi, nie kpi z ucznia, kiedy czegoś nie wie, uznaje jego słabość i wie, że uczeń nie może wszystkiemu podołać. Inaczej mówiąc, nauczyciel ten poszukuje kontaktu z uczniami na drodze wiedzy i niewiedzy i w ten sposób zbliża się do dzieci i młodzieży. Motyw rozumienia i wyrozumiałości — jak pisze Štefanovič — występuje u uczniów coraz mocniej i częściej w miarę ich wzrostu i dojrzwania, kiedy narastają wewnętrzne problemy młodzieży, które trzeba zrozumieć, zwrócić się z nich i porozmawiać o nich.²³

Ilustracją sytuacji odwrotnej jest przykład trzeci. Inicjatorem kontaktów staje się uczeń. Stara się on poszukiwać z nauczycielem punktu styczności, zaprezentować jak z najlepszej strony swoje właściwości osobowe. Jeśli nie trafi on na nauczyciela, który jest głównie zainteresowany własną pozycją i karierą ani nie jest zwolennikiem stosunków bezpostaciowych (amorficznych) z uczniami, szybko kontakt zostanie nawiązany i życie ucznia w klasie ułoży się pomyślnie. Gdy jednak nauczyciel, z którym uczeń poszukuje kontaktu, usiłuje podporządkować go sobie, tworząc typ stosunków napiętych,²⁴ pozostaną oni nadal na uboczu siebie przez dłuższy czas, połączeni tylko stosunkiem formalnym. Nadzieja i perspektywa ucznia oddalają się i maleją.

W normalnym biegu życia szkolnego i poprawnym toku procesu nauczania i wychowania tak nauczyciele, jak i uczniowie są zainteresowani optymalnym modelem stosunków wzajemnych. Z obu stron rysuje się wyraźnie dążenie w tym kierunku. W modelu tym nauczyciel zajmuje się uczniami, współczuje im, jest przyjacielski i koleżeński, zachowuje się jak starszy przyjaciel i partner, nie uznaje podziałów uczniów i protekcji, nikogo nie szykanuje i nie dokucza nikomu, nie wywyższa się, nie wynosi, idzie obok uczniów jako starszy doradca, a nie nad nimi jako rządcą, nie krzyczy, a zachęca, pomaga, pociesza i nagradza. W odpowiedzi na życzliwość nauczyciela uczniowie starają się odpowiedzieć także życzliwością. Pracują na lekcjach solidnie i wytrwale, chętnie idą do szkoły, nie unikają kontaktu z nauczycielem i nie uchylają się od obowiązków, lubią nau-

²² L. Bandura: Typy... op. cit. s. 25.

²³ J. Štefanovič: Psychologia... op. cit., s. 105.

²⁴ L. Bandura: Typy... op. cit.

czyciela, lubią pracę i siebie wzajemnie, wzrasta u uczniów poczucie odpowiedzialności za swoje czyny i obowiązkowość, wspólna praca nauczyciela i uczniów osiąga wysoki poziom. Optymalny model stosunków między nauczycielem a uczniami udaje się uzyskać — i to często — przy integrującym (scalającym)²⁵ typie kontaktów oraz demokratycznym typie²⁶ kierownictwa nauczyciela wobec uczniów.

Wiadomo, odkąd istnieje szkoła, że uczniom zdarzają się w szkole potknięcia. W dużej zbiorowości łatwo o nie albo w dydaktyce, albo w wychowaniu. Zdarzają się one także nauczycielowi, i to nierzadko. Wystarczy, by uczeń nie wykonał zadania szkolnego, rozmawiał w czasie lekcji, nie odpowiedział poprawnie na pytanie, nie przyniósł miękkich pantofli do szkoły, stroju gimnastycznego lub zapomniał zeszytu przedmiotowego, natychmiast posądzony jest o niesubordynację i brak dyscypliny. Stosunki między nim a nauczycielem ulegają pogorszeniu, uczeń traci na opinii, ale jeszcze nie oddala się od nauczyciela. Staje się to zjawiskiem częstszym i możliwym, im bardziej nauczyciel jest surowy, władczy i apodyktyczny²⁶ w stosunku do ucznia (przykład 5 interakcji).

W szóstym naszym przykładzie spotykamy się z sytuacją, w której uczeń rozluźnia uczuciowo swój stosunek do nauczyciela i uprzedzony do niego, przez pewien czas oddala się wewnętrznie. Nauczyciel albo nie zauważa tego zjawiska, albo je lekceważy, albo uważając, iż po jego stronie nie ma błędów w zachowaniu, przechodzi nad tym do porządku. Uczeń wtedy cierpi i oczekuje pomocy ze strony tego nauczyciela, z którym stosunki się oziębły, ze strony innych nauczycieli, opiekuna klasy i kolegów. Im dłużej trwa taki stan, tym jest słabsze oddziaływanie nauczyciela na tego ucznia.

Wskutek przedłużania się jednej z dwu poprzednich interakcji lub obu dochodzi najczęściej do konfliktu między nauczycielem a uczniem. Zaborowski mówi, że „konflikty między ludźmi powstają głównie na podłożu sprzecznych lub niezgodnych potrzeb, postaw i interesów”.²⁷ W omawianym przypadku następuje w pierwszym rzędzie niezaspokojenie potrzeby bezpieczeństwa ucznia, a następnie potrzeby dodatniej oceny, odnoszenia sukcesu i uznania jako bardzo silnych potrzeb społecznych człowieka. Sytuacja konfliktowa przysporzyła nauczycielowi kłopotów, których nie chciał. Chce on dominować nad uczniem, który uparcie się nie poddaje. Na czoło w jego postępowaniu wysuwają się negatywne właściwości wychowawcze, dydaktyczne i osobowe: przytłaczanie ucznia, gnębienie, szkanowanie, straszenie, niższe ocenianie jego pracy niż innych, obwinianie ucznia i na odwrót. Do sytuacji konfliktowych dochodzi daleko rzadziej, gdy jeden z partnerów przejawia potrzebę dominacji, a drugi — submisji (uległości).

²⁵ Tamże... s. 27.

²⁶ J. Stefanović: *Psychologia...* op. cit. s. 25.

²⁷ Z. Zaborowski: *Stosunki międzyludzkie a wychowanie*. W-wa 1974, NK, s. 68.

Zgodnie z teorią równowagi interpersonalnej Zaborowskiego do rozwiązania konfliktu może doprowadzić zwycięstwo jednej strony bądź kompromis, bądź integracja.²⁸ W likwidacji konfliktu między nauczycielem a uczniem nie może wchodzić w rachubę ani pierwszy, ani drugi sposób, ponieważ oba zawodzą. W pierwszym sposobie zwycięstwo nauczyciela oznacza klęskę ucznia i odwrotnie. Pokonany zechce przy sposobności odwrócić sytuację. Byłaby to mściwość i chęć do szkodliwego rewanżu oraz destruktywny wpływ metody. Kompromis też jest niekorzystny, bo oznacza rezygnację z części swoich racji, potrzeb i żądań. Najbardziej optymalne jest rozwiązanie integracyjne konfliktu. Zobiektywizowanie własnej postawy przez nauczyciela i dostrzeżenie skutków swoich zachowań, zmniejszenie dystansu emocjonalnego oraz wyzbycie się uprzedzeń i agresji wobec ucznia, przywróci ich równowagę interpersonalną.

W przykładzie ósmym sytuacja zmienia się na obopólną korzyść. Nauczyciel, jako człowiek starszy, bardziej doświadczony i wyrozumiały, a poza tym — wychowawca, dąży pierwszy do wznowienia kontaktów ze skłóconym uczniem. Ten nadal tkwi w uporze, unika przełożonego, odbiera mu rację i zamyka się wewnątrznie ze swoimi problemami. Szczególnie ciężko takie sytuacje przeżywają typy introwertywne. Konsekwentne dążenie nauczyciela w kierunku osłabienia napięcia emocjonalnego między nim a uczniem, cierpliwość, umiar i takt pedagogiczny doprowadzą powoli do porozumienia i stosunki ułożą się znowu pomyślnie.

Dobrze jest też dla sprawy wychowania i rozwoju osobowości ucznia, jeśli popadłszy w konflikt z nauczycielem, sam z własnej inicjatywy lub z inspiracji kolegów podejmie próbę przywrócenia równowagi w ich stosunkach (przykład 9). Ma on wprawdzie mniejsze szanse w swoich szlachetnych dążeniach niż nauczyciel, ale nie zostały one zaprzepaszczone całkowicie i warto je wykorzystać dla wspólnej sprawy. W przypadku odrzucenia ucznia na pewien czas przez wychowawcę, zniechęca się on, traci wiarę w sens podejmowanych prób i przestaje ufać przełożonym. W wychowaniu chodzi przecież o to, by nasi wychowankowie byli aktywni, chcieli działać dla wspólnego dobra ogółu i jednostki.

Po wielu burzach, próbach i niepowodzeniach w życiu i pracy stosunki między nauczycielami a uczniami znowu wracają do normy. Którejś ze stron lub jednocześnie obu udaje się przywrócić niezbędną równowagę. Życie jak gdyby zaczyna się od początku, a proces wychowania i kształcenia przebiega łagodnie.

Stosunki interpersonalne w ogóle, a tym bardziej w warunkach wychowania instytucjonalnego, nie są czymś statycznym. Pod wpływem systematycznego oddziaływania wychowawczego na dzieci i młodzież, coraz liczniejszych jej doświadczeń i nauki szkolnej ulegają one ewolucji i przemianom. W pracy pedagogicznej warto pamiętać treść następującego sformułowania W. Okonia: „Jeżeli nauczyciel zareaguje pod wpływem

²⁸ Tamże, s. 98.

frustracji niewłaściwie i odniesie się do ucznia agresywnie, wywoła w nim również postawę agresywną, przytłumioną zazwyczaj lękiem, lecz niekiedy ujawniającą się. Wówczas wysiłek wychowanka nie będzie skierowany bezpośrednio na usunięcie braków, lecz na odreagowanie własnej frustracji. W ten sposób powstaną nowe konflikty, które będą redukować wpływ pedagogicznego oddziaływania nauczyciela. Dlatego za najbardziej właściwy należy uważać taki stosunek do niepowodzenia, jaki polega na wywołaniu pożądanej reakcji ucznia, a więc udzielenie uczniowi stosownej pomocy w pokonywaniu trudności, wyjaśnienie mu, na czym polegają jego błędy w wiadomościach, w umiejętnościach, braki w zachowaniu się lub usunięcie w jakiś inny sposób istniejącej przeszkody".²⁹ Niech to stwierdzenie będzie dla nauczycieli i wychowawców czynnikiem inspirującym, zachęcającym i mobilizującym w ich szlachetnych planach, aspiracjach i dążeniach zawodowych.

²⁹ W. Okoń: *Osobowość...* op. cit., s. 16.

REALIZACJA NADZORU PEDAGOGICZNEGO GMINNYCH DYREKTORÓW SZKÓŁ

Wprowadzenie do życia dwustopniowej organizacji władzy i administracji terenowej oraz nowego podziału terytorialnego kraju stanowi kolejny krok w kierunku dalszego doskonalenia systemu planowania i zarządzania, a tym samym unowocześnienia i demokratyzacji organizacji życia społecznego.

Wraz z powołaniem gmin, nowych jednostek administracyjnych resort oświaty stanął przed koniecznością dostosowania zarówno sieci szkolnej, jak i administracji oświatowej stopnia podstawowego do zaistniałych warunków. Z tego też względu po wcześniejszych obserwacjach eksperymentalnych powołano do życia zbiorcze szkoły gminne, a wraz z nimi instytucję gminnego dyrektora szkół, jako wyspecjalizowanego organu wykonawczego naczelnika gminy do całokształtu spraw oświatowo-wychowawczych i kulturalnych w gminie. Tym samym gminny dyrektor szkół stał się także organem administracji oświatowej stopnia podstawowego na wsi. Konsekwencją tego są więc dla gminnych dyrektorów szkół zwiększone zadania, zakres kompetencji, a także zwiększona odpowiedzialność za sprawy oświatowo-wychowawcze i kulturalne na podległym obszarze oświatowym.

Wiadomo, że jako organy administracji oświatowej stopnia podstawowego zmuszeni są realizować pewne specyficzne funkcje, wynikające z charakteru pracy nadzoru pedagogicznego, niezależnie od wykonywanych funkcji dyrektora zbiorczej szkoły gminnej, które wynikają ze statusu dyrektora szkoły.

Tak rezległy teren działania, a także rozbudowana rozpiętość spełniania funkcji kierowniczych i administracyjnych zrodziła konieczność przeprowadzenia badań empirycznych nad aktualnym stanem realizacji funkcji kierowniczych, w szczególności w zakresie nadzoru pedagogicznego przez gminnych dyrektorów szkół. Za celowością takowych badań przemawia także fakt, iż od momentu powołania do życia tych organów minął już znaczny okres czasu¹. Zaistniała zatem społeczna potrzeba naukowej analizy organizacji pracy gminnych dyrektorów szkół, ponieważ nie ulega wątpliwości, że ich właściwa praca kierownicza w znacznej mierze rzutuje na prawidłową realizację polityki oświatowej w środowisku wiejskim.

Obserwacja aktualnej rzeczywistości, a także coraz obszerniejsza literatura przedmiotu², głównie artykuły w czasopismach pedagogicznych, wskazuje na pewne osiągnięcia w tej dziedzinie, z drugiej zaś strony

¹ Dziennik Ustaw 1972 nr 54, poz. 354.

² Znaczny wzrost opracowań obserwować możemy od 1976 roku, tzn. od rozpoczęcia prac badawczych w problemie węzłowym: DZ. XV. Temat 11.4. „Modernizacja systemu zarządzania oświatą w PRL”.

ukazuje także szereg ujemnych zjawisk, które należałoby w przyszłości przewyżczać lub też całkowicie eliminować.

W związku z powyższym w Zakładzie Organizacji i Zarządzania Oświatą Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach prowadzone są już od 1976 roku badania w ramach problemu węzłowego „Dział XV. Problem węzłowy 11.4”, których cel sprowadzał się między innymi do dokonania obiektywnej diagnozy stanu faktycznego spełniania funkcji kierowniczych i administracyjnych gminnych dyrektorów szkół. W oparciu zaś o analizę czynnikową i statystyczną szukanie rozwiązań modelowych, usprawniających aktualną rzeczywistość.

Jako główną hipotezę badawczą przyjęto założenie: „że istnieją obiektywne i subiektywne czynniki, określone jako determinanty zewnętrzne i wewnętrzne, które w znaczący sposób rzutują na charakter i jakość realizacji funkcji organicznych i regulacyjnych przez gminnych dyrektorów szkół”.

Jeżeli chodzi o zasięg terytorialny niniejszych badań, to zostały one przeprowadzone w makroregionie południowym, głównie w takich województwach, jak: katowickim, częstochowskim, bielskim, opolskim. Zasięg osobowy stanowiła losowo wybrana grupa 527 osób, z tego 327 gminnych dyrektorów szkół i ich zastępców oraz 200 nauczycieli pracujących w zbiorczych szkołach gminnych, którzy traktowani byli jako grupa werfikująca wypowiedzi kadry kierowniczej.

Charakteryzując krótko zastosowane metody badawcze, przyjęto zasadę, iż zastosowana będzie jako główna metoda sondażu diagnostycznego wielostronnego³ wraz z szeregiem technik badawczych takich, jak: wywiad, obserwacja migawkowa, samofotografia dnia pracy, do której to skonstruowano specjalną chronokartę, a także technikę ankiety:

Nim jednak przejdę do właściwej interpretacji i analizy uzyskanego materiału faktograficznego, trzeba stwierdzić, iż przedstawione poniżej zależności stanowią jedynie wąski wycinek szerszych badań prowadzonych w tym zakresie, nie sposób zaś jest w tak krótkim opracowaniu przedstawić wszystkich uwarunkowań realizacji funkcji nadzoru pedagogicznego przez gminnych dyrektorów szkół. Stąd też skupiłem się jedynie na tych kwestiach, które wydawały mi się najbardziej aktualne i ważne z punktu widzenia teorii organizacji i zarządzania oświatą.

W praktyce pedagogicznej nadzoru pedagogicznego wykryły się dwie podstawowe formy pracy, tzw. bezpośrednia i pośrednia. Według J. Homplewicza⁴ do bezpośrednich zaliczyć możemy takie formy, jak: wizytacje, inspekcje, lustracje, narady, konferencje i kursy. Do pośrednich zaś zalicza on badania planów oraz dokumentacji pracy szkół. Wydaje się jednak, że przytoczone tu formy pracy nadzoru pedagogicznego

³ A. Kamiński: *Metoda, technika, procedura badawcza w pedagogice empirycznej*. Studia Pedagogiczne. Tom. XIX, s. 44.

⁴ J. Homplewicz: *Problemy zarządzania i organizacji szkoły*. *Oświata i Wychowanie* 1974/12.

odnosić się mogą jedynie do pracy nadzoru szczebla pośredniego, podczas gdy gminni dyrektorzy szkół to nadzór pedagogiczny pierwszej instancji. W związku z czym konieczne wydaje się rozwinięcie form pracy nadzoru pedagogicznego I^o co najmniej o takie formy, jak: hospitacja, rozmowy indywidualne, pisemna wymiana informacji, badanie wyników nauczania.

Odnosnie problemu nadzoru pedagogicznego pierwszej instancji jeszcze jedna sprawa wymaga pewnego wyjaśnienia i uściślenia. Jakkolwiek przepisy prawne odnośnie nadzoru pedagogicznego charakteryzują jego zakres i zasięg, to jednak nie podają jego definicji, a wiadomo, że wraz z powołaniem gminnych dyrektorów szkół jest to konieczne. Wydaje się, iż trzeba wyraźnie sprecyzować, co będziemy rozumieli przez nadzór gminnego czy miejsko-gminnego dyrektora szkół, a co nadzór szczebla pośredniego. Otóż przez nadzór pedagogiczny gminnego dyrektora szkół należałoby rozumieć „ogół uprawnień kierowniczych do przekazywania zaleceń i dyrektyw, rozumianych jako przede wszystkim ogół możliwości podejmowania określonych działań kierowniczych w stosunku do pracowników pedagogicznych szkół i placówek oświatowo-kulturalnych, a przejawiających się w realizowanych funkcjach: kontrolno-instruktażowej, inspiratorsko-innowacyjnej i badawczej...”⁵

Główną, a zarazem obowiązującą formą pracy nadzoru pedagogicznego szczebla podstawowego jest i pozostanie w dalszym ciągu hospitacja. Proces hospitacji zarówno w szkołach, jak i innych placówkach oświatowo-kulturalnych podległych gminnym dyrektorom szkół powinien odbywać się w sposób systematyczny, planowy i ciągły. Jednak jak do tej pory nie ukazał się ani jeden przepis czy akty normatywne, które by określały, ile i w jakim czasie gminny dyrektor szkół powinien przeprowadzić hospitację. Stąd też w niniejszych badaniach przyjęto kryterium z Zarządzenia Ministra Oświaty i Wychowania z 23.VII.1974 roku, z którego wynika, że każdego dyrektora obowiązuje hospitowanie co najmniej 3 godzin dydaktycznych tygodniowo.⁶

Na podstawie weryfikacji danych z arkuszy samofotografii dni pracy gminnych dyrektorów szkół wynika, iż nie wywiązują się oni należycie z tych zadań. Planowy wymiar hospitacji zajęć dydaktycznych w badanym okresie czasu 24 dni roboczych nie zrealizował ani jeden gminny dyrektor szkół, a wynoszący 12 godzin. 35,9% przeprowadziło 4 godziny hospitacji, zaś 26,7% dyrektorów gminnych zrealizowało jedynie po 1 godzinie. Znacznie gorzej przedstawia się to zagadnienie, jeśli chodzi o hospitację zajęć w punktach filialnych i w innych szkołach ponadpodstawowych.

⁵ W. Goriszowski, J. Pająk, H. Siemieniak: Projekt koncepcji systemu zarządzania oświatą w Polsce. Ujęcie syntetyczne wyników badań. Gdańsk 1980. Instytut Nauk Politycznych, s. 57–81.

⁶ Status dyrektora — Załącznik do Zarządzenia MOiW z dnia 23.VII.1974. Dziennik Urzędowy MOiW nr 8/1974, poz. 62.

Jednak w niniejszych badaniach nie chodziło o odnotowanie częstotliwości hospitacji, lecz główny nacisk został położony na drugą część składową hospitacji, tzn. konferencję pohospitacyjną, na której to dyrektor omawia z zainteresowanym nauczycielem spostrzeżenia, uwagi itp. Otóż badania wykazały, iż całkowicie zgadza się z uwagami poczynionymi przez dyrektora gminnego tylko 43,5% nauczycieli, 35,5% częściowo się zgadza, zaś 11% całkowicie je neguje, uważając, że są niesłuszne, bezpodstawne. Ten stan rzeczy wynika z bardzo złożonego problemu. Chodzi tu o kwestię wieloprzedmiotowości procesu dydaktycznego w szkole z jednej strony, której to z drugiej strony towarzyszy jednokierunkowa specjalizacja gminnego dyrektora szkół. Nie ulega wątpliwości, iż gminny dyrektor szkół jest bardzo często bezradny, wobec udzielania uwag dotyczących np.: metodyki nauczania fizyki czy chemii będąc sam z wykształcenia np. polonistą. Uważam, iż problem ten można by rozwiązać następująco:

— po pierwsze, trzeba zmienić charakter samej hospitacji, to znaczy mniej eksponować funkcję kontrolną,

— po drugie, bardziej uwypuklać funkcję samokontrolną i inspirator-sko-innowacyjną w stosunku do hospitowanych nauczycieli.

Uzasadniając swoje stanowisko motywuję to tym, że już obecnie, a w przyszłości stale będą rosły kwalifikacje nauczycieli (coraz więcej kończy już studia magisterskie, rozwijane będą studia podyplomowe), poza tym i tak większość zajęć dydaktycznych jest nie kontrolowana, zatem chcąc znać dokładny obraz pracy nauczyciela i jej poziomu, trzeba na to poświęcić znacznie więcej czasu, a na to gminnych dyrektorów szkół w aktualnej rzeczywistości nie stać, gdyż byliby zmuszeni pracować po 10 godzin dziennie, co nie jest także zjawiskiem odosobnionym.⁷

Kolejną formą realizacji nadzoru pedagogicznego, jaka winna być stosowana przez gminnych dyrektorów szkół, to lustracja. Odnosić się ona będzie głównie do podległych szkół i placówek oświatowo-kulturalnych leżących poza szkołą bazową — zbiorczą szkołą gminną, w której to na co dzień mogą tę formę realizować ze względu na miejsce pracy. Jej istota polegać powinna na stałym przeglądzie — lustracji wszelkich pomieszczeń szkolnych, urządzeń sanitarnych, zaplecza gospodarczego itp. Wiadomo, że każda szkoła czy też placówka oświatowa jest miejscem, gdzie na stosunkowo niewielkiej przestrzeni skupia się życie bardzo wielu osób, stąd też zachodzi konieczność bardziej wyostrzonego spojrzenia na te kwestie ze strony gminnych dyrektorów szkół. Przeprowadzony sondaż diagnostyczny dostarczył wiele cennych informacji w tej kwestii, trzeba też stwierdzić, że zagadnienie to przedstawia się dość skomplikowanie. W odczuciu badanych nauczycieli gminni dyrektorzy szkół nale-

⁷ Pragnę podkreślić, że badano także budżet czasu pracy gminnych dyrektorów szkół. Po dokonanych obliczeniach stwierdzono, że średni tygodniowy czas pracy wynosi 55,2 godz., co daje 9,2 godziny dziennie.

życie dbają o stan pomieszczeń szkolnych, lecz jedynie w stosunku do szkoły bazowej. Natomiast wykazują zbyt małą troskę o te sprawy w punktach filialnych. Bardzo rzadko, np. raz w roku w czasie wizytacji gminnego dyrektora szkół, te kwestie stanowią jego główny cel wizytacji. To, rzecz jasna, może budzić niezadowolenie. Nie ulega wątpliwości, iż proces ten nie może być realizowany akcyjnie, niesystematycznie i wyrywkowo, zbyt drogie mogą być tego konsekwencje. Rzecz jasna można sobie w tym miejscu postawić pytanie: Czy kierownik podległej jednostki filialnej, czy też innej placówki oświatowej ma być zwolniony od tego obowiązku? Oczywiście, że nie, ale wiadomo też, iż o wiele trudniej jest mu załatwić np. ekipy remontowe, środki finansowe na te cele. Podczas gdy gminni dyrektorzy szkół, na mocy swojego stanowiska i autorytetu, a także kontaktów z władzami administracyjnymi gmin — są przecież organami wykonawczymi naczelników gmin ds. oświatowo-kulturalnych — mogą znacznie szybciej przyspieszyć realizację tych spraw. Należałoby więc w tym miejscu postulować pod adresem gminnych dyrektorów szkół, by w żadnym wypadku nie koncentrowali swojej działalności kierowniczej i nadzorczej na szkole bazowej, gdyż powoduje to nieuniknione deformacje w spełnianiu przez nich zadań, wynikających z zajmowanego stanowiska. Czyni się przez to zbiorczą szkołę gminną bardziej uprzywilejowaną, a co najważniejsze, realizacja funkcji gminnego dyrektora szkół nie polega tylko na kierowaniu zbiorczą szkołą gminną, lecz całym kompleksem spraw oświatowo-wychowawczych i kulturalnych w gminie, takie jest bowiem zadanie administracji oświatowej I^o.

Cennymi, a zarazem skutecznymi formami realizacji funkcji nadzoru pedagogicznego gminnych dyrektorów szkół mogą być niewątpliwie rozmowy indywidualne — wywiady z nauczycielami, a także pisemna wymiana informacji. Mogą one jednak głównie odnosić się do procesu dydaktyczno-wychowawczego. Pierwsza z wymienionych form to po prostu kierowana rozmowa na temat realizacji przez nauczyciela procesu dydaktyczno-wychowawczego, występujących w nim trudności, osiągnięć lub też stopnia wykorzystania środków dydaktycznych czy też stosowania przez nauczyciela innowacji pedagogicznych. Pisemna zaś wymiana informacji to wypowiedź nauczycieli na postawiony przez gminnego dyrektora szkół problem np. sposobu wykonywania zarządzeń, zaleceń itp. Zebrany w tym celu materiał może stanowić podstawę do dyskusji na zebraniach rady pedagogicznej, konferencjach, kursach. Celowość stosowania tych form upatruję w dwóch aspektach:

— są one bardzo łatwe do przeprowadzenia i nie nastroczą trudności w ich realizacji,

— są znacznie mniej czasochłonne niż hospitacja czy wizytacja, co w charakterze pracy gminnych dyrektorów szkół ma olbrzymie znaczenie.

Jakkolwiek racje te wydają się być oczywiste i przekonujące, to trzeba jednocześnie stwierdzić, iż gminni dyrektorzy szkół nie mają prze-

konania, co do stosowania tych form. Z badań wynika, że tylko 22,3% badanych dyrektorów gminnych przeprowadza systematyczne rozmowy z nauczycielami odnośnie organizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego, 36,2% czyni to sporadycznie, zaś pozostali — 40,5%, nie robi tego wcale. Natomiast gdy chodzi o pisemną wymianę informacji, to ta forma jest w ogóle nie stosowana. Charakterystyczne jednak jest to, iż zastępcy gminnego dyrektora szkół, szczególnie gdy chodzi o zastępców ds. wychowawczym, wykazują większe zrozumienie w stosowaniu tych form, gdyż 68,7% badanych stwierdziło, że czyni to regularnie, a co ważne — uważają oni, że są to formy nie mniej skuteczne niż hospitacje.

Nie ulega wątpliwości, że w przyszłości obie te formy będą musiały być coraz częściej stosowane w pracy administracji oświatowej stopnia podstawowego, a to ze względu na odchodzenie od tradycyjnych form kontroli na rzecz tych, które uwypuklają funkcję inspiratorską, innowacyjną i samokontrolną. Podobnie wyrażają się na ten temat specjaliści z zakresu nadzoru pedagogicznego i teorii organizacji i zarządzania oświatą, m. in. W. Goriszowski, J. Niemiec, K. Podoski, K. Trzebiatowski, A. Smołański⁸.

Poza tym widzę tu jeszcze jeden ważny aspekt w stosowaniu tych form. Otóż ostatnio wiele mówi się o problemie „postępu pedagogicznego”. Obie te formy mogą być motorem, a co więcej — czynnikiem prowadzącym do szerszego upowszechniania innowacji pedagogicznych. Wśród nauczycieli pracujących na wsi wielu jest takich, którzy z powodzeniem stosują różnego rodzaju innowacje, próbują eksperymentować, szukają lepszych i śmiałych rozwiązań, są odważni i śmiali w swych poczynaniach. I właśnie te luźne, niczym nie skrupowane rozmowy gminnych dyrektorów szkół z nimi czy też pisemna wymiana informacji może być drogą do wyławiania ciekawych rozwiązań nowatorskich, a w dalszej kolejności szerszej ich popularyzacji.

Następną formą, która także może być bardzo przydatna w pracy nadzoru pedagogicznego I^o, to badanie wyników nauczania. Wiadomo, że jest ona dość powszechnie stosowana, ale tylko w relacji nauczyciel — uczeń. Nasze badania potwierdzają to w całej rozciągłości, tylko 9,2% badanych gminnych dyrektorów szkół stosuje tę formę, ale tylko sporadycznie. W istocie możemy stwierdzić, że jest ona prawie nie stosowana i nie znajduje uznania w opinii badanych. Wydaje się, iż należałoby przekonać gminnych dyrektorów szkół o konieczności szerszego stosowania tej formy, a to dlatego, iż może ona być czynnikiem dostarczającym wielu cennych informacji na temat jakości i stopnia realizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego w podległych szkołach. Można by realizować tę formę w dwóch wersjach:

⁸ Świadczą o tym ich wypowiedzi wyrażone na ogólnopolskim sympozjum naukowym, zorganizowanym w 1979 roku w Domu Nauczyciela w Ustroniu-Jaszowcu nt.: „Modernizacja systemu zarządzania oświatą w PRL”.

- badanie wyników nauczania za pomocą tzw. testów wiadomości,
- pisemne wypracowania twórcze młodzieży.

W związku z tym powstaje jednak zasadnicza trudność. Kto bowiem ma oceniać te prace? Czy tylko gminny dyrektor szkół? Sądzę, że jest to niekonieczne. Może on powołać zespół składający się z nauczycieli uczących tego samego przedmiotu, który pod jego kierownictwem, według uprzednio ustalonych jednolitych kryteriów, oceniałby wyniki testu czy wypracowania. Generalne podsumowanie tych sprawdzianów mogłoby być z kolei omawiane na naradach lub konferencjach z całym gronem pedagogicznym.

Reasumując niniejsze rozważania, trzeba podkreślić, że realizacja nadzoru pedagogicznego przez gminnych dyrektorów szkół w aktualnej rzeczywistości napotyka jeszcze wiele trudności. Jest to spowodowane z jednej strony brakiem doświadczenia u gminnych dyrektorów szkół w spełnianiu funkcji nadzorczych, a także tym, iż główny akcent kładą oni na funkcje kontrolno-instruktażowe w tym procesie. W związku z powyższym wydaje się celowe i słuszne zaproponowanie kilku wniosków, które są wynikiem uchwyconych w badaniach zależności, a które mogą usprawniać proces nadzoru pedagogicznego, realizowanego przez gminnych dyrektorów szkół.

WNIOSKI

1. Aktualna praktyka spełniania funkcji nadzoru pedagogicznego przez gminnych dyrektorów szkół nastawiona jest głównie na akcentowanie funkcji kontrolnej i instruktażowej. Aby jednak realizowanie nadzoru pedagogicznego jako elementu kierowania było działaniem odpowiadającym zasadom prawidłowej organizacji i zarządzania oświatą, muszą w tym procesie występować także tzw. funkcje inspiratorska, innowacyjna i badawcza. Spełnienie tych warunków gwarantować powinno lepsze osiągnięcie optymalnych wyników pracy szkół i placówek oświatowo-wychowawczych w gminie.
2. Pragnąc zoptymalizować swoją pracę kierowniczą w zakresie nadzoru pedagogicznego, gminni dyrektorzy szkół winni w szerszym niż dotychczas stopniu stosować urozmaicone formy, takie jak: badanie wyników nauczania, pisemną wymianę informacji, rozmowy kierowane z nauczycielami. Pozwoli im to wnikliwiej i trafniej ocenić aktualny stan i poziom realizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego w podległych szkołach.
3. W procesie realizacji nadzoru pedagogicznego konieczne wydaje się, by gminni dyrektorzy szkół starali się w większym niż dotychczas stopniu oddziaływać na nauczycieli w ten sposób, by wyrabiać u nich motywacje do dociekań typu naukowego, a także do samokontroli i autoanalizy własnej działalności pedagogicznej, co z obserwowanym stałym wzrostem kwalifikacji nauczycieli jest całkowicie uzasadnione.
4. Postuluje się, by zostały jasno sformułowane wymagania co do umiejętności gminnych dyrektorów szkół w zakresie realizacji funkcji nadzorczych, a także prawa i kompetencje, bowiem jest to niezbędny element, który gwarantować im może skuteczność w spełnianiu tych zadań.

GRY DYDAKTYCZNE JAKO METODA KSZTAŁCENIA

Gry i zabawy są nieodłącznym atrybutem każdego wieku. Mówimy o nich jako o czymś oczywistym i bliskim, czym przesiąknięte są wszelkie formy ludzkiego współżycia. Udział w grach i zabawach, z racji odmienności od realizmu i szarżyzny życia, sprawia nam przyjemność i ...mi-mowolnie uczy. Zabawy i gry ze swoją harmonią i rytmem są także źródłem przeżyć estetycznych.

Czy z podobieństwa entuzjazmu uczestników gier i zabaw wynika tożsamość lub bliskoźnaczość tych pojęć? Różnice między zabawą a grą nie są zbyt wyraźne. W wielu językach zresztą istnieją określenia obejmujące oba te pojęcia nierozdzielnie (francuskie — jeu, rosyjskie — igra, niemieckie — spiel, holenderskie — spel). W naszym języku, podobnie jak w angielskim, występuje rozróżnienie między zabawą — play i grą — game. Gry, w sposób naturalny, wyodrębniamy spośród zabaw jako te, które swoim punktem końcowym przyporządkowują pewne wartości przegranej lub wygranej. Mówiąc krótko, gra ma swoją stawkę. Stawką tą może być wartość symboliczna, różne wartości materialne, ale może nią być także wyłącznie idealna wartość chwały zwycięstwa.

W ostatnim dwudziestolecu powstało pojęcie gier dydaktycznych. Można przypuszczać, że z powodów wspólnego określenia i zabaw, i gier w wielu językach nazwa gry dydaktyczne obejmuje zabawy, jak i gry stosowane w procesie kształcenia. Przyjęte tak określenie pozwala umieścić w polu znaczeniowym gier dydaktycznych zarówno dziecięce zabawy w odgrywanie ról, rozgrywki planszowe, przedstawienia, jak i pewne zabawowe metody rozwiązywania problemów (jak na przykład „burza mózgów”). Opisywane w literaturze dydaktycznej metody inscenizacji, metody sytuacyjne i symulacyjne to właśnie różnie i dość dowolnie nazywane gry dydaktyczne. Wiele zwłaszcza nieporozumień budzi w literaturze pedagogicznej pojęcie „symulacja”.

Proponujemy, by w pedagogice podobnie jak w innych naukach termin „symulacja” związany był z modelowaniem przeszłych, teraźniejszych i przyszłych zdarzeń, zarówno rzeczywistych, jak i tylko hipotetycznych, prawdopodobnych. Przy tak przyjętym założeniu gry symulacyjne to tylko te z gier dydaktycznych, które obrazują istniejący fragment rzeczywistości, sytuację z przeszłości lub taką sytuację, która mogłaby lub może się zdarzyć. Nie jest to oczywiście wyjaśnienie wystarczające — brak pojęcia samej gry.

Formalne — matematyczne definicje gry urzekają głębokim pięknem logiki, ale także nader skutecznie ukrywają urodę cech gry przed ludzkim okiem. Gra jest to bowiem sformalizowany model sytuacji konfliktowej. Najważniejszymi jej elementami są:

— struktura posunięć grających zawarta w drzewie (dendrycie) całej gry,

— możliwość braku informacji o miejscu konkretnej sytuacji gry w całej jej strukturze,

— funkcja wypłaty określająca warunki wygranej.

Wszystkie te elementy zawarte są w regułach gry.

Z podanego wyżej określenia nie wynikają takie cechy gry, jak: napięcie, niepewność, zaskoczenie. Te właśnie cechy — noszące nazwę nieformalnych — zależą nie tylko od reguł gry, ale w dużej mierze od grających.

Inną atmosferę gry tworzą gracze łatwo ulegający emocjom niż partnerzy chłodni i obiektywni. Inaczej toczy się gra między osobami twórczymi niż wśród niekreatywnych grających. Gracze nastawieni na szybkie działanie nadadzą odmienny charakter tej samej grze rozgrywanej przez osoby o kontemplacyjnym sposobie działania.

Spory wpływ na atmosferę gry ma zawarty w niej pierwiastek losowości. W grze losowej wynik zależy tylko od przypadku, czy jak kto woli — szczęścia. W grach noszących nazwę strategicznych pierwiastek losu nie występuje wcale. Wynik gry strategicznej zależy wyłącznie od umiejętności gracza: na przykład jego zmysłu kombinacyjnego, pomysłowości, pamięci i wiedzy o wszystkich możliwych wariantach rozgrywania, czyli dendrycie gry. Najczęściej mamy do czynienia z grami strategiczno-losowymi, w których występuje kombinacja przypadku i umiejętności. Różny też bywa stopień współzawodnictwa w grze. Mamy tu do czynienia z całą gamą możliwości. Od gier o tzw. sumie zerowej, kiedy to jeden z grających wygrywa dokładnie to, co przegrywają inni, przez różne stopnie konkurencyjności aż do gier o charakterze kooperacyjnym.

Gry symulacyjne ze względu na ich dynamiczny charakter należą do gier wielochodowych. Zasadniczą rolę w nich odgrywają ciągi ruchów wykonywanych przez grających w określonej kolejności i stale dokonywane w tych ruchach wybory.

Używanie pojęć pochodzących z teorii gier nie powinno nikogo przerażać. Jako matematyczna teoria sytuacji konfliktowych teoria ta jest tylko zbiorem wskazówek do racjonalnego działania stron w konflikcie. Jej abstrakcyjne założenia nie dają opisu rzeczywistych zachowań ludzi w toku działania. Nie są także związane z wymiarem kształcącym tej działalności. Zwróćmy uwagę, że jest to teoria warunkowo-normatywna. Wszystkie jej zdania zaczynają się od wyrazu „winien...” Podaje więc ona założenia o zachowaniu ludzi w toku gier, nie mówi zaś, jak ludzie w toku gry zachowują się rzeczywiście. Z braku odpowiednich teorii psychologicznych nie precyzuje teoria gier nawet pewnych swoich terminów. I tak zakładając, że gracz jest „rozsądny, rozumny”, określa jedynie w sposób nieściśły, że grający umie korzystać ze wszystkich źró-

deł informacji, umie je analizować i podejmować korzystne dla siebie decyzje. Pedagog natomiast doskonale wie, że wszyscy gracze są w jakiejś mierze rozsądni i rozumni, ale... bardzo różni. Osobowościowe uwarunkowania procesu rozgrywania nie docenione są przez teoretyków pedagogiki, a łatwo zauważane przez każdego praktyka. Z naszej obserwacji wynika, że proces rozgrywania, decyzje w toku gry zapadające zależą, między innymi, od takich wymiarów osobowości ucznia, jak:

- predyspozycje twórcze,
- orientacja na szybkie działanie lub skłonność do kontemplacji,
- impulsywność,
- postawa obronna,
- motywacja osiągnięć,
- wiedza.

Dlaczego chcemy zainicjować gry symulacyjne w naszej szkole? Proponujemy je, ponieważ działanie w ich toku jest nierozzerwalnym spłotem pierwiastków badania i zabawy. Dydaktyczną funkcję gier pierwsi odkryli wojskowi. Swoje gry tworzyli po to, by opanować sztukę zachowania się w złożonych sytuacjach konfliktowych. Gry jako metody kształcenia stosowane są we wszystkich armiach świata. Jest to sposób szkolenia dowódców i sztabów w podejmowaniu decyzji w działaniach bojowych. Gry wojenne przybierają formy gier planszowych, poligonów i gier komputerowych.

W wielu szkołach świata stosuje się gry symulacyjne z powodzeniem jako niezwykle efektywną metodę kształcenia, metodę, do której łatwo przenika pierwiastek ludyczny. Autorki stosowały przez kilka lat gry symulacyjne w polskiej szkole weryfikując w trakcie badań kilka hipotez związanych z ich stosowaniem.

Gra symulacyjna, jako metoda kształcenia, ma między innymi za cel przedstawienie rzeczywistego lub postulowanego układu przedmiotowego w sposób pozwalający na pełne i przystępne przekazywanie wiedzy w zakresie opisującej ten układ teorii. Badanie układu przedmiotowego przeprowadzamy zwykle po to, by:

- lepiej poznać działanie lub strukturę układu rzeczywistego, wzbogacić opis tego układu,
- wyjaśnić mechanizm powstania znanych zachowań układu,
- prognozować funkcjonowanie postulowanego, w sensie zadanych założeń, układu.

Idealem byłoby przeprowadzenie doświadczenia bezpośrednio na samym układzie, lecz względy ekonomiczne lub częściej dydaktyczne przemawiają za symulacyjnym typem badania. Model symulacyjny może wyraziściej, dzięki wielu analogiom, podkreślać istotne dla ucznia cechy struktury i funkcji modelowego układu. Eksperymentowanie na modelu daje wyniki pozwalające na wnioskowanie o zachowaniach układu. Wyniki muszą być jednak stale konfrontowane z zachowaniami rzeczywiste-

go układu. Wymóg ten, konieczny ze względów dydaktycznych, spełnia jednocześnie podstawowe założenia teorii symulacji.

Gra symulacyjna o charakterze wyjaśniającym stosowana jest wtedy, gdy znane są stany układu, lecz niewiadome są przyczyny, które je powodują. Hipotezy o przypuszczalnych zbiorach obiektów i działań wyjaśniających zachowania układu stają się podstawą do stworzenia modelu symulacyjnego. Badanie modelu jest wówczas sprawdzianem, czy zachowania modelu symulacyjnego są wystarczająco zgodne ze znanymi stanami układu. W przypadku zgodności wolno przypuszczać, że struktura i obiekty modelu są adekwatne do badanego układu przedmiotowego.

Gry projektujące stosuje się przy tworzeniu układów spełniających zadane założenia. Działanie planowanych układów prognozuje się na podstawie wyboru składowych elementów, relacji między nimi i konstrukcji modelu symulacyjnego. Jeżeli badanie symulacyjne — gra wykazuje, że zaplanowany na podstawie zachowania modelu układ spełnia postawione cele, to projekt zostaje przyjęty.

Wybór układu przedmiotowego do badań symulacyjnych zależy od konkretnych celów: dydaktycznych lub wychowawczych. Symulacja służyć może przecież nie tylko zrozumieniu funkcjonowania układu, ale ćwiczeniu w posługiwaniu się wiedzą z określonej dziedziny oraz podejmowaniu decyzji.

Cechy badania symulacyjnego pozwalają przypuszczać, że sytuacja gry symulacyjnej skupia wiele czynników, które mogą pozytywnie wpłynąć na proces uczenia się¹. Gry mogą też mieć poważne znaczenie w kształtowaniu postaw. Wyznaczona przez reguły sytuacja gry tworzy własny, odrębny, świat, który może być układem odniesienia dla norm i wzorców postępowania.

Według pewnych schematów interpretacyjnych gry zwykliśmy kojarzyć z czasem wolnym, przeznaczonym na odpoczynek po pracy i nauce. Jest to związane prawdopodobnie z tym, że gry są zajęciem swobodnym i dobrowolnym. Zwyczajowo umieszcza się je tam, gdzie nie może być mowy o obowiązku (oprócz bezwzględnego obowiązku przestrzegania reguł).

Czynniki stanowiące o wartości gier symulacyjnych jako metodzie kształcenia można podzielić na dwie kategorie. Jedna obejmuje cechy formalne gier symulacyjnych, drugą — cechy nieformalne. Obie te kategorie dotyczą bodźców, jakie działają na uczniów w toku postępowania eksperymentalnego i kształtują ich aktywność. O ile cechy formalne gier symulacyjnych wpływają na charakter czynności uczniów, to cechy nieformalne gier decydują — jak się wydaje — o stosunku do tego, z czym mają oni do czynienia.

Jak wynika z analizy danych, czynniki związane z czynnością rozgry-

¹ O czynnikach związanych z procesem uczenia się, szerzej w: Budohoska W., Włodarski Z.: Psychologia uczenia się. Warszawa 1972, PWN.

wania gier symulacyjnych wpływają zarówno na poznawczo-operacyjną, jak i motywacyjną stronę procesu kształcenia. Strona operacyjno-poznawcza wiąże się, jak wiadomo, z rozwijaniem i kształceniem operacji teoretycznych i praktycznych, dotyczących poznania i przeobrażenia rzeczywistości. Strona motywacyjna stanowi natomiast siłę napędową wszelkiego uczenia się².

Jest wysoce prawdopodobne, że duża efektywność dydaktyczna gier symulacyjnych jako metody kształcenia wynika właśnie z istnienia silnego powiązania strony operacyjno-poznawczej procesu kształcenia w toku gry ze stroną motywacyjną. Do stwierdzenia tego upoważnia obserwacja wysokiej aktywności uczniów, samoczynności procesów przebiegających na lekcjach z grami symulacyjnymi, a także analiza wypowiedzi uczniów, motywujących swoją ocenę gier symulacyjnych.

Spośród cech nieformalnych gier symulacyjnych, wpływających na efektywność kształcenia, wyróżnić należy: stan napięcia i zaciekawienie przebiegiem gry, odmiennosć działań w jej toku od zwyczajnego życia, związane z nią prawo do ryzyka i powtórzenia partii gry. Cechy te kształtują aktywność uczniów. Sytuacja gry narzuca bowiem grającemu postawę badawczą, skłania do poszukiwań źródeł informacji i uważnej ich analizy. Stwarza nastawienie na rozwiązanie podstawowego problemu gracza: „jakiego powinien dokonać wyboru, aby ze swojego częściowego wpływu na wynik osiągnąć największy zysk?”. Korzyść, jaką grającemu przynosi w tym wypadku nastawienie, polega na tym, że ułatwia ono wykonywanie reakcji właściwych, a tłumi reakcje nieodpowiednie. Wypowiedzi uczniów, zebrane przez autorki w trakcie badań, wskazują na fakt, że nastawienie na rozwiązanie problemów gry wpływa pozytywniej na ich zachowanie niż nastawienie, jakie wytwarza się w trakcie rozwiązywania typowych zadań lekcyjnych lub w czasie odpowiedzi na pytanie nauczyciela.

— „Jest mi łatwiej znaleźć odpowiedź w grze niż przy odpowiedzi, ‘gdy mnie pani pyta’ (wypowiedź ucznia z klasy VIII)

— „Szybciej myślę, gdy nie jestem przy tablicy, a gram z kolegą” (wypowiedź ucznia z klasy VII)

— „Zadania są trudne, gry łatwe” (wypowiedź ucznia z klasy VIII)

— „Nie boję się pomylić w grze... bo mogę zagrać jeszcze raz” (wypowiedź ucznia z klasy I LO)

— „Jak przegram, to zagram jeszcze raz i nie dostanę dwójki” (wypowiedź ucznia z klasy VIII).

Wypowiedzi te, a szczególnie dwie ostatnie, wskazują na fakt wpływu gier symulacyjnych na obniżenie poziomu lęku. Jest to zależność rysująca się w świetle przeprowadzonych badań. Wymaga dokładnego przeanalizowania, ponieważ poziom lęku traktowany jako wskaźnik ogólnego napię-

² Okoń W.: Elementy dydaktyki szkoły wyższej. Warszawa 1973, PWN.

cia popędowego i siły motywacji decyduje o efektach procesu uczenia się³.

Najważniejsze, z dydaktycznego punktu widzenia, cechy formalne gier symulacyjnych to: istnienie relacji R łączącej układ przedmiotowy i model symulacyjny, dynamika problemów, jakie rozwiązuje każdy grający, oraz dendryt gry, który wyznacza strukturę logiczną i formalną układu informacji. Cechy te stanowią o rodzaju bodźców, jakie docierają do ucznia w toku gry, ich formie i wzajemnych powiązaniach. Wpływają na wybiórczość spostrzegania i zapamiętywania.

I tak — dokonywanie operacji R i R^{-1} , możliwe dzięki równoległości doświadczeń wykonywanych na układzie przedmiotowym i modelu symulacyjnym, wpływa na kształtowanie umiejętności generalizacji i wyraźne rozumienie pojęć występujących na lekcjach. Dokonując doświadczeń na modelu symulacyjnym uczniowie zyskują możliwość przechodzenia bez większego trudu od obserwacji konkretnych, jednostkowych faktów do ich uogólnień. Przemawiają za tym liczne wypowiedzi uczniów świadczące, że często dopiero w toku gry mogli zrozumieć istotę obserwowanych zjawisk i przewijające się w nich prawidłowości. „Dopiero kiedy wykonam kilka ruchów, uświadamiam sobie, o co chodziło” — pisze ucz. M. M. klasa VIII; „Patrzę uważniej, bo wiem, że za chwilę będzie mi to potrzebne do uogólnienia” — ucz. Ł. N. klasa I LO; „Jeśli chcę wykonać ruch, przypominam sobie albo wyobrażam sobie, co by się naprawdę stało” — ucz. J. K. klasa I LO. Przejawem tego zrozumienia jest brak błędów tautologicznych w rozwiązaniach zadań testowych uczniów, którzy brali już udział w grach. Błędy te często występują natomiast w rozwiązaniach zadań innych uczniów i świadczą o przyzwyczajeniu do werbalnego, pamięciowego opanowywania materiału bez wnikania w jego sens.

Drugim czynnikiem z grupy cech formalnych modelu symulacyjnego, wpływającym na kształtowanie systemu wiedzy, jest dynamika zadań, jakie gra symulacyjna stawia przed uczniem. W czasie ich rozwiązywania uczeń jest decydem, który podejmuje decyzje o charakterze sekwencyjnym, modyfikowane przez napływające stopniowo informacje z układu przedmiotowego, otoczenia ucznia — środowiska społecznego, przyrody lub (i) modelu symulacyjnego. Informacje te wpływają na proces diagnostyczny, a jego wynik — diagnoza — określa działania grających. Proces formułowania diagnozy zmusza uczniów do przewidywania konsekwencji swoich poczynań i prognozowania działania układu przedmiotowego.

Warto zwrócić uwagę, że informacje, jakie docierają do ucznia w toku gry symulacyjnej, pełnią także rolę wzmocnień. Dzięki nim możliwa jest kontrola wyników. Kontrolę tej dokonuje grający uczeń samodzielnie, bez

³ Por. Green D. R.: *Psychologia w szkole*. Warszawa 1974, PWN, s. 42 i dalsze.

⁴ Jest wysoce prawdopodobne, że właśnie ten fakt wpływa na obniżanie poziomu lęku uczniów.

interwencji nauczyciela⁴, drogą analizy wartości zmiennych wyjściowych modelu symulacyjnego, czyli skuteczności ruchów swoich i poczyną partnerów lub przeciwników. Dendryt gry symulacyjnej decyduje o czynności przyporządkowywania każdemu zbiorowi informacyjnemu S_i^J jednego ze wskaźników J_i^J , a przez to sprzyja wyodrębnieniu ze spostrzeganego materiału tych elementów i powiązań, które są szczególnie ważne i stanowią elementy i strukturę wiedzy, którego dotyczy gra. Wyodrębniona tak wiedza stanowi zwartą całość, którą łatwiej zapamiętać⁵. Ten znany psychologiczny aspekt potwierdził się w trakcie przeprowadzonego przez autorki eksperymentu. Na pytanie, co łatwiej jest zapamiętać, uczniowie odpowiadają: „... łatwiej przypominać sobie, co zdarzyło się w grze. Nawet to, co zrobił ktoś inny w grze, pamiętam lepiej niż wyniki doświadczenia...” — ucz. U. S., klasa I LO; „Nie zawsze rozumiem, po co i dlaczego robi się coś na lekcji, a w grze jakby to wszystko widzę” — ucz. Z. Ż., klasa VIII.

Powtarzalność gier symulacyjnych czyni zadość zasadzie „repetitio mater studiorum est” i przeciwdziała powstawaniu luk lub błędnych fragmentów⁶ w systemie wiedzy ucznia.

Rozwój twórczości jest jednym z niezaprzeczalnych i głównych celów kształcenia. Wydaje się, że gry symulacyjne powinny stać się nie tylko dziedziną uprawiania twórczości, ale i wnieść swój wkład do teorii kształcenia pomagając w wytyczaniu i precyzowaniu tego celu. Czy gry symulacyjne rzeczywiście pełnią taką rolę?

Twórczość uczniowską tak licznie przejawiającą się na lekcjach z grami symulacyjnymi podzielić można na dwa typy:

— tworzenie w zakresie rozwiązywania problemów gry, tworzenie strategii,

— twórczość w dziedzinie reguł gry, tworzenie nowych gier i zabaw.

Strategie: Rozważania dotyczące procesu rozgrywania gry wskazują na ogromną złożoność form myślenia w toku wyboru strategii gry. Wybór ten jest niczym innym, jak działalnością twórczą o charakterze konwergencyjnym bądź (i) dywergencyjnym w zależności od struktury modelu symulacyjnego. Każdy grający, któremu udało się uzyskać satysfakcjonujące rozwiązanie partii gry, otrzymał je drogą tworzenia. Jeżeli rozgrywamy grę taką jak „Kurczaki”, to wybranie strategii jest wytwarzaniem konwergencyjnym, ponieważ istnieje jedno unikalne dojście do prawidłowego rozwiązania. Gdy natomiast uczniowie rozwiązują problemy „Arystotelesa”, będą dysponowali szeregiem alternatyw. Można wówczas wypisać listę równie efektywnych strategii i będzie to wytwarzanie dywergencyjne.

Zajmijmy się przez chwilę twórczością o charakterze konwergencyjnym.

⁵ Włodarski Z.: Co i dlaczego pamiętamy. Warszawa 1971, Nasza Księgarnia, s. 57.

⁶ Przez błędny fragment systemu wiedzy rozumiemy taki fragment systemu, którego struktura i elementy nie są odwzorowaniem wzajemnie jednoznacznym przyjętego aktualnie naukowego systemu wiedzy o danym wycinku rzeczywistości.

Przyglądając się dokładnie działalności dzieci i młodzieży dochodzimy do wniosku, że ten rodzaj działalności prezentuje się szczególnie ubogo. Jedynymi okazjami są tu lekcje matematyki. Gry mogą zwiększyć liczbę tych okazji. Nad typowymi dowodzeniami dedukcyjnymi mają one przewagę w zakresie motywacji do działania twórczego. Dla większości uczniów działalność w zakresie dedukcji matematycznej jest niestety zajęciem nieciekawym, niepasjonującym. Szukanie strategii konwergencyjnych jest natomiast ciekawe i pasjonujące dla wszystkich. Sprawiają to cechy nieformalne gier. Uczniowie czerpią zadowolenie z tego rodzaju działania, własnego rozwoju i nabywania kompetencji. Ciekawość, związana z wieloma efektami zaskoczenia w grze, pobudza pragnienie rozwiązania problemu. Polega ono na różnych kombinacjach trzech rodzajów czynności:

- wyodrębnienia informacji,
- przekształcania informacji,
- wyciągania wniosków z wyodrębnionych lub (i) przekształconych informacji.

Z pozostających do dyspozycji uczniów informacji, niesionych przez reguły gry i jej sytuację, tylko pewna część tworzy zestaw cech istotnych. Jest to sekwencja jedna i jedyna, wytyczająca drogę do jednego unikalnego rozwiązania. Podobnie przekształcenia informacji w jednym tylko swoim rodzaju prowadzą do wygranej. I wreszcie tylko jeden z możliwych do sformułowania wniosków jest istotny i prawidłowy, czyli zarówno konieczny, jak i dostateczny do osiągnięcia celu w grze.

Większość gier symulacyjnych rozwija twórczość o charakterze dywergencyjnym. Wielość możliwych strategii „Urbanisty” czy bohatera „Kim chcesz być” wymaga od grających swoistych cech myślenia. Cechy te określane są przez psychologów jako giętkość, płynność i oryginalność. Proces tworzenia dywergencyjnego przyjmuje w grach często postać działalności artystycznej. Ma to miejsce w teatralnym odgrywaniu roli, w grach słabo ustrukturyzowanych. Niezwykle interesujący jest fakt, że twórcami najciekawszych pomysłów bywają uczniowie, których nikt nie podejrzewa o dyspozycje twórcze. Z badań naszych wynika na przykład, że szacunkowe oceny nauczycieli dotyczące dyspozycji twórczych uczniów nie korelują w ogóle z ocenami wynikającymi z liczby uczniowskich pomysłów — strategii, ich oryginalności, wartości⁷.

Zakładając, że przeciętny nauczyciel zna wyróżniki twórczości, można domyślać się, że rozbieżności te spowodowane są warunkami typowej lekcji, na której niemożliwa jest zwykle obserwacja istotnych aspektów zachowań twórczych. Lekcje z grami symulacyjnymi, a szczególnie te, na których punkt ciężkości przenosi się z gry w sensie matematycznym na grę z odgrywaniem ról, mogą być miejscem treningu twórczości i odpowiednią podstawą w dokonywaniu ocen dyspozycji twórczych.

⁷ Nasze obserwacje pokrywają się pod tym względem z wynikami obserwacji Torrance'a.

TWÓRCZOŚĆ W ZAKRESIE REGUŁ GRY I NOWYCH GIER

O twórczości tej świadczą ciekawe i różnorodne gry spontanicznie konstruowane przez uczniów w toku naszych badań. Uczniowie zmieniali reguły gier proponowanych przez nauczyciela, wprowadzali nowe parametry, a nawet nowe rozwiązania techniczne gier. Interesujące, ze względu na zawartą w nich treść i formę, okazały się także gry zaplanowane przez uczniów w ramach zadawanej pracy domowej.

W toku lekcji eksperymentalnych ujawnili się uczniowie pomysłowi i zdolni. Przed eksperymentem nie uchodzili za zdolnych, twórczych, nie wyróżniali się stopniami (lub wyróżniali się w sposób negatywny), często wywoływali konflikty na lekcjach. W czasie trwania eksperymentu nastąpiła w nich stopniowa zmiana, bardziej interesowali się lekcjami, włączali do współpracy z resztą klasy, dostrzegali problemy, proponowali ciekawe sposoby rozgrywania gier. Oni najczęściej spontanicznie zgłaszali propozycje nowych gier lub zmiany reguł znanych. Proponowali na przykład: aby łodzie w „Regatach” nie poruszały się „pełnym wiatrem”, lecz innym kursem; aby zainstalować wyciąg na górcę w „Loteryjce”; wprowadzić możliwość skrętów pod kątem 45° w „Pościgu”. Uczniowie ci zmieniali reguły gier rozgrywanych na lekcjach, wprowadzali nowe parametry modeli symulacyjnych, a nawet nowe rozwiązania techniczne gier. Z przeanalizowanych stu spontanicznie zgłoszonych propozycji: 7 zgłosili uczniowie, których średnie oceny w czasie poprzedzającym eksperyment były niższe niż dostateczne — uczniowie oceniani przez otoczenie jako nietwórczy, 61 pomysłów zgłosili uczniowie mający ocenę dostateczną i oceniani przez nauczycieli jako nietwórczy, 27 pomysłów pochodziło od uczniów uważanych za twórczych i 5 pomysłów zgłosili uczniowie bardzo wysoko oceniani przez nauczycieli zarówno w dziedzinie twórczości, jak i wiedzy.

Szczególnie istotny wydaje się fakt rozgrywania partii gier „własnych”. Grom tym towarzyszyły burzliwe dyskusje świadczące o pobudzeniu myślenia, zapale w poszukiwaniu nowych rozwiązań, rozwijaniu postawy krytycznej, oceniającej. Dyskusje te wiodły najczęściej do wprowadzenia zmian: w konkretyzacji modelu symulacyjnego, w rozwiązaniach technicznych gier, opracowaniu graficznym.

Z obserwacji tych rozgrywek wynika także, że praca na nich przybierała charakter procesów samoczynnych⁸. Po zapoznaniu się z regułami gry uczniowie natychmiast zaczynali rozgrywki, niepotrzebne były żadne słowa zachęty. Jest to fakt bardzo ważny ze względu na ekonomikę działań uczniowskich, procesy samoczynne nie wyczerpują bowiem energii uczniów, nie męczą i nie nużą⁹.

⁸ Definicję procesu samoczynnego podajemy za S. Racinowskim: „Procesy samoczynne są to takie procesy, dla uruchomienia których potrzebny jest tylko impuls początkowy, dalej proces taki przebiega samoczynnie”. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1975, nr 1, s. 138.

⁹ Tamże, s. 138.

POSTĘP PEDAGOGICZNY

MIECZYŚLAW ŁOBOCKI
LUBLIN

ORGANIZOWANIE SPOTKAŃ RODZICÓW Z EKSPERTEM

Nauczyciel nie zawsze jest w stanie osobiście pomóc rodzicom w kłopotach, jakie mają oni ze swymi dziećmi. Istnieje wiele spraw, które wykraczają poza jego kompetencje zawodowe i możliwości, jakie posiada w ramach współpracy z rodzicami¹. Do spraw tych należą zwłaszcza złożone problemy związane z nieprzystosowaniem społecznym uczniów i doksztalcaniem pedagogicznym rodziców. Nauczyciel w sprawach tych może się zwrócić do różnych ekspertów (specjalistów), np. psychologów, pedagogów szkolnych, doświadczonych nauczycieli, przedstawicieli nauki i techniki, pracowników administracji, członków stowarzyszeń i organizacji społecznych. Specjaliści ci mogą udzielić mu konsultacji na interesujące go tematy wychowawcze, prawne, lekarskie, organizacyjne lub też podjąć się bezpośredniej pracy z rodzicami, polegającej szczególnie na inicjowaniu wśród nich dyskusji i przekazywaniu im fachowych informacji z różnych dziedzin, a nawet na rozstrzygnięciu pilnych kwestii spornych.

Bezpośrednia praca wspomnianych specjalistów z rodzicami odbywa się za pomocą wspólnych spotkań, których inicjatorem i organizatorem jest z reguły nauczyciel. Należy do niego nie tylko wyszukanie i zjednanie sobie odpowiedniego specjalisty, lecz również zasugerowanie mu pewnego swoistego przebiegu tego rodzaju spotkań.

Spotkania rodziców z ekspertem najczęściej mają charakter spotkań dyskusyjnych. Toteż w artykule niniejszym najpierw omówione zostaną niektóre ogólne problemy dotyczące aranżowania dyskusji wśród rodziców, a dopiero w następnej kolejności spotkania ich z ekspertem na temat trudności wychowawczych oraz spotkania poświęcone kształceniu rodziców w zakresie problematyki psychologicznej i pedagogicznej.

DYSKUSJA CZĘŚCIĄ SKŁADOWĄ SPOTKAŃ Z EKSPERTEM

Wszelka dyskusja² stanowi wzajemne słowne porozumiewanie się dwójga lub więcej osób w ściśle określonej sprawie. Celem dyskusji jest z reguły rozwiązanie jakiegoś problemu lub uzgadnianie kontrowersyjnych stano-

¹ Por.: J. Maciaszkowa: Współdziałanie szkoły z rodziną ucznia jako czynnik w procesie wychowania. *Oświata i Wychowanie* 1979, nr 17 (wkładka NURT — pedagogika. A. Radziwiłł: O współdziałaniu między szkołą a domem. Warszawa 1975, WSiP. A. Rosnowska: Współpraca wychowawcza szkoły z rodzicami w klasach I—VIII). Warszawa 1975, WSiP.

² Por.: W. Marciszewski: Sztuka dyskusowania. Warszawa 1969, Iskry; W. Marciszewski: Rola dyskusji w nauczaniu i wychowaniu. Warszawa 1976, Książka i Wiedza; T. Pszczołowski: Umiejętności przekonywania i dyskusji. Wydanie II, Warszawa 1963, Wiedza Powszechna; R. W. Wagner and C. C. Arnold: Handbook of Group Discussion. 2nd ed., Boston 1965, Houghton Mifflin.

wisk, zajmowanych przez osoby w niej uczestniczące. Nie jest więc nim jedynie przekazywanie własnych myśli, uczuć lub doznań dla nich samych, lecz z zamiarem przekonania innych o słuszności wyrażanego przez siebie stanowiska. W dyskusji ważne jest wypowiadanie własnego stosunku do przekazywanych i usłyszanych informacji, co zazwyczaj łączy się z koniecznością zgłaszania różnych propozycji i ocen, przytaczania argumentów za i przeciw, wyciągania wniosków i formułowania hipotez.

Dyskusja organizowana w ramach spotkań rodziców z ekspertem pozwala na wyzwalanie u nich spontanicznych wypowiedzi dotyczących różnych kwestii. Niejednokrotnie sprzyja odreagowaniu przeżywanych przez rodziców napięć emocjonalnych na tle nurtujących ich problemów. Pozwala im bardziej angażować się po stronie swego dziecka, głębiej przemyśleć reprezentowane przez siebie stanowisko i krytycznie się do niego ustosunkować. Umożliwiła również rodzicom coraz lepsze poznanie się wzajemne, co nie jest na pewno bez znaczenia dla skuteczniejszego ich współdziałania na rzecz dzieci i całej szkoły.

Wspomniane walory dyskusji zależą od spełnienia co najmniej kilku warunków. Jednym z nich jest tzw. uczestniczące kierowanie dyskusją. Polega ona na tym, że prowadzący ją czuje się równoprawnym jej uczestnikiem, nie wywyższa się ponad innych, liczy się z ich zdaniem, toleruje odmienne od swoich poglądy, przejawia krytycyzm wobec własnych przekonań, postępuje jako „primus inter pares”. Słowem, kierowanie uczestniczące łączy się z koniecznością okazywania postawy demokratycznej przez osobę inicjującą i prowadzącą dyskusję, którą w ramach omawianych spotkań rodzicielskich jest ekspert.

Spoczywają na nim szczególne zadania podczas toczącej się dyskusji wśród rodziców. Nade wszystko stara się ich rozumieć oraz wczuwać się w ich stany psychiczne i położenie życiowe. Kieruje dyskusją w sposób dyskretny, tj. nie wysuwa się na centralne miejsce w trakcie omawiania problemów. Uznaje prawo każdego z rodziców do swobodnego i szczerego wypowiadania własnych opinii i ocen. W żadnym razie nie wywiera formalnego nacisku na rodziców, aby przyjęli jego punkt widzenia. Co więcej własne zdanie wypowiada również w podsumowaniu dyskusji albo też wzbrania się przed jego ujawnieniem w ogóle. Pewna tendencja do przemilczania własnego punktu widzenia podyktowana jest troską o uniknięcie u rodziców wrażenia, że chce się ich pouczać. Czasem wystarcza samo położenie akcentu w końcowym podsumowaniu na pewne opinie dyskusyjantów, aby pogłębić w nich przekonanie o wyjątkowej wadze tych opinii.

Dyskusja prowadzona podczas spotkań rodziców z ekspertem może obejmować następujące etapy: 1) przygotowanie dyskusji, 2) stworzenie sytuacji problemowej, 3) sformułowanie problemu, 4) rozwiązywanie problemu, 5) podsumowanie dyskusji.

Przygotowanie dyskusji jest etapem wstępnym i leży w gestii nauczy-

ciela i eksperta. Ze strony nauczyciela przewiduje ono dokonanie wyboru eksperta i omówienie z nim głównego celu, jaki pragnie się osiągnąć podczas dyskusji. Zadaniem eksperta natomiast jest ustalenie tematu dyskusji i dokładne przemyślenie sposobu jej zainicjowania wśród rodziców. W przygotowywaniu dyskusji ważne jest także zastanowienie się nad składem osobowym i liczbą uczestników, jak również zapewnieniem właściwej frekwencji.

Stworzenie sytuacji problemowej odbywa się już w bezpośrednim kontakcie z rodzicami. Polega ono na odpowiednim wprowadzeniu do dyskusji, tj. przedstawieniu i uzasadnieniu celu, jakiemu ma ona służyć, oraz ukazaniu doniosłości problematyki mającej być przedmiotem jej rozważań. Wprowadzenia tego dokonuje sam ekspert, pragnąc rozbudzić ciekawość u słuchaczy tematem zapowiedzianej dyskusji, jak również wytworzyć wśród nich atmosferę zaufania i przyjaźni. W związku z tym może na przykład odczytać ciekawsze urywki z książki lub prasy; odtworzyć fragmenty określonej audycji radiowej lub telewizyjnej; wyrazić pogląd niepopularny wśród rodziców, prowokując ich do zabrania głosu.

Sformułowanie problemu stanowi próbę właściwego ukierunkowania wypowiedzi rodziców. Przyjmuje ono najczęściej formę pytania otwartego, a więc takiego, na które istnieje co najmniej kilka odpowiedzi. Znalezienie odpowiedzi na takie pytanie wymaga głębszego zastanowienia się, odwołania do przesłanek racjonalnych i przestrzegania podstawowych zasad logicznego myślenia, a także poparcia swych wypowiedzi konkretnymi przykładami z życia. Toteż powinno być ono starannie przemyślane i wyrażone w sposób zrozumiały dla wszystkich uczestników spotkania. Niekiedy można postawić więcej niż jedno pytanie. Wszystkie one jednak powinny koncentrować się wokół głównego problemu, jaki zamierza się rozwiązać w wyniku dyskusji.

Rozwiązywanie problemu polega na składaniu przez rodziców odpowiedzi na postawione wcześniej pytanie lub pytania (zazwyczaj jednak nie więcej niż dwa, trzy). W tym czasie ekspert uważnie wysłuchuje rodziców, odnotowuje niektóre szczegóły ich wypowiedzi i stara się zachęcać do coraz to innych wynurzeń. Stwarza możliwość wypowiadania się każdej z obecnych osób na spotkaniu. Dbą również o to, aby podczas toczącej się dyskusji wyłoniły się stanowiska kontrowersyjne. Pragnąc ośmielić rodziców do swobodnego wypowiadania się, ekspert może najpierw zaproponować im wymianę zdań między sobą, a dopiero później prosić ich o publiczne wyrażenie swych opinii wobec wszystkich uczestników dyskusji.

Podsumowanie dyskusji jest przypomnieniem przez eksperta ważniejszych wypowiedzi rodziców oraz próbą wyciągnięcia z nich nasuwających się wniosków. Dopiero ta część dyskusji daje ekspertowi możliwość osobistego wypowiedzenia się na interesujący go temat, związany z głównym jej problemem. Zazwyczaj jednak nie powinien mówić dłużej niż 5—10

minut. Podane przez niego wnioski mogą być podstawą podjęcia wspólnej decyzji w sprawach będących przedmiotem dyskusji.

Zaaranżowana i kierowana przez eksperta dyskusja nie zawsze musi przebiegać zgodnie z ukazaną tu kolejnością przedstawionych etapów. Warto uświadomić sobie, iż przebieg dyskusji cechuje charakter dynamiczny. Przejścia z jednego do drugiego etapu są bardzo płynne, a niekiedy wręcz zupełnie się zacieraają, jak może mieć to miejsce zwłaszcza w wypadku tworzenia sytuacji problemowej i formułowania problemu.

Organizując dyskusję wśród rodziców, ekspert może też nie zdawać sobie sprawy z czynników utrudniających sprawny jej przebieg. Czynniki takimi mogą być m.in. nieśmiałość rodziców w publicznym zabieraniu głosu i pewien lęk przed ujawnieniem własnych przekonań czy też uporczywe „zasklepanie się” we własnym stanowisku, często wyrażające się w nagminnym nieprzyznawaniu racji innym dyskutantom, lub wyraźne monopolizowanie dyskusji przez niektórych rodziców. Oczywiście przeszkodą jest także brak dostatecznych kompetencji eksperta w omawianych sprawach i tzw. nadzorujące kierowanie dyskusją, charakteryzujące się przerywaniem przez eksperta wypowiedzi rodziców lub niedopuszczaniem ich do głosu itp.

SPOTKANIA DOTYCZĄCE TRUDNOŚCI WYCHOWAWCZYCH

Dyskusja stanowi integralną część spotkań rodziców z ekspertem mających na celu omówienie sprawianych przez uczniów trudności wychowawczych. Spotkania te polegają głównie na zaaranżowaniu dyskusji wśród rodziców na temat ich własnych dzieci łącznie ze zwięzłym ustosunkowaniem się do tych wypowiedzi przez eksperta.

W spotkaniach tego typu mogą brać udział rodzice wszystkich uczniów danej klasy, a więc nie tylko rodzice dzieci sprawiających trudności wychowawcze. Nie ma chyba bowiem dziecka, z którym rodzice nie mieliby nigdy żadnych trudności. Ponadto udział w dyskusji rodziców uczniów nie sprawiających większych trudności wychowawczych okazuje się przydatny ze względu na sam jej przebieg. Mianowicie rodzice ci wzbogacają toczącą się dyskusję o nowe wypowiedzi, oparte często na diametralnie różnych doświadczeniach i prześmyśleniach w porównaniu z wypowiedziami zgłaszanymi przez rodziców uczniów „trudnych”.

Oczywiście, w spotkaniach rodziców z ekspertem, poświęconych trudnościom wychowawczym, uczestniczą nade wszystko osoby najbardziej nimi zainteresowane, tj. rodzice uczniów sprawiających trudności wychowawcze. Aby umożliwić im takie spotkanie, organizuje się je niekiedy w ramach spotkań rodziców uczniów z jednej tylko klasy, lecz także z klas równoległych. W ten sposób daje się szansę udziału w tego rodzaju spotkaniach większej liczbie rodziców dzieci „trudnych”, a tym samym stwarza się dogodną okazję do bardziej pogłębionej konfrontacji

własnych przekonań z poglądami i doświadczeniami osób z różnych środowisk społecznych, o różnym poziomie wykształcenia i różnych kwalifikacjach zawodowych. W wypadku jednak zbyt wielkiego zróżnicowania, szczególnie pod względem intelektualnym, mogą zaistnieć obiektywne przeszkody we wzajemnym porozumiewaniu się. Ale i wówczas nie są to przeszkody niemożliwe do przewyciężenia, stawiają jedynie przed ekspertem dodatkowe zadania, w tym szczególnie częstsze — niż zwykle — czynne włączanie się do dyskusji.

Ekspertem podczas takich spotkań może być pedagog szkolny, pracujący w danej szkole, lub każdy nauczyciel z większym doświadczeniem pedagogicznym w pracy wychowawczej z uczniami „trudnymi”. Może być nim także pracownik poradni wychowawczo-zawodowej, kurator dla nieletnich, przedstawiciel Milicji Obywatelskiej albo pracownik naukowy w zakresie psychologii, pedagogiki, socjologii lub prawa. Podstawowym kryterium doboru takiego eksperta jest — poza jego kwalifikacjami zawodowymi — łatwość nawiązywania kontaktów z dorosłymi i brak skłonności do okazywania dominacji lub poczucia wyższości w jakiegokolwiek postaci.

Spotkania tego rodzaju mają być swoistą wolną trybuną reprezentowanych przez rodziców poglądów i przekonań na temat dzieci „trudnych”, a także wychowania w ogóle. W ten sposób stają się one źródłem cennych informacji o problemach wychowawczych, jakie nurtują ogół rodziców. Niejedna osoba w świetle usłyszaných wypowiedzi nabiera przekonania, że sytuacja wychowawcza dziecka nie jest przypadkiem odosobnionym, że wiele rodzin boryka się z podobnymi problemami. Fakt ten okazuje się czynnikiem mobilizującym do dalszych wysiłków na rzecz swego dziecka. Przede wszystkim zaś wskazuje na pewną prawidłowość zachowania się uczniów w zależności od zaistniałych przyczyn i uwarunkowań. Nic więc dziwnego, że spotkania rodziców z ekspertem poświęcone trudnościom wychowawczym sprzyjają przewartościowywaniu lub ugruntowywaniu pewnych poglądów i przekonań co do sposobów przewyciężenia napotykaných trudności.

Zaletą tych spotkań jest także i to, że rodzice mogą przekonać się, jak trudno znaleźć gotową „receptę” na prawidłowe postępowanie wychowawcze z dzieckiem. Uświadamiają sobie również fakt, że każdy z omawianych podczas spotkania przypadków wymaga indywidualnego potraktowania i że jest zjawiskiem bardzo złożonym, trudnym do jednoznacznego wyjaśnienia.

Rola eksperta na takich spotkaniach — pomimo że na ogół zabiera on głos sporadycznie — jest ogromna. To od niego właśnie głównie zależy, czy dane spotkanie spełni pokładane w nim nadzieje. Przede wszystkim musi on zadbać o wytworzenie właściwej atmosfery, sprzyjającej swobodnemu i szczeremu wypowiedaniu się rodziców. W tym celu powinien odpowiednio zagaić spotkanie, tj. określić główne jego zadania, wyznaczyć

kierunek wypowiedzi rodziców i zachęcić do mówienia na temat swych dzieci. Oto fragment takiego zagajenia przez pedagoga szkolnego:

„Chciałabym, abyśmy porozmawiali dziś o uczniach, których nazywamy uczniami trudnymi. Przy czym powinniśmy zdawać sobie sprawę, że uczniowie ci sami mają niejednokrotnie kłopoty, z którymi nie są w stanie sobie poradzić. Państwo jako rodzice macie na pewno sporo ciekawych spostrzeżeń i wiele doświadczeń w pracy z dziećmi, które sprawiają mniejsze lub większe trudności wychowawcze. Spostrzeżenia i uwagi państwa mogą okazać się dla niejednego z nas bardzo cenne. Pomówmy więc o tym, jakie kłopoty sprawiają nam dzieci i co robimy, aby ulżyć sobie i dzieciom (...)”

Po zagajeniu eksperta zabierają głos rodzice. Z reguły mają dużo do powiedzenia. Koncentrują się przeważnie na własnych dzieciach, jakkolwiek w instrukcji (zagajeniu) ekspert nie prosi o to bezpośrednio. Wypowiedzi z reguły budzą ogólną ciekawość zebranych rodziców, a niekiedy zaskakują nawet samego eksperta. Dla potwierdzenia tego niech posłuży wypowiedź matki ucznia klasy VI:

„Mój syn miał wypadek. Złamał nogę. Leżał w szpitalu, a potem w domu. Jak był w domu, to przychodził do niego kolega z klasy i razem uczyli się (...) Gdy już zaczął chodzić, kolega ten zapraszał go do swego domu (...) Ale syn przestał tam chodzić. Prawie płakał. Mówił, że nie chciał mu się do domu wracać. Tak przyjemnie tam było (...) Taki miły dom miał jego kolega (...) Jakby zazdrościł, że tamten ma takie dobre warunki i że ojciec mu pomaga. Mnie się już »samo płacze« z tego wszystkiego. U mnie podłoga jest nie malowana od dawna. Nie mamy takich warunków, jak chciałyby dzieci (...) Nie chodzi teraz do tego kolegi i wiadomo, że będzie miał dwóje (...)”

Często jedna wypowiedź prowokuje następną wypowiedź innej osoby. W ten sposób zorganizowane spotkanie rodziców z ekspertem pozwala nie tylko na konfrontowanie różnych opinii, ale i wzajemne uzupełnianie się. Umożliwia to rodzicom niejako wyjście poza ciasny krąg swych osobistych doświadczeń z własnym dzieckiem. Przykładem tego mogą być wypowiedzi rodziców uczestniczących w tym samym spotkaniu, skąd pochodzi przytoczona wyżej wypowiedź matki ucznia klasy VI:

„Ja mam inny problem. Moja córka stawia mi warunki. Na przykład mówi mi: »Będę się dobrze uczyć, jeśli kupisz mi lalkę«, albo coś innego wymyśli. Czasem idę na ustępstwa, ale czuję się wtedy nie w porządku wobec swojego rodzicielskiego sumienia” (matka).

„Dziecko nie może nam dyktować, co mamy robić. Jeśli ma to wszystko od nas, co mieć powinno, to musimy szukać innych przyczyn takiego zachowania. Dziecko musi mieć zabawki; nawet to dziecko z klasy VI. Może córka pani tego nie ma?” (ojciec).

„A ja myślę, że to, czy ma, czy nie — nie gra tu najważniejszej roli. Moja córka nigdy takich warunków nie stawia. Ale ona wie, na co ja mo-

gę jej i sobie pozwolić. Ona zna budżet rodzinny. Razem z nami planuje, ile i na co możemy wydać (...) Teraz córka chciałaby łyżwy za 600,— zł. Zastanawialiśmy się wspólnie, czy się to opłaca (...) I ona sama mi powiedziała: »Mnie noga jeszcze urośnie, nie kupuj mi teraz tych butów z łyżwami«. Pożyczyłam jej łyżwy z wypożyczalni i sprawa załatwiona (...)» (matka).

Ekspert stara się podczas tego rodzaju spotkań w niczym nie wyręczać rodziców. Zabiera głos z reguły dopiero wówczas, gdy rodzice nie mają już nic szczególnego do powiedzenia lub potrzebują specjalnej zachęty z jego strony czy też domagają się osobistego jego ustosunkowania się wobec ujawnionych stanowisk. Nierzadko też zadają mu pytania, na które jednak nie musi od razu odpowiadać. Dobrze się dzieje, gdy ekspert umożliwia odpowiadanie — przynajmniej na niektóre z nich — innym rodzicom, obecnym na spotkaniu. Stawiane mu pytania mogą być niejednokrotnie kłopotliwe nawet dla bardzo doświadczonego pedagoga lub psychologa. Oto kilka przykładów takich pytań:

„Chłopiec wykazuje zainteresowanie raz jednym, raz znów innym przedmiotem. Czasami jest pilny, to znów leniwy i nie przykłada się do pracy. Jak temu zapobiec?” (matka ucznia klasy IV).

„Znam chłopca z tej klasy, który nie chodzi ostatnio do szkoły. Opiekuje się nim głównie babcia. »Wyprawia« go codziennie do szkoły, ale chłopiec do szkoły nie przychodzi. Co robić w takim przypadku?” (matka uczennicy klasy V).

„Córka jest dzieckiem upartym. Często sprzeciwia się moim poleceniom. Największe kłopoty są z ubieraniem (...); nie chce się ciepło ubierać. Na tym tle wynikają nieporozumienia, przy czym dziewczynka trwa w swoim uporze. Jak go przełamać?” (matka uczennicy klasy VI).

„Mam córkę i syna. Tak samo ich wychowuję. Córka przez całą szkołę otrzymała same piątki, a syn jest całkiem inny (...) Nic nie potrafi. Ucieka z lekcji (...) Jak mam z nim postępować?” (matka ucznia klasy VII).

„Mój syn interesuje się tylko gołębiami. Nic więcej go nie obchodzi. Ma same »dwójki«. Co mam z nim zrobić?” (matka ucznia klasy VIII).

Nie na wszystkie pytania można odpowiedzieć podczas odbywającego się spotkania. Nie zawsze jest na to czas, a niekiedy też sam ekspert może po prostu nie znać właściwej odpowiedzi. W takim wypadku udziela jej dopiero podczas następnego spotkania lub w ramach specjalnej prelekcji czy też uprzednio zaplanowanych rozmów indywidualnych z osobami, które nie otrzymały natychmiast odpowiedzi na postawione przez siebie pytania.

Tego rodzaju spotkania można zorganizować też w grupach specjalnie wyselekcjonowanych, lecz nie większych niż 10—15-osobowych, i to chyba nie częściej (z tymi samymi rodzicami) niż dwa razy w ciągu roku szkolnego. Na ogół organizuje się je oddzielnie dla rodziców z rodzin wielodzietnych lub jednodzietnych, samotnych matek i ojców albo wyłącznie

jest osobiwym rozwojem psychicznym i fizycznym uczniów w różnym okresie ich życia.

Oto niektóre tematy dostosowane do poziomu wiekowego uczniów⁵:

Klasy I—III:

— Charakterystyka psychologiczna dzieci w młodszym wieku szkolnym.

— Wyrabianie nawyków kulturalnych u dzieci.

— Znaczenie przykładu w wychowaniu moralnym dziecka.

— Kształtowanie u dzieci szacunku dla starszych.

Klasy IV—V:

— Charakterystyka psychologiczna dzieci w średnim wieku szkolnym.

— Potrzeby psychiczne dzieci.

— Rola rodziny w wychowaniu.

— Wychowanie przez pracę.

Klasy VI—VIII:

— Charakterystyka psychologiczna dzieci w wieku dorastania.

— Motywy wyboru zawodu.

— Lektura szkolna jako środek wychowawczy.

— Wychowanie seksualne dzieci w wieku dorastania.

Niektóre z przytoczonych tu tematów dla poszczególnych przedziałów wiekowych mogą być poruszane również z rodzicami uczniów z innych klas. Każdy z nich jednak wymaga uwzględnienia przynajmniej niektórych aspektów charakterystycznych dla określonego wieku dzieci lub młodzieży. Istnieją też tematy wspólne dla wszystkich rodziców. Oto ich przykłady:

— Współpraca szkoły i domu w wychowaniu dzieci.

— Rozwój zainteresowań u dzieci.

— Przestrzeganie zasad higieny psychicznej w rodzinie.

— Sposoby pracy z dziećmi nieprzystosowanymi społecznie.

— Przyczyny i przejawy nieprzystosowania społecznego.

— Rodzice jako wzór postępowania dla dzieci.

— Pomoc domowa dziecku w nauce szkolnej.

— Nagrody i kary w wychowaniu rodzinnym.

— Błędy wychowawcze rodziców.

— Frustracja i jej następstwa.

— Stresy w życiu dziecka.

— Telewizja w wychowaniu dzieci.

— Czytanie i omawianie książek w rodzinie.

Referowane i omawiane tematy podczas prelekcji i konferencji w szkole mogą również wykraczać poza problematykę ściśle pedagogiczną lub

⁵ Por.: Szkoła, rodzina i środowisko. Materiały z IV Wszechzwiązkowej Sesji Pedagogicznej zorganizowanej w dniach 23—26 marca 1976 r. w Kijowie poświęconej współdziałaniu szkoły, rodziny i środowiska w komunistycznym wychowaniu dzieci i młodzieży. Warszawa 1977, WSiP, s. 271 i 286.

psychologiczną. Do tematów tego rodzaju należą m.in. zagadnienia odżywiania i ubierania się dzieci, troska o ich zdrowie fizyczne, ochrona dzieci przed wypadkami drogowymi.

Innym warunkiem poprawnego organizowania spotkań rodziców z ekspertem w postaci prelekcji lub konferencji jest dbałość o ich uatrakcyjnienie. Dotyczy to zwłaszcza akcji odczytowych. Zyskują one na swej atrakcyjności szczególnie dzięki umożliwieniu rodzicom obejrzenia filmu czy przeżycy lub wysłuchania nagrań z taśmy magnetofonowej na temat związany z prelekcją. Doniosłą rolę odgrywają tu filmy krótkometrażowe (popularnonaukowe oraz dokumentalne), i to nie tylko z uwagi na większą łatwość ich doboru, ale także ze względów czasowych. Filmy fabularne do tych celów są mniej przydatne, gdyż zazwyczaj niewiele czasu pozostawiają na wygłoszenie prelekcji i przeprowadzenie dyskusji.

Ważną rolę w uatrakcyjnieniu prelekcji lub konferencji dla rodziców odgrywa zorganizowanie specjalnych wystawek. Mogą być to m.in. wystawki książek psychologicznych i pedagogicznych, związanych tematycznie z wygłaszanym lub omawianym tematem, a zwłaszcza wystawki różnych prac wykonanych przez same dzieci, np. ich rysunków czy wypracowań na interesujący rodziców temat. Dla przykładu mogą posłużyć następujące tytuły takich wypracowań dziecięcych:

- Ja i moi rodzice.
- Moje życzenia dla rodziców.
- Za co kocham swojego ojca.
- Jak spędzam wolny czas.
- Mój najlepszy dzień w tygodniu.
- Moje dążenia i pragnienia.

Należy przy tym zaznaczyć, iż wypracowania dzieci powinny być anonimowe i w niektórych przypadkach przepisane lub odczytane rodzicom, aby w pełni zataić ich autorstwo.

Z innych warunków udanej prelekcji lub konferencji dla rodziców warto podkreślić konieczność zapewnienia właściwej ich frekwencji. Łączy się to z dobrze przemyślanym terminem zorganizowania takiego spotkania; odpowiednio wczesnym zawiadomieniem o nim rodziców (i to z podaniem dokładnego programu spotkania oraz maksymalnego czasu jego trwania); unikaniem niepotrzebnego przedłużania prelekcji lub konferencji; zapewnieniem właściwego zdyscyplinowania rodziców, a zwłaszcza punktualności w przychodzeniu przez nich na zapowiedziane spotkanie; zorganizowaniem ich w ilości umiarkowanej (w zasadzie nie częściej niż raz w miesiącu).

Na zakończenie warto podkreślić, że szczególnych starań ze strony eksperta wymaga organizowanie konferencji (seminariów) dla rodziców. Omawiany podczas nich problem wiąże się z szerokim zakresem zainteresowań rodziców, którzy nastawieni są tu bardziej na stawianie pytań niż szukanie na nie własnych odpowiedzi. Udziela ich najczęściej sam

ekspert. Przebiegająca w ten sposób konferencja dla rodziców odbywa się zazwyczaj według następującego planu: 1) przedstawienie problemu przez eksperta, 2) zadawanie pytań przez rodziców pod adresem eksperta, 3) odpowiedź eksperta na zadawane mu pytania i czynny jego udział w toczącej się dyskusji, 4) podsumowanie wyników konferencji i sformułowanie określonych zaleceń. Podczas takich spotkań rodzice mogą zadawać ekspertowi pytania również na piśmie.

Prowadzona przez eksperta konferencja umożliwia również zaaranżowanie ożywionej dyskusji i niekiedy może być urozmaicona przez zastosowanie techniki socjodramatycznej, czyli socjodramy⁶, polegającej na spontanicznym odgrywaniu pewnych ról przez rodziców i następnie ich przedyskutowywaniu. Tę technikę jednak może zastosować ekspert o specjalnym przygotowaniu psychologicznym. Możliwe jest ono też tylko wśród rodziców dobrze z sobą zżytych, mających zaufanie do siebie i eksperta.

ADAM WINDAKIEWICZ
ŁODYGOWICE

NOWATORSTWO PEDAGOGICZNE W PRACY RAD PEDAGOGICZNYCH

„Rozwój postępu pedagogicznego wymaga uczenia z niego przedmiotu codziennego życia szkoły...”

(Z uchwały ZG ZNP oraz Kolegium Ministerstwa Oświaty i Wychowania z dnia 12 marca 1979 r.)

Zagadnienie wydajności pracy ludzkiej staje się przedmiotem powszechnego zainteresowania. Niestety w wielu szkołach wydajność pracy nauczycieli rozumiana jako opanowanie przez ogół uczniów materiału programowego wynosi niekiedy zaledwie kilkanaście procent¹. Niektórzy nauczyciele zaczynają poszukiwać innych niż powszechnie stosowane, bardziej skutecznych form pracy. Ich zdaniem główne przyczyny małej efektywności pracy z młodzieżą tkwią nie tyle w planach i programach nauczania, co w ich realizacji. Zło tkwi w konkretnej rzeczywistości szkolnej, przede wszystkim w działaniu nie liczącym się z psychiką, zainteresowaniami i potrzebami młodzieży. Słyszy się dość powszechnie wypowiediane

⁶ Por.: M. Łobocki: Socjodrama na usługach szkoły. *Ruch Pedagogiczny* 1966, nr 5; G. Stanford and A. E. Roark: *Human Interaction in Education*. Boston 1974, Allyn and Bacon, Inc., s. 171—207.

¹ Jako przyczyny tego zjawiska można wymienić: małą aktywność uczniów, brak pozytywnych motywacji uczenia się, zanik samodzielności w działaniu i myśleniu oraz słabą umiejętność współdziałania i współpracy z innymi.

opinie, że działalność oświatowo-wychowawcza wymaga nieustannego doskonalenia i dostosowywania do potrzeb społeczno-gospodarczych kraju. Trzeba je brać pod uwagę przede wszystkim w szkolnictwie zawodowym. Chodzi zarówno o formy, jak i metody nauczania i wychowania oraz stosowane przez nauczycieli środki dydaktyczne. Wymaga tego interes ogólnonarodowy, społeczny. Pragniemy, aby nasza młodzież była coraz lepiej przygotowana do życia i pracy, aby umiała podejmować i rozwiązywać trudne problemy życia rodzinnego, zawodowego i społecznego. Szkoła współczesna powinna dać solidne podstawy do pracy samokształceniowej, do permanentnego uczenia się w czasie całego życia.

W każdej szkole kryje się wiele rezerw i potencjalnych możliwości poprawy efektywności nauczania. Nie zawsze są one dostrzegane z powodu „przytłoczenia” wszystkich codziennymi zajęciami i obowiązkami. Nie sprzyjają refleksji — a jest ona warunkiem każdego skutecznego działania — zmęczenie, pośpiech i zdenerwowanie.

Podatność współczesnej szkoły na innowacje jest dość ograniczona.

Nie można pominąć tutaj znaczenia i istoty postępu. Postęp w pedagogice jest pojęciem szerokim, obejmującym zarówno plany i formy kształcenia, jak też organizację pracy szkoły i stosowane w niej metody nauczania. Przyjmujemy, że postępowe działanie zmierza do osiągnięcia zakładanych celów w określonym (w miarę możliwości krótkim) czasie, przy optymalnym i uzasadnionym nakładzie sił i środków. Liczy się przy tym sam efekt pracy określany w miarę obiektywnymi sposobami. To, co nowe i postępowe, napotykało zawsze na przeszkody w postaci elementów starych, które tkwią w przyjętym systemie oświatowym, poszczególnych szkołach i w świadomości samych nauczycieli. Wielu z nich uczy się i wychowuje tak, jak sami byli nauczani i wychowywani, często w odmiennych od dzisiejszych sytuacjach i warunkach.² Przeciwwstawianie się powszechnie stosowanym metodom pracy wiąże się z ryzykiem. Każdy nauczyciel — nowator może spotkać się z brakiem zrozumienia i przychylności ze strony kolegów, dyrektora szkoły czy nawet wizytatora. Nie wszyscy bowiem przywiązują należyłą wagę do podejmowanych prób i eksperymentów. Są tacy, którzy odnoszą się do nich nieufnie i podejrzliwie. Trzeba wziąć przede wszystkim pod uwagę podmiot naszego działania, a więc młodzież. Poszukujące metody nauczania wymagają z jej strony większej samodzielności i wysiłku umysłowego, o co tak trudno przy utrwalaniu się pewnych stereotypów.

W zespole nauczycielskim każdej niemal szkoły ścierać się mogą zawsze przeciwstawne tendencje i poglądy. Ujawnić się może bardzo potrzebny pożądany ferment twórczy. Nie powinien on być powodem niesnasek i konfliktów. Okazuje się, że gdy chodzi o czynniki ułatwiające twórczą pracę, to wcale nie stawia się na pierwszym miejscu bazy materialnej

² W. Okoń: O postępie pedagogicznym. Książka i Wiedza 1970, s. 18—19.

szkoły, a więc jej wyposażenia w różnego typu środki dydaktyczne. Może być to nawet czynnik drugorzędny w rozwoju ruchu nowatorskiego leżącego u podstaw postępu. Na pierwszym właściwym miejscu wymieniana jest właściwa atmosfera w szkole, a na drugim właściwy stosunek władz (nie tylko szkolnych) do pracy nauczyciela i jego warunków życiowych.³ Postęp pedagogiczny dokonuje się i realizuje w szkole. W tych samych lub podobnych warunkach ludzie mogą różnie pracować i osiągać różne efekty.

Ruch nowatorski nauczycieli, mający obecnie swe oparcie w radach postępu pedagogicznego na szczeblu krajowym i w każdym województwie, może się należycie rozwijać, o ile znajdzie potwierdzenie i uznanie w pracach rad pedagogicznych każdego typu szkoły, przedszkola, domu dziecka czy internatu. Żadna bowiem rada pedagogiczna nie może się czuć zwolniona od poszukiwania możliwych i realnych w danych warunkach sposobów poprawy wyników nauczania i wychowania. Wtedy właśnie sięgając należy nie tyle do nowych środków dydaktycznych, lecz nowych metod pracy z młodzieżą. Właśnie wtedy bardzo potrzebni mogą okazać się ludzie młodzi, rozpoczynający swą pracę z dużym zapałem i energią. Spośród nich właśnie najczęściej rekrutują się zwolennicy innowacji. Praca tych nauczycieli „zapaleńców” przebiega w określonych układach: np. dyrekcja — grono nauczycielskie. Niestety, jest wielu dyrektorów, którzy troszczą się jedynie o realizację zadań programowych szkoły, nie widząc lub nie starając się nawet dostrzec innych spraw. Ich stosunek do nauczycieli — nowatorów, rozkładających tradycyjnie ukształtowany model pracy szkoły, bywa zwykle negatywny.

Dobrze się stało, że wraz z ożywieniem się ruchu nowatorskiego Ministerstwo Oświaty i Wychowania opracowało nowy regulamin rady pedagogicznej — najwyższego organu kolegalnego kierowania szkołą.⁴ W świetle tego regulaminu organ ten jest powołany do rozważania, opracowywania i rozstrzygnięcia w granicach dość szerokich kompetencji, spraw dydaktyczno-wychowawczych i administracyjno-gospodarczych danej placówki. Może więc skutecznie przeciwstawiać się niektórym subiektywnym poglądom i poczynaniom dyrektorów, krzywdzącym jednostki wnoszące do szkoły ferment twórczy. Co więcej, projekt nowego regulaminu przewiduje, że kandydat na dyrektora może być wysuwany przez radę pedagogiczną. Może ona też dyrektorowi, a więc swojemu przewodniczącemu, wyrazić votum nieufności, jeżeli nie spełnia on swoich funkcji w sposób należyty.

Każda analiza stanu nauczania i wychowania, podejmowana na radzie pedagogicznej, powinna łączyć się z opracowaniem i przyjęciem konkretnych wniosków zmierzających do polepszenia wyników pracy szkoły. Wnioski te mogą dotyczyć również metod nauczania. Autentyczne i szcze-

³ S. Matias: Postęp zaczyna się w szkole. *Głos Nauczycielski* nr 36 z dnia 7 września 1980 r.

⁴ Por.: *Głos Nauczycielski* nr 3 z dnia 18 stycznia 1981 r.

re dążenie do lepszych wyników jest zbieżne z nowatorstwem pedagogicznym podejmowanym na miarę danej szkoły. Może się np. okazać pożądana zmiana stylu pracy z młodzieżą. Zwykle wiąże ona duże nadzieje z nowym nauczycielem. Potrzebny jest ktoś, kto wniesie powiew zapału, zarazi nim uczniów i ofiaruje im coś więcej, niż czynią to inni.

Rada pedagogiczna — o ile znajdują się w jej składzie aktywni zwolennicy postępu — może w poważnym stopniu przyczynić się do osiągnięcia przez tych nauczycieli satysfakcji i zadowolenia.

W przeszłości pracę rad pedagogicznych cechowała stabilność i nie naruszalność pewnych utartych tradycji i — nie zawsze dobrych zwyczajów. Poprawę organizacji pracy wielu szkół należałoby więc rozpocząć od właściwego funkcjonowania tych rad. Ileż jest jeszcze posiedzeń prowadzonych ślamazarnie i nieudolnie, prowadzących do ogólnego rozdrażnienia i zmęczenia nauczycieli? Weźmy tylko — jako przykład — tzw. posiedzenia klasyfikacyjne, poświęcone ocenie osiąganych wyników nauczania i wychowania.⁵ Wielu nauczycieli odczuwa brak satysfakcji zawodowej. Efekty pracy z młodzieżą bywają nieproporcjonalne do nakładu sił i energii. Rzecz w tym, że gdy jedni poprzestają na skonstatowaniu określonych faktów i ogólnym malkontentem, drudzy starają się szukać przyczyn słabej wydajności pracy. Ci ostatni usiłują też zmienić swoje metody pracy, może nie tyle z powodu zewnętrznych presji czy nacisków, co z własnej woli, z wewnętrznej potrzeby innego, bardziej satysfakcjonującego działania. Traktują oni swój zawód jako powołanie. To są właśnie te „niespokojne duchy” w radzie pedagogicznej. Korzyści finansowe z racji wykonywanego zawodu, a także nagrody i wyróżnienia nie są dla nich sprawą najważniejszą.

Wiadomo, że nowatorstwo pedagogiczne zaczyna się od zakwestionowania celowości i skuteczności powszechnie stosowanych metod i środków. W ślad za tym powinno zmierzać przemyślane i konkretne działanie. Chodzi o to, aby uniknąć ujemnych, trudno odwracalnych skutków w świadomości młodzieży. Wszelkie pomysły i inicjatywy wymagają oprócz zapału i zaangażowania także pewnego umiaru, rozważy i roztropności. Dobrze, gdy nauczyciel — nowator nie jest pozostawiony samemu sobie i może liczyć na zainteresowanie i pomoc oraz współpracę ze strony koleżanek i kolegów. W zespole można skorygować, uzupełnić i wzbogacić swoje zamiary i plany. Dlatego też poza zebraniem plenarnymi każda rada pedagogiczna powinna działać w stałych lub doraźnie powołanych komisjach problemowych. Mogą one zająć się np. zbadaniem i określeniem możliwości wdrożenia i upowszechnienia pewnych efektywnych metod prowadzenia lekcji. Weźmy, jako przykład, nauczanie problemowe w zespołach uczniowskich. Jest na ten temat dość obszerna literatura — nie wszędzie

⁵ Pisałem na ten temat szerzej na łamach dwutygodnika *Oświaty i Wychowania* nr 16 (419) 1—5 października 1978 r. Por.: Adam Windakiewicz: Jeszcze o posiedzeniach rad pedagogicznych, s. 23—24.

niestety należycie znana i propagowana.⁶ W tych szkołach, gdzie nie próbowano jeszcze wdrażać tego systemu, może to być bardzo pożądana innowacja, oczywiście o znaczeniu lokalnym, środowiskowym.

Wiem, na podstawie własnej praktyki, jakie trudności może napotykać nauczyciel, gdy sam, w pojedynkę, przy braku zainteresowania ze strony rady pedagogicznej, organizuje klasę i prowadzi lekcje odbiegające od utartego schematu. A są przecież przedmioty tzw. pokrewne (grupy przedmiotów), na które można z powodzeniem rozszerzyć ten system, osiągając przez to jeszcze lepsze efekty. Ma wówczas miejsce korelacja międzyprzedmiotowa, bardzo pożądana w pracy zespołów uczniowskich, których przodownicy (kierownicy) dobierani są spośród uczniów na zasadzie zainteresowań i wyników w nauce. Warto więc wprowadzać ten system nauczania w odniesieniu nie do jednego, lecz kilku przedmiotów. Uczniowie łatwiej przechodzą będą na nowe sposoby pracy lekcyjnej, gdy nie dotyczą one tylko jednego przedmiotu. Nowe, odmienne niż dotąd wymagania stawia wówczas nie jeden, lecz więcej nauczycieli. Ten jednolity front dydaktyczno-wychowawczy ma duże znaczenie.

Rada Pedagogiczna powinna zapoznać się z wynikami pracy tych nauczycieli, porównać je z pracą innych i omówić w sposób wyczerpujący różne aspekty i założenia organizacyjne tej innowacji. Członkowie rady mogą wypowiadać swoje opinie w tej sprawie. Może ona wyrazić swoją aprobatę i zachęcić do dalszego kontynuowania nowych poczynań lub wobec braku widocznych efektów uznać po prostu za niecelowe i niepożądane organizowanie takich lekcji w warunkach danej szkoły.

WNIOSKI

1. Nie zawsze pozytywne i zadowalające efekty pracy dydaktyczno-wychowawczej budzą pewien niepokój i skłaniają niektórych nauczycieli do poszukiwania bardziej efektywnych i skuteczniejszych metod pracy z młodzieżą.

2. Nie każda szkoła jest podatna na innowacje. Składa się na to wiele przyczyn. Nie sprzyjają działalności nowatorskiej zarówno czynniki obiektywne (np. częste zmiany planów i programów nauczania, warunki materialno-bytowe nauczycieli itp.), jak też subiektywne, tkwiące w metodach i sposobach pracy z młodzieżą. W każdej szkole można tutaj wiele zmienić i przeobrazić.

3. Podejmowane przez niektórych nauczycieli innowacje, zmierzające do poprawy efektywności ich pracy napotykają duże trudności i opory.

⁶ Cz. Kupisiewicz: O efektywności nauczania problemowego. Warszawa 1960, PWN; J. Bartecki i E. Chabior: O nową organizację procesu nauczania. Warszawa 1962, Nasza Księgarnia; W. Okoń: U podstaw problemowego uczenia się. Warszawa 1964, PZWS; E. Fleming: Współczesny system dydaktyczno-wychowawczy. Kraków KOS, 1972; W. Okoń: Nauczanie problemowe we współczesnej szkole. Warszawa 1975. Wydawn. Szkolne i Pedagogiczne.

4. Nauczycielom — nowatorom należy stworzyć odpowiedni klimat i warunki do ich zaangażowanej i twórczej pracy. Ich wysiłki powinny być zbieżne z problematyką pracy rad pedagogicznych. Zajmują się one bowiem nie tylko klasyfikacją i promowaniem uczniów, lecz również analizą i oceną skuteczności metod pracy z uczniami. Wynikają z tego odpowiednie wnioski, np. zachęcanie do podejmowania eksperymentów pedagogicznych.

5. Każda rada pedagogiczna może przyczynić się do wzbogacenia i odpowiedniego ukierunkowania pracy nauczycieli — nowatorów, skłonnych do podejmowania takich eksperymentów. Wpłynie to korzystnie na ożywienie pracy dydaktyczno-wychowawczej, a w dalszej perspektywie umożliwi realizację postępowych metod nauczania i wychowania.

DOŚWIADCZENIA—PRÓBY—BADANIA

JÓZEFA CHMIELEWSKA
Warszawa

STUDENCI O PRAKTYKACH OGÓLNOPEDAGOGICZNYCH

1. CHARAKTERYSTYKA KONCEPCJI PROGRAMOWO-ORGANIZACYJNEJ PRAKTYKI ASYSTENCKIEJ

Ubiegły rok akademicki był pierwszym rokiem wdrożenia ogólnopedagogicznej praktyki asystenckiej wg jej nowej programowo-organizacyjnej koncepcji do systemu kształcenia nauczycieli w Uniwersytecie Warszawskim. Koncepcja ta powstała w Zakładzie Praktyk Pedagogicznych Instytutu Pedagogicznego Kształcenia Nauczycieli Uniwersytetu Warszawskiego; on też był koordynatorem przedsięwzięć wdrożeniowych.

Sądziłyśmy, iż ogólnopedagogiczna praktyka asystencka — zgodnie z marksistowskim rozumieniem praktyki pedagogicznej — winna spełniać trzy ogólne funkcje:

- winna być źródłem i celem poznania kształcącej i wychowawczej działalności szkoły,
- powinna umożliwić studentom skonfrontowanie i zweryfikowanie teorii pedagogicznych,
- winna być źródłem dalszego rozwoju studenta; jego samokształcenia i samowychowania.

Funkcje te może spełniać praktyka ściśle skorelowana (treściowo i czasowo) z teoretycznym kształceniem pedagogicznym. Usytuowaliśmy ją więc po I roku (w 4-letnim cyklu kształcenia) i po II roku (w 5-letnim cyklu kształcenia), czyli zawsze po pierwszym, ale przed dwoma następnymi semestrami studiowania pedagogiki.

W Uniwersytecie Warszawskim dominują specjalności neofilologiczne. Studenci neofilologii odbywają po I roku także praktykę wychowawczą. Względy te przesądziły o tygodniowym czasookresie praktyki asystenckiej. Odbywała się ona w ostatnim tygodniu września w warszawskich szkołach podstawowych.

Na program praktyki asystenckiej składało się 5 zadań obowiązkowych; 4 jednakowe dla wszystkich oraz 1 zadanie do wyboru z 3 zaproponowanych nadobowiązkowych. Program umożliwiał więc studentom zróżnicowanie zakresu i stopnia trudności własnego programu. Zróżnicowany charakter zadań programowych (teoretyczny, badawczy, praktyczny) był służebny wobec poznawczych i wychowawczych funkcji tej praktyki.

W celu maksymalnego wykorzystania czasu praktyki opracowaliśmy bardzo szczegółowy przewodnik metodyczny dla studentów. Sądziłyśmy, że ukierunkuje on czynności studentów na praktyce i przyczyni się do kształtowania poprawnych nawyków metodologicznych.

Zrezygnowaliśmy z prowadzenia dziennika praktyki, jako nieprzydatnego do dokumentowania praktyki asystenckiej. Wprowadziliśmy natomiast zwyczajny zeszyt, w którym student dokumentował wykonanie programu praktyki wg wskazówek zawartych w przewodniku. Zeszyt stanowił własność studenta i wracał do niego natychmiast po zaliczeniu praktyki, by mógł być wykorzystany (zgodnie z przeznaczeniem) na zajęciach z pedagogiki.

Wszystkie problemy wynikające z przygotowania, przebiegu oraz zaliczania praktyki asystenckiej rozwiązyaliśmy przy pomocy systemu opiekunów tej praktyki. Ciężar merytorycznego przygotowania studentów do praktyki oraz zaliczenie spoczęło

na barkach pracowników Instytutu Pedagogicznego Kształcenia Nauczycieli realizujących z nimi teoretyczne kształcenie pedagogiczne. Opiekunowie wydziałowi dbali o pełną realizację przez swoich studentów obowiązku odbycia praktyki. Opiekunowie z ramienia szkoły czuwali nad jej prawidłowym przebiegiem. Zakład Praktyk Pedagogicznych Instytutu Pedagogicznego Kształcenia Nauczycieli UW zapewnił miejsca do odbycia praktyki oraz koordynował pracę trzech opiekunów.

Praktykę zaliczaliśmy w semestrze zimowym na ocenę. Ocena była wyrazem zakresu i poziomu realizacji programu praktyki udokumentowanego w zeszycie praktyki oraz opinii wystawionej studentowi przez opiekuna szkolnego. W przypadku nieodbycia z przyczyn usprawiedliwionych lub niezaliczenia praktyki asystenckiej student miał możliwość powtórzenia jej w terminie dodatkowym, tj. w przerwie międzysemestralnej bieżącego roku akademickiego.

2. CHARAKTERYSTYKA PROCEDURY BADAWCZEJ I BADANEJ PRÓBY

Wdrażaniu opisanej w skrócie koncepcji programowo-organizacyjnej towarzyszyło podstawowe pytanie: jak przyjmą ją i ocenią studenci? Pracownicy Zakładu Praktyk Pedagogicznych Instytutu Pedagogicznego Kształcenia Nauczycieli UW wykorzystali tę szczególną okazję inicjując zbadanie opinii studentów. Niniejsze doniesienie traktuję jako próbę udzielenia odpowiedzi na postawione wyżej pytanie oraz jako włączenie się Zakładu do dyskusji na temat konieczności zintensyfikowania badań nad praktykami i doskonalenie ich obecnych koncepcji. Sondaż diagnostyczny wydał się trafnie do celu dobraną metodą. Przeprowadziliśmy go techniką ankietowania. Kwestionariusz ankiety opracowaliśmy w Zakładzie Praktyk Pedagogicznych Instytutu Pedagogicznego Kształcenia Nauczycieli. Składało się nań 10 pytań. Pięć z nich miało charakter pytań zamkniętych typu liczbowej skali ocen; np. pytanie nr 6 „Jak ocenia Pan(i) przydatność praktyki asystenckiej w uczeniu się pedagogiki i zawodu nauczycielskiego?”. Respondenci mieli ograniczoną możliwość odpowiedzi — 5-punktową skalę. Odpowiadali przez podkreślenie odpowiedniej liczby. Podobnie i w tej samej skali odpowiadali na pozostałe cztery pytania skategoryzowane. Dotyczyły one oceny warunków do odbywania praktyki w szkole, atmosfery w zespole nauczycielskim, stosunku szkolnego opiekuna do praktykantów oraz współpracy z opiekunem uniwersyteckim. Prosty i jednoznaczny sposób odpowiadania na pytania skategoryzowane był niewątpliwą zaletą pierwszej części kwestionariusza ankiety. Cenniejszą jednak zaletą była możliwość ilościowego przedstawienia opinii studentów, co z kolei umożliwiło rzetelniejsze statystycznie opracowanie zebranego materiału. Oprócz diagnozy problemu przeprowadzonym badaniom towarzyszył cel pragmatyczny. Zależało nam także na konkretnych, jakościowych propozycjach ewentualnych zmian w weryfikowanej empirycznie koncepcji programowo-organizacyjnej praktyki asystenckiej. Toteż w kwestionariuszu ankiety zamieściliśmy także 5 pytań otwartych; np. pytanie nr 9 „Jakie zmiany wprowadziłby(łaby) Pan(i) do programu praktyki asystenckiej?”. Pozostałe pytania otwarte dotyczyły zadań i obowiązków wykonanych przez studentów ponadobowiązkowo, trudności pokonywanych w trakcie praktyki, motywów wyboru studiów nauczycielskich i danych o specjalności.

Respondenci wyrażali swoje opinie anonimowo. Ankietowaliśmy ich bezpośrednio po odbyciu praktyki, uchwyciliśmy więc oceny studentów jeszcze nie skażone wpływem pedagoga prowadzącego zajęcia dydaktyczne. Respondentami byli wszyscy studenci II roku kierunków i specjalności nauczycielskich w UW. Badaną populację stanowiło 580 studentów z 12 specjalności. Cztery z nich (biologia, geografia, historia, matematyka) mają charakter studiów kierunkowych. Ci studenci stanowią 16,3% badanej populacji. Większość, bo 83,7%, stanowią studenci 8 specjalności filologicz-

nych (angielska, białoruska, germańska, klasyczna, polska, romańska, rosyjska, ukraińska) o charakterze studiów jednolitych. Badana populacja o przewadze specjalności filologicznych i jednolitym, 4-letnim cyklu kształcenia jest charakterystyczna dla uczelni humanistycznej, jaką jest Uniwersytet Warszawski.

W wyniku przeprowadzonego sondażu uzyskano opinie od 312 studentów; z tego 76% stanowili studenci specjalności neofilologicznych, a 24% studenci kierunków nauczycielskich.

Bardziej celowa wydaje się jednak charakterystyka zbadanej próby studentów ze względu na motyw, jakim studenci kierowali się wybierając (akceptując) studia nauczycielskie.

Z badań psychologicznych nad motywacją uczenia się wiemy, że podlega ona rozwojowi przekształcając się wraz z wiekiem z motywacji bardzo zróżnicowanej w zdecydowanie jednostronną. Tak np. młodzież kończąc liceum ogólnokształcące kieruje się w pracy głównie względami praktycznymi, osobistymi. Główną siłą pobudzającą ją do uczenia się jest wybór i zdobycie określonego zawodu. Temu celowi podporządkowuje cele i potrzeby doraźne. Osiągnięcie dobrze wytyczonego i wartościowego celu oraz zaspokojenie własnych potrzeb wzmacnia siłę motywacji. Wiemy bowiem, że między celami, potrzebami i motywami zachodzi współzależność. Należy przypuszczać, że ten sam mechanizm motywacyjny występuje tym wyraziściej u młodzieży studiującej. Znajduje się ona bowiem w sytuacji nie tylko ostatecznie sprezyzowanych planów i ambicji życiowych, ale i przede wszystkim coraz wyraźniej uświadamia sobie stopień zaspokojenia własnych potrzeb. Ów stopień realizacji potrzeb motywuje ją bądź nie do studiowania. Zatem zdobycie zawodu nauczyciela będzie osiągnięciem celu życiowego i zaspokojeniem potrzeby oddziaływania na dziecko tylko dla tych studentów, którzy wybierali studia nauczycielskie ze względu na zainteresowania pedagogiczne. Studenci ci — należy przypuszczać — będą pozytywnie i silnie motywowani do pedagogicznego (a w jego ramach praktycznego) kształcenia zawodowego. Oznaczmy tę grupę literą P. Analogicznie, studenci, którzy studiują na kierunkach i specjalnościach nauczycielskich z innych, niż ukazano wyżej pobudek, słabo lub w ogóle nie będą motywowani do kształcenia pedagogicznego (grupa I). Sądzę, że w sondażu opinii studentów o praktyce ogólnopedagogicznej należy wziąć pod uwagę ową zależność. Zmienna „motywy wyboru studiów nauczycielskich” jest więc ważną charakterystyką zbadanej próby. Zamieszczam ją w tabeli 1.

Tabela 1

MOTYWY WYBORU STUDIÓW NAUCZYCIELSKICH W PRÓBIE
N = 281 (dane w ‰)

Motywy	N grupy	‰
P	102	36,3
I	179	63,7
Σ	281	100

Warto dodać, że studenci pozytywnie motywowani do kształcenia pedagogicznego (P) stanowią większość na tzw. kierunkach nauczycielskich, czyli kierunkach wydzielonych i funkcjonujących obok kierunków ogólnych. Zebrany empirycznie materiał potwierdza nasze dotychczasowe, potoczne obserwacje wyniesione z kontaktów pedagogicznych z nimi. Studenci wyodrębnionej specjalizacji nauczycielskiej identyfikują się z zawodem, na zajęciach tworzą dobry klimat, osiągają też lepsze wyniki w studiach. Aktywne postawy przejawiają też podczas praktyki ogólnpedago-

gicznej. Większość z nich, bo 68,33%, wykonała wiele zadań i prac z własnej inicjatywy. Chętnie podejmowali się zastępowania nieobecnych nauczycieli, prac na rzecz szkoły, udziału w zajęciach pozalekcyjnych. Rzetelna realizacja programu praktyki oraz podejmowanie się czynności dodatkowych — jak stwierdzili — zaspokajało ich zainteresowania pedagogiczne i sprawiało im wiele satysfakcji. Należy więc przypuszczać, iż u tej grupy studentów w wyniku odbycia praktyki ogólnopedagogicznej nastąpi wzmocnienie pozytywnej motywacji do zawodu nauczyciela.

Nieco inne postawy prezentują studenci z grupy „I”. Zajęcia z pedagogiki odbywają w „ciężkiej” atmosferze, przejawiają brak zainteresowań pedagogicznych i brak motywacji do uczenia się zawodu nauczyciela. Jest to zrozumiałe, gdyż inny — niż zainteresowania pedagogiczne — był powód podjęcia studiów. Na praktykach rzadziej i raczej nie z własnej inicjatywy podejmowali prace dodatkowe, mało interesowali się problemami wychowawczymi. Dane liczbowe o stopniu realizacji programu praktyki asystenckiej zawiera tabela 2.

Tabela 2

MOTYWY WYBORU STUDIÓW A REALIZACJA PROGRAMU PRAKTYKI ASYSTENCKIEJ (w %)

Realizacja		1		2	
		Brak zadań		Zadania dodatkowe	
Motywy N					
P	89	31,45		68,55	
I	120	50,83		49,17	
Σ	209	42,58		57,42	

Świadczą one o tym, iż niezależnie od motywów podejmowanych zadań i prac dodatkowych większość studentów odbyła tę praktykę bardzo aktywnie.

3. OPINIE STUDENTÓW O PRAKTYCE ASYSTENCKIEJ

Do istotnych elementów koncepcji programowo-organizacyjnej każdej praktyki należy jej program i czas trwania. Studenci oceniali je pośrednio, proponując dokonanie w nich pewnych zmian, ich zdaniem pożądanym. Częstotliwość proponowanych zmian wskazywałaby na negatywną opinię o obecnej koncepcji. Rozkład opinii studentów na ten temat ilustruje tabela 3.

Tabela 3

MOTYWACJA A OCENY KONCEPCJI PRAKTYKI (w %)

Oceny		Programu		Czasu		Przydatności
		1	2	3	4	
N Motywów						5
P	102	2,94	7,84	47,05	5,88	4,90
I	179	7,82	11,17	25,13	3,35	22,34
Σ	281	6,04	9,96	33,09	4,27	16,01

Objaśnienia do tab. 3: 1. „niedoskonały”; 2. „dobry”; 3. „za krótki”; 4. „za długi”; 5. „zlikwidować praktykę”.

Wynika z niej, że najwięcej studentów wypowiedziało się w sprawie tygodniowego okresu praktyki asystenckiej. Blisko połowa studentów (47,05%) z grupy pozytywnie motywowanych do pedagogicznego kształcenia (grupa P) oraz 1/4 stu-

dentów słabo motywowanych (grupa I) proponuje wydłużyć go do 2 tygodni. Wskazywali oni na niektóre zadania programowe, które w tym czasie nie były możliwe do zrealizowania.

Opinia tych studentów wydaje się słuszna i zgodna z koniecznością intensyfikowania praktycznego kształcenia zawodowego. Podzielają ją także opiekunowie praktyki, zdaniem których tygodniowy okres praktyki jest zbyt krótki na nawiązanie prawidłowej współpracy ze studentami oraz dokonanie sprawiedliwej oceny ze względu na ich przydatność zawodową.

Wydaje się, iż w przyszłości należy uwzględnić owe słuszne propozycje i znaleźć dla nich rozwiązanie organizacyjne.

W sprawie programu praktyki wypowiedziało się niewielu studentów, bo zaledwie ok. 15%. Większość z nich uznała, iż realizowana wersja programu jest dobra i nie proponują w nim żadnych zmian. Nieliczne propozycje zmian dotyczą wyeliminowania zadań, które ze względu na organizację roku szkolnego nie były możliwe do zrealizowania we wrześniu. Jest to uwaga słuszna, potwierdziły ją opinie opiekunów praktyki. Sądzą, że uwzględnią ją autorzy zmodyfikowanej koncepcji praktyki asystenckiej.

Sygnalem ostrzegawczym jest także tendencja zarysowująca się wśród studentów negatywnie motywowanych do zawodu nauczyciela, a polegająca na dążeniu do zlikwidowania praktyki asystenckiej. Zrozumiałe jest, iż nie dostrzegają oni (w 22%) przydatności tej praktyki w przygotowaniu zawodowym, skoro nie zamierzają w tym zawodzie pozostać. Problem ten obszerniej ilustrują dane zawarte w tabeli 4.

Tabela 4

MOTYWACJA A OCENA PRZYDATNOŚCI PRAKTYKI (w %)

N Motywów	Oceny					
		5	4	3	2	1
P	101	21,8	40,6	21,8	10,9	5,0
I	179	8,4	17,3	26,8	30,2	15,1
Σ	280	13,2	25,7	25,0	23,2	11,4

Objaśnienia do tab. 4: \bar{x} P ocen — 3,63, \bar{x} I ocen — 3,68
5, 4, 3, 2, 1 — liczba punktów na skali

Przydatność praktyki asystenckiej w uczeniu się pedagogiki i zawodu oceniali studenci na skali 5-punktowej. Przeciętne ocen studentów z grupy P i grupy I nie wskazują na istotne różnice między nimi. Rozkład ocen wskazuje jednak na tendencję studentów pozytywnie motywowanych do zawodu nauczyciela do wysokiego oceniania przydatności tej praktyki oraz niskiego jej oceniania przez studentów nie identyfikujących się z zawodem. Opisany wyżej przykład ilustruje problem ogólniejszy, dotyczący koncepcji kształcenia nauczycieli w uniwersytetach i wskazuje potrzebę kształcenia ich na studiach kierunkowych.

W założeniach koncepcji praktyki asystenckiej istotną rolę odegrali jej opiekunowie. Opiekun z ramienia szkoły w sposób bezpośredni czuwał nad jej przebiegiem. Jego zadaniem jest to, czy student wraca ze szkoły zachwycony, czy też zniechęcony do zawodu nauczyciela. Jakie opinie o roli opiekuna praktyki wyniesli studenci ze szkoły? Bardzo wysoko ocenili codzienną, roboczą współpracę z doświadczonym nauczycielem — wychowawcą. Świadczą o tym dane zebrane w tabeli 5.

Tabela 5

MOTYWACJA A OCENY WSPÓŁPRACY ZE SZKOLNYM OPIEKUNEM PRAKTYKI
(w %)

N Motywów		Oceny				
		5	4	3	2	1
P	102	35,3	38,2	18,6	4,9	2,9
I	178	37,1	26,4	19,1	11,8	5,6
Σ	280	36,4	30,7	18,9	9,3	4,6
\bar{x} ocen P = 3,98		\bar{x} ocen I = 3,77				

Przeciętna ocena studentów w grupie P jest wyższa od przeciętnej w grupie I. Bardzo pozytywnie ocenia opiekę nad praktykantami ponad 73% studentów z grupy P oraz ponad 63% z grupy I. Opinie studentów o rzeczywistej roli szkolnego opiekuna praktyki potwierdza nasze doświadczenie. Wskazuje ono na ofiarny i rzetelny stosunek nauczycieli — opiekunów do procesu praktycznego kształcenia zawodowego. Ich postawa zasługuje na uznanie tym bardziej, że obciążenie praktykami warszawskich szkół jest wcale niemałe, a wynagrodzenie za włożoną pracę więcej niż symboliczne. Trzeba dodać, że warunki, w jakich pełnią tę odpowiedzialną rolę, studenci oceniali zaledwie jako średnie.

W minionym roku akademickim opiekunowie praktyki asystenckiej z ramienia Instytutu Pedagogicznego Kształcenia Nauczycieli przygotowali do praktyki średnio po 40 studentów. Czuwali nad przebiegiem ich praktyki w ośmiu szkołach przez 7 dni, co — z konieczności — ograniczyło się do jednorazowej wizyty w szkole i zapewnienia kontaktu telefonicznego. Nie mogło to oczywiście zaspokoić znacznie wyższych oczekiwań studentów. Zaspokojenie ich potrzeb na częstszą i bezpośrednią współpracę należałoby w przyszłości osiągnąć wyłącznie na drodze ilościowego zwiększenia zarówno opiekunów, jak i czasu praktyki.

Bardzo pożyteczny materiał o praktyce asystenckiej uzyskaliśmy pytając studentów o trudności, jakie napotykali w trakcie jej odbywania. Zawarte są w nim opinie studentów zarówno o warunkach szkoły do przyjmowania studentów, stosunku nauczycieli do praktykantów, o programie, jak też i samooceny. Charakterystyka trudności studentów odbywających praktykę asystencką znajduje się w tabeli 6.

Tabela 5

MOTYWACJA A TRUDNOŚCI W REALIZACJI PROGRAMU PRAKTYKI

N Motywów		Trudności					
		1	2	3	4	5	6
P	101	35,64	19,80	19,80	20,82	2,97	2,97
I	179	32,96	17,87	14,52	20,25	7,82	1,67
Σ	280	33,92	18,57	16,42	20,39	6,07	2,14

Objaśnienia do tabeli 6: 1 — negatywny stosunek nauczycieli do praktykantów; 2 — szkoła nie przygotowana do praktyki; 3 — trudności obiektywne — organizacja roku szkolnego; 4 — niedoskonałości programu praktyki; 5 — trudności subiektywne; 6 — brak trudności.

Prawie wszyscy badani przeżywali jakieś kłopoty z realizacją programu. Najdotkliwiej odczuli studenci nieprzychylny stosunek nauczycieli do praktykantów. Tak interpretowali studenci sytuacje, gdy np. nauczyciele nie wyrażali zgody na nie uzgodnione lub ponadplanowe hospitacje, gdy dyrekcja szkoły nie wtajemniczała ich we wszystkie problemy itp. Około 35% studentów odczuwało je jako trudności w realizacji programu praktyki. Jak się wydaje, ich oczekiwania wobec szkoły kształcącej nauczycieli są znacznie wyższe niż możliwości szkoły. Ponieważ praktyka asystencka jest pierwszym zetknięciem się studentów ze szkołą, sądzę, że jej realiom musimy poświęcić więcej uwagi na zajęciach z pedagogiki.

Inne niedociągnięcia, na które wskazywali studenci (tab. 6, rubryka 2), można usunąć w ramach lepszego wytypowania i przygotowania szkoły do praktyki. Przykładowo: należałoby unikać szkół w remoncie, lepiej doinformować dyrekcję, zmoabilizować do wcześniejszego zaplanowania praktyki, do udostępnienia studentom dokumentacji.

Trudności określone przez studentów jako obiektywne (tab. 6, rub. 3, 4), a wynikające z organizacji roku szkolnego są pouczającą dla autorów programu praktyki wskazówką. W większym niż dotychczas stopniu musimy uwzględnić wrześnie termin i wyeliminować w związku z tym z programu zadania, których realizacja jest utrudniona ze względu na uruchamianie dopiero zajęć pozalekcyjnych, pozaszkolnych, preorientacji.

Warto dodać, że najwięcej trudności zgłosili studenci (około 100 osób), którzy na studiach nauczycielskich są z tzw. „przymusu” i „przypadku”. Przykład ten potwierdza ogólną, sformułowaną w artykule tezę, że studenci ci są słabo motywowani do studiowania i uczenia się nie chętnego zawodu. Tym bardziej nie stać ich na pokonywanie trudności związanych ze zdobywaniem tego zawodu.

Reasumując: empiryczna weryfikacja pierwszej koncepcji praktyki ogólnopedagogicznej, asystenckiej dała nam — organizatorom i opiekunom — podstawę do przemyślenia i zmodyfikowania jej już od następnego roku akademickiego.

KAZIMIERZ DENEK
POZNAŃ

CECHY OSOBOWOŚCI NAUCZYCIELA OPIEKUJĄCEGO SIĘ DZIAŁALNOŚCIĄ KRAJOZNAWCZO—TURYSTYCZNĄ W SZKOLE

Zawód nauczycielski jest ściśle związany z zainteresowaniami krajoznawczo-turystycznymi. Od pierwszych dni pobytu w szkole nauczyciele zapoznają uczniów z problematyką środowiska, wprowadzają ich w życie współczesne, ukazują uczniom przemiany społeczno-gospodarcze i kulturalne Polski. Z racji charakteru samej pracy nauczyciele stają się najbardziej chłonnymi turystami i krajoznawcami¹. Zasadnicza rola w wywoływaniu zaciekawienia, w rozwoju zainteresowania i zamiłowania do krajoznawstwa i turystyki wśród młodzieży szkolnej przypada

¹ K. Denek: Krajoznawstwo i turystyka w pracy szkoły. *Nauczyciel i Wychowanie* 1968, nr 5, s. 75—87; K. Denek: Uczy i wychowuje. *Głos Nauczycielski* 1977, nr 13, s. 1 i 14.

opiekunom działalności krajoznawczo-turystycznej w szkole, a zwłaszcza opiekunom Szkolnych Klubów Krajoznawczo-Turystycznym PTTK. Stąd władze oświatowe przywiązują dużą wagę do pracy SKKT PTTK i starannego dla nich doboru opiekunów. Doceniając zaangażowanie i aktywność społeczną, jak również wkład włożony w dotychczasową działalność i rozwój szkolnych klubów krajoznawczo-turystycznych PTTK przez ich opiekunów, uznając, iż dalszy rozwój PTTK w środowisku młodzieży szkolnej uzależniony jest głównie od ich aktywnej działalności, Zarząd Główny PTTK uchwalił, że opiekunowie SKKT będący członkami PTTK należą z dniem 1 stycznia 1979 r. do kadry Polskiego Towarzystwa Turystyczno-Krajoznawczego.

W działalności dydaktyczno-wychowawczej prowadzonej w aspekcie krajoznawstwa i turystyki najważniejszy jest własny przykład opiekunów SKKT PTTK. Są oni bezustannie obserwowani przez młodzież. Pod stałym obstrzałem znajduje się ich wiedza pedagogiczna i krajoznawczo-turystyczna, słownictwo, komunikatywność, sposób bycia, stawiane przez nich cele i dobierane treści, formy, metody i środki działalności.

1. WZÓR OSOBOWOŚCIOWY OPIEKUNA DZIAŁALNOŚCI KRAJOZNAWCZO-TURYSTYCZNEJ W SZKOLE W ŚWIETLE LITERATURY

Jakimi cechami powinien charakteryzować się nauczyciel, którego kreujemy na opiekuna działalności krajoznawczo-turystycznej w szkole? Odpowiadając nieco żartobliwie na to pytanie można określić, że nie ma takich zalet, których nie powinien posiadać opiekun działalności krajoznawczo-turystycznej w szkole. Nie ma również wad, które posiadać mu wolno. Zdajemy sobie sprawę, że byłby to człowiek utopijny, nieosiągalny w codziennych warunkach działalności szkolnej.

Dobrego opiekuna działalności krajoznawczo-turystycznej w szkole wyznacza zespół cech składających się na pojęcie wzorowego nauczyciela. Odnacza się on cierpliwością, wyrozumiałością, wytrwałością, pracowitością, sumiennością, prawością, uczciwością, szeroką gamą zainteresowań. Poza zdrowiem fizycznym, tęgim charakterem, wrodzoną inteligencją i gruntownym wykształceniem zawodowym i pedagogicznym nauczyciel winien posiadać żywiolową wiarę w wartość pracy dydaktyczno-wychowawczej, wrodzoną dążność do opiekowania się młodzieżą, zdolność wczuwania się w duszę ucznia, łatwość i trafność decyzji, żywy temperament, odporność wewnętrzna, dar obserwacji, duży zakres i rozdzielnność uwagi, wybitną pamięć przeżyć i wrażeń, żywość wyobraźni².

Zdaniem G. Wuttke o prawidłowej sylwetce nauczyciela krajoznawcy możemy mówić wówczas, gdy ten posiada wszystkie te walory charakteru, których wymaga od swych podopiecznych, posiada wszystkie te cechy intelektu, które stara się rozwinąć u swych podopiecznych; zawsze stara się służyć dobrym przykładem swego postępowania; nie rozkazuje, nie narzuca — wyjaśnia, przekonuje; szanuje indywidualność każdego ucznia; pomaga mu w jego trudnych perypetiach; nie naucza, nie moralizuje — pobudza do samodzielnego zdobywania wiedzy, do samodzielnego kształtowania własnego charakteru, do samokrytyki, jest zawsze przyjacielem młodzieży³.

² W. Dzierzbicka: O uzdolnieniach zawodowych nauczyciela wychowawcy. Warszawa 1926.

³ G. Wuttke: O krajoznawstwie w szkole. W: S. Rodkiewicz (red.): Nauczyciel krajoznawca na Mazowszu. PZWS, Warszawa 1960, t. 1—2.

Przed opiekunami SKKT stają zadania związane z wyrabianiem szeregu pożądanych cech osobowościowych i społecznych u dzieci i młodzieży szkolnej. W. Kamiński sprowadza je do: poszanowania mienia społecznego, przyrody, szacunku dla tradycji i ludzkiej pracy, aktywnego zainteresowania i poznawania pamiątek historycznych i współczesnych osiągnięć społeczno-gospodarczych i kulturalnych PRL; usposobienia umożliwiającego współżycie w grupie; życzliwości i uprzejmości wobec otoczenia; odporności na trudy podróży; ciekawości świata, umiejętności radzenia sobie w trudnych sytuacjach; sprawności fizycznej pozwalającej na pokonywanie przeszkód związanych z realizacją celów i zadań krajoznawczo-turystycznych; serdecznego umiłowania kraju skłaniającego do ofiar i poświęceń związanych z dążeniem do wszechstronnego poznania.

Ten sam autor oczekuje od opiekunów SKKT, aby ci dążyli do eliminacji wśród swoich podopiecznych przyzwyczajania do wygod, indywidualizmu, zbytnej swobody, ryzykanctwa, anarchii, nieliczenia się z potrzebami i wolą innych ludzi, sobiepaństwa i egoizmu na rzecz wyrobienia u nich gotowości do: niesienia pomocy innym w sytuacji, kiedy tego wymaga dobro współuczestnika wycieczki, współdziałania w realizacji programu wycieczki, prezentowania poznawanym ludziom tych wartości, jakie grupa turystyczna zdołała wypracować, odporności na trudności, zaradności, troski o grupę jako całości, o jej dobre imię i porządek wychowawczy, angażowania wszystkich umiejętności i inwencji w celu wytworzenia w grupie miłej atmosfery, poczucia odpowiedzialności za urzeczywistnienie patriotycznych celów wycieczki krajoznawczej⁴. Rolę opiekunów działalności krajoznawczo-turystycznej w szkołach wyznacza również zespół cech składających się na ich sylwetki jako nowoczesnych, aktywnych wychowawców⁵.

Opiekunami SKKT powinni być nauczyciele odważni, pogodni, umiejący tworzyć atmosferę odprężenia i życzliwości. Muszą oni być w tej działalności punktualni, opanowani i cierpliwi. Dalszą właściwością dobrych opiekunów SKKT jest umiejętność oddziaływania wychowawczego na uczestników zajęć krajoznawczo-turystycznych w zmieniających się sytuacjach działalności pozalekcyjnej i pozaszkolnej. Ponadto opiekunowie interesujących nas klubów muszą umieć rozwiązywać szereg zagadnień dotyczących celów, zadań, powoływania, struktury organizacyjnej i działalności SKKT. Powoływane przez nich szkolne kluby krajoznawczo-turystyczne wymagają umiejętności roztoczenia nad nimi opieki, pokierowania doborem zajmującej tematyki prac⁶, pomocy w rozwiązywaniu wylaniających się problemów. Działalności tej nie mogą być obce takie sprawy, jak: budzenie, rozwijanie, pogłębianie zainteresowań i zamilowań uczniów określonymi dziedzinami turystyki i krajoznawstwa, wdrażanie do samodzielnego wyrażania poglądów na interesujące młodzież problemy. Stąd ważną kwestią jest to, aby opiekunowie SKKT znali socjologiczno-psychologiczno-pedagogiczne i prawne podstawy działalności krajoznawczo-turystycznej, metodykę pracy SKKT, organizację i prowadzenie wycieczek i obozów wędrownych. Stanowisko to jest zrozumiałe, skoro zdajemy sobie sprawę z tego, że właściwie pojęta praca krajoznawcza w szkole jest podstawą działalności turystycznej w ogóle.

Powinni oni znać historię szkolnego ruchu krajoznawczo-turystycznego. Jest to niezbędne, aby móc wykorzystać w sposób twórczy i najbardziej społecznie użyteczny to wszystko z problematyki 60-letniej historii zorganizowanych form krajo-

⁴ W. Kamiński: Wycieczki o treści krajoznawczej jako metoda przyzwyczajania do prawidłowego współżycia społecznego w grupie. „Ziemia” 1970, SiT. Warszawa 1972 s. 102—110.

⁵ H. Muszyński: Zarys teorii wychowania. PWN, Warszawa 1976.

⁶ K. Denek: Planowanie działalności krajoznawczo-turystycznej w szkole, W: Formy i metody pracy krajoznawczych szkolnych klubów PTTK. Zakład Wydawniczo-Propagandowy PTTK, Warszawa 1980, s. 121—163.

znawstwa i turystyki szkolnej w Polsce, co stanowi cechy konstytutywne tego ruchu i chlubne karty oraz w sposób trwały zapisało się w kronikach oświaty i turystyki w naszym kraju. Jeżeli opiekunowie SKKT będą prezentowali doświadczenia życiowe i krajoznawczo-turystyczne, wykazywali zdolności organizacyjne, dydaktyczno-wychowawcze, wesoły nastrój, optymizm, takt, powściągliwość, rozważę, pogodne usposobienie, a przede wszystkim zamiłowanie i entuzjazm do krajoznawstwa, wówczas pod ich opieką rozwiną się SKKT, żywe, ambitne, przejęte pasją poznawania najbliższego środowiska i dalszych zakątków kraju. Od opiekunów takiej organizacji społecznej, jaką jest SKKT PTTK, wymaga się dbałości o to, aby zrzeszeni uczniowie mogli samodzielnie działać, organizując proces poznawania wszystkiego tego, co ich najbardziej interesuje. Przyjęcie takiej postawy jest niezbędne, aby członkowie SKKT „rozsmakowali się” w prowadzeniu samodzielnej pracy poznawczej. Dopiero później należy podsunąć im umiejętnie odpowiednie zadania stosownie do ich rozwoju umysłowego i fizycznego oraz zaawansowania w samodzielnym podejmowaniu prac⁷.

Najogólniej można powiedzieć, że opiekun SKKT PTTK powinien być przygotowany do wykonywania specyficznej służby społecznej, jaką jest działalność dydaktyczno-wychowawcza sprawowana w formie zajęć krajoznawczo-turystycznych. O powodzeniu jej decyduje nie jedna wybrana cecha osobowości, lecz cały ich zespół, a więc cała osobowość. Nie znaczy to jednak, że nie występują takie cechy osobowości człowieka, które są szczególnie pożądane w tej działalności, które sprzyjają urzeczywistnieniu programu szkolnego ruchu krajoznawczo-turystycznego traktowanego jako podstawowy komponent turystyki i krajoznawstwa w naszym kraju.

Efektywny opiekun SKKT PTTK to przede wszystkim nauczyciel posiadający wysokie kwalifikacje zawodowe i pedagogiczne oraz przygotowanie i doświadczenie w prowadzeniu zajęć krajoznawczo-turystycznych wśród młodzieży. Wskazane jest, żeby to był nauczyciel posiadający znajomość i zrozumienie idei krajoznawstwa i turystyki, pełniących przez nie funkcji społecznych, zaangażowany i przepojony pragnieniem działania. Stosunki z członkami SKKT PTTK powinien oprzeć na rzeczywistym autorytecie, w atmosferze życzliwości, szacunku, pogody ducha i takty, wysokich wymaganiach i nietolerowania braku dyscypliny. Jedną z jego najważniejszych cech to naturalność w kontaktach z młodzieżą oraz zdolność przekazywania wiedzy o kraju w sposób przystępny i ciekawy. Liczącymi się cechami są: łatwość w nawiązywaniu kontaktów z zespołem, bezpośredniość, uczciwość, sprawność i punktualność w organizowaniu życia turystyczno-krajoznawczego, wysoki stopień uspołecznienia i odpowiedzialności, poczucie humoru i życzliwość, subtelność i sprawiedliwość.

Nietrudno zauważyć, że funkcje opiekunów SKKT są bardzo odpowiedzialne. Powinni je wykonywać nauczyciele, którzy posiadają kwalifikacje i doświadczenia do prowadzenia działalności dydaktyczno-wychowawczej w aspekcie krajoznawstwa i turystyki. Muszą oni interesować się sprawami środowiska, województwa, regionu i kraju. Nie mogą im być obce: umiejętność łatwego nawiązywania kontaktów z młodzieżą i chęć przebywania w jej towarzystwie, stałe dążenie do poznawania i ochrony naturalnego środowiska człowieka, metodyczne organizowanie i przeprowadzanie wycieczek i obozów, dokonywanie obserwacji wraz z dokumentowaniem jej rezultatów, współpraca z gronami nauczycielskimi, członkami komitetów rodzicielskich i opiekuńczych szkół, władzami PTTK, PTSM i organizacjami młodzieżowymi.

⁷ T. Łobożewicz (red.): Krajoznawstwo i turystyka w szkole. WSiP, Warszawa 1978, s. 62.

2. WZÓR OPIEKUNA SZKOLNEGO KLUBU KRAJOZNAWCZO-TURYSTYCZNEGO PTTK W OPINII MŁODZIEŻY

Co zdaniem młodzieży osłabia, a co buduje autorytet i efekty działalności krajoznawczo-turystycznej opiekunów SKKT PTTK? Oświetlenie tej kwestii jest niezbędne w określeniu efektywności szkolnego ruchu krajoznawczo-turystycznego i jego uwarunkowań. Próby takich badań zostały podjęte przez Zakład Dydaktyki Ogólnej Instytutu Pedagogiki i Podyplomowe Studium Kultury i Turystyki Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu — w ramach bezumownych prac naukowo-badawczych dotyczących poznawczo-wychowawczych aspektów krajoznawstwa i turystyki w szkole.

W celu otrzymania odpowiedzi na pytanie, jakimi cechami powinien odznaczać się wzorowy opiekun SKKT PTTK, aby działalność krajoznawczo-turystyczna w szkole była efektywna, ciekawa i dająca młodzieży maksimum zadowolenia, posłużono się badaniami eksploracyjnymi. Wiodącą ich postacią stała się bezimienna ankieta. Skonstruowano ją w oparciu o 187 wypracowań, które napisali uczniowie Liceum Ekonomicznego im. O. Langlego i Zasadniczej Szkoły Handlowej w Poznaniu na temat: „Jakiego opiekuna SKKT PTTK chciałabym (chciałbym) mieć i dlaczego”? O kolejności umieszczonych w ankiecie cech osobowych opiekuna działalności krajoznawczo-turystycznej w szkole decydowała częstotliwość ich wskazań przez młodzież w badaniach pilotażowych. W badaniach właściwych zadaniem respondentów było wskazanie z podanych im cech 10 według nich najważniejszych i nadanie im rang w skali od 10 punktów do 1 punktu. Ankiety przeprowadzono w I kwartale 1980 r. Objęto nią 3143 uczniów (1575 dziewcząt i 1568 chłopców) z 39 wybranych losowo szkół znajdujących się na terenie województw: bydgoskiego, gorzowskiego, kaliskiego, konińskiego, katowickiego, leszczyńskiego, olsztyńskiego, opolskiego, pilskiego, płockiego, poznańskiego, suwalskiego, wrocławskiego i zielonogórskiego. Z ogólnej populacji ankietowanych na szkoły podstawowe, zasadnicze szkoły zawodowe, licea ogólnokształcące, średnie szkoły zawodowe i pomaturalne przypada odpowiednio: 1566, 236, 1291 i 50 uczniów. W środowisku miejskim zamieszkiwało 2389 uczniów, a 754 na wsi. Stanowi to odpowiednio 76% i 24%. W oparciu o badania otrzymano 10 najbardziej oczekiwanych przez młodzież cech opiekuna SKKT PTTK. Dadzą się one zestawić tak, jak tego dokonano w tabeli 1.

W pierwszej dziesiątce najbardziej preferowanych komponentów opiekuna SKKT PTTK znalazło się siedem cech kierunkowych (pozycje 1, 2, 5, 6, 7, 9, 10 w tabeli 1) oraz trzy cechy instrumentalne (pozycje 3, 4 i 8 w tabeli 1). Okazało się, że młodzież najbardziej sobie ceni odpowiedzialność opiekuna SKKT PTTK za działalność krajoznawczo-turystyczną w szkole. Wielką uwagę przywiązuje się do serdeczności oraz przyjacielskiego stosunku opiekuna do młodzieży. Młodzież chciałaby, aby opiekuna SKKT PTTK cechowało poczucie humoru. Akcentowanie tej cechy w osobowości opiekuna wiąże się zapewne z tym, że młodzież jest pełna radości, działa spontanicznie i w związku z tym potrzebuje nauczyciela, który ewentualne niepowodzenia i kłopotliwe sytuacje potrafiłby potraktować z dozą humoru i rozładować w ten sposób przykrą atmosferę. Młodzież chciałaby widzieć opiekunem człowieka życzliwego, subtelnego i sprawiedliwego, który odnosiłby się z powagą, zrozumieniem i dyskrecją do jej życia, był cierpliwy, życzliwy i wyrozumiały. Opiekun SKKT PTTK powinien imponować dynamiką w organizowaniu imprez krajoznawczo-turystycznych, rzetelnością w wywiązywaniu się z podjętych zobowiązań, dopuszczać młodzież do samodzielnej realizacji zadań klubu oraz posiadać umiejętność przekazywania wiedzy o kraju w sposób przystępny i ciekawy.

Z przytoczonych w tabeli 1 cech kierunkowych efektywnego opiekuna SKKT wynika, iż najbardziej preferowane wśród nich są postawy etyczno-wychowawcze

CECHY EFEKTYWNEGO OPIEKUNA SKKT PTTK

Tabela 1

Miejsce cechy	Nr cechy w ankiecie	Treść cechy	Uzyskane punkty w liczbach	
			absolut- nych	relatyw- nych
1	27	odpowiedzialność	5571	12,8%
2	29	serdeczny i przyjacielski stosunek do młodzieży	4754	10,9%
3	56	dynamika w organizowaniu imprez krajoznawczo-turystycznych	4747	10,9%
4	51—47	rzetelność i sumiennność w wywiązywaniu się z podjętych wobec członków zobowiązań, włączanie młodzieży do przedsięwzięć SKKT	4548	10,5%
5	26	poczucie humoru	4545	10,5%
6	61	odnoszenie się z powagą i zrozumieniem oraz dyskrecją do życia osobistego ucznia	4152	9,6%
7	40	życzliwość, subtelność i sprawiedliwość	4028	9,3%
8	35	umiejętność przekazywania wiedzy o kraju w sposób przystępny i ciekawy	3998	9,2%
9	1	cierpliwość	3757	8,6%
10	30	życzliwy, wyrozumiały stosunek do młodzieży	3343	7,7%
Razem			43443	100,0%

Z r ó d ł o: Przytoczone w tabelach dane pochodzą z obliczeń własnych

oraz wyrażające stosunek opiekuna do członków klubu. Młodzież oczekuje również odpowiedniego taktu pedagogicznego od dobrego lidera swego klubu. Spośród cech instrumentalnych młodzież oczekuje od swego opiekuna przede wszystkim dyspozycji przywódczych oraz organizatorskich. Chciałaby widzieć w opiece klubu swego przewodnika i doradcę w pracy krajoznawczo-turystycznej. Znaczne zróżnicowanie pożądanych cech osobowościowych wymaga od opiekuna SKKT PTTK gruntownego przygotowania do pracy krajoznawczo-turystycznej.

Dużą częstotliwość w badaniach ankietowych uzyskiwały takie cechy wzorowego opiekuna SKKT PTTK, jak: wyrozumiałość, łatwość nawiązywania kontaktów z młodzieżą, zaangażowanie w pracę dydaktyczno-wychowawczą prowadzoną w aspekcie krajoznawstwa i turystyki, umiejętność dobierania zadań do możliwości członków SKKT, przedsiębiorczość, energiczność, zajmowanie się działalnością z powołania, bezstronność w ocenie młodzieży. Pożądane jest również, aby opiekun SKKT był zdrowy, wysportowany, schludnie, ładnie ubrany, dbał o wygląd zewnętrzny.

Zawarte w tabeli 1 dane odnoszą się do preferencji cech wzorowego opiekuna pracy dydaktyczno-wychowawczej, prowadzonej w aspekcie krajoznawstwa i turystyki w skali całej badanej populacji, bez zróżnicowania pod względem wieku, płci, środowiska, zamieszkania i typu szkoły. Istotne jest uchwycenie cech pożądanych opiekuna SKKT PTTK w tych zróżnicowanych grupach. Jest to zrozumiałe, ponieważ praca opiekuna przebiega w konkretnych warunkach danej szkoły, grupy wiekowej bądź środowiska. Zakłada to konieczność poznania oczekiwań tych grup młodzieży w stosunku do opiekuna SKKT PTTK. Poznanie oczekiwań poszczególnych grup młodzieży pozwala na lepszą organizację działalności krajoznawczo-turystycznej w środowisku młodzieży szkolnej.

Jakiego opiekuna SKKT PTTK chciałaby mieć młodzież w zależności od grup wiekowych? Struktura badanej populacji młodzieży według grup wiekowych została zilustrowana w tabeli 2.

Tabela 2
BADANA MŁODZIEŻ WEDŁUG GRUP WIEKOWYCH

Lp.	Grupa wiekowa	Kategoria wieku w latach	Ankietowani w liczbach	
			absolutnych	relatywnych
1	Młodszy wiek szkolny	10—12	490	15,6%
2	Starszy wiek szkolny	13—15	1270	40,4%
3	Wiek dorastania	16—18	1176	37,4%
4	Wiek młodzieńczy	19—21	207	6,6%
Razem			3143	100,0%

Z danych przytoczonych w tabeli 2 wynika, że największa liczba respondentów znajdowała się w starszym wieku szkolnym i w okresie dorastania. Obydwie grupy skupiają młodzież w wieku 13—18 lat. W grupach tych znajdowało się 2446 uczniów, co stanowi 77,8% badanej populacji. Młodzież w tym okresie rozwoju jest najbardziej podatna na intensywne oddziaływanie krajoznawstwa.

Jakimi cechami osobowościowymi charakteryzuje się wzorowy opiekun działalności krajoznawczo-turystycznej według młodzieży wyróżnionych grup wiekowych? Okazało się, że każda z grup określiła inny zestaw preferowanych cech idealnego opiekuna działalności krajoznawczo-turystycznej. Oznacza to, że w każdej grupie wiekowej praca opiekuna z młodzieżą powinna być zróżnicowana. Opiekun SKKT PTTK, aby stać się w oczach członków efektywnym, powinien eksponować w swej pracy cechy osobowościowe w taki sposób, aby były one zgodne lub zbliżone do pożądaných w danej grupie wiekowej. Szczególnie wyraźnie odmienne oczekiwania w stosunku do opiekuna SKKT PTTK uwidoczniły się wśród młodzieży będącej w młodszym wieku szkolnym i młodzieży znajdującej się w wieku młodzieńczym. Zdaniem dzieci w wieku 10—12 lat opiekun SKKT PTTK powinien być odpowiedzialny, życzliwy, serdeczny, cierpliwy, uczciwy. Zatem respondenci zwracają uwagę na cechy kierunkowe opiekuna działalności krajoznawczo-turystycznej. Żądają od niego postaw etyczno-wychowawczych oraz taktownego stosunku do swych wychowanków. Natomiast młodzież w wieku 19—21 lat preferuje cechy sprawnościowe opiekuna, takie jak: łatwość w nawiązywaniu kontaktów, pomysłowość, inicjatywa, rzetelność podjętych zobowiązań, dostosowanie działalności klubu do indywidualnych potrzeb, możliwości i oczekiwań członków SKKT. Pragną więc, aby opiekun podejmował cele i zadania krajoznawczo-turystyczne atrakcyjne i wartościowe pod względem poznawczym i wychowawczym. Oczekują od opiekuna głównie cech sprawnościowych. Szczególną uwagę zwracają na dyspozycje organizatorskie opiekuna oraz jego gotowość do współpracy z młodzieżą. Oczywiście staje się fakt, że opiekun SKKT PTTK chcąc spełnić oczekiwania swych podopiecznych powinien uwzględnić we współpracy z nimi szereg predyktorów warunkujących efektywną działalność krajoznawczo-turystyczną. Wśród nich nie może pominąć tych, które wynikają z przynależności do odpowiedniej grupy wiekowej, z którą pracuje.

Czy i o ile różnią się opinie dziewcząt i chłopców w interesującej nas kwestii? Zestawienie preferowanych przez młodzież cech efektywnego opiekuna SKKT w podziale według płci badanych pozwala na zauważenie pewnych różnic w spojrzeniu na jego osobę przez chłopców oraz dziewczęta. Spośród dziesięciu najistot-

niejszym zdaniem dziewcząt cech efektywnego opiekuna sześć z nich odnosi się do cech z grupy kierunkowych. Dziewczęta cenią wysoko odpowiedzialność oraz serdeczny i przyjacielski stosunek opiekuna do młodzieży. Chciałyby, aby posiadał poczucie humoru, ale jednocześnie podchodził z powagą, zrozumieniem i dyskrecją do ich życia osobistego. Wysoko cenią sobie życzliwość, subtelność, sprawiedliwość i uczciwość opiekuna. Wśród cech sprawnościowych dziewczęta najbardziej preferują umiejętność włączania ich do podejmowania przedsięwzięć dotyczących SKKT, PTTK, dynamikę w organizowaniu imprez, rzetelność i sumiennosc w wywiązywaniu się opiekuna z podjętych zobowiązań wobec członków klubu oraz ciekawy i przystępny sposób przekazywania im wiedzy z zakresu krajoznawstwa.

Chłopcy ze wszystkich grup wiekowych najbardziej cenią u opiekuna działalność krajoznawczo-turystycznej w szkole odpowiedzialność, serdeczność, poczucie humoru, zdrowie fizyczne, sprawiedliwość i uczciwość. Wśród cech sprawnościowych opiekuna najbardziej pożądane przez chłopców są takie jego cechy, jak dynamika w organizowaniu różnego rodzaju imprez krajoznawczo-turystycznych, zwłaszcza wycieczek, wieczornic, apeli, rajdów, zlotów, obozów wędrownych. W porównywanych grupach dziewcząt i chłopców zaznacza się więc odmienne nieco spojrzenie na wielkość znaczenia poszczególnych cech charakteryzujących idealnego opiekuna działalności krajoznawczo-turystycznej wśród młodzieży.

Jak zapatruje się młodzież na pożądane cechy opiekuna SKKT PTTK w zależności od rodzaju uczęszczanej szkoły? Zbiornicze oświetlenie tego zagadnienia przedstawiają dane przytoczone w tabelach 3—6.

Tabela 3

CECHY WZOROWEGO OPIEKUNA SKKT PTTK W OPINII MŁODZIEŻY SZKOŁ
PODSTAWOWYCH

Lokata	Numer cechy	Rodzaj	Treść cechy	Uzyskane punkty w liczbach	
				absolutnych	%
1	29	K	serdeczność, przyjacielski stosunek do młodzieży	3607	13,4
2	27	K	odpowiedzialność	3302	12,2
3	40	K	życzliwość, subtelność, sprawiedliwość	3092	11,5
4	26	K	poczucie humoru	2623	9,7
5	56	I	dynamika w organizowaniu imprez krajoznawczo-turystycznych	2550	9,5
6	8	K	uczciwość	2477	9,2
7	61	K	odnoszenie się z powagą i zrozumieniem do życia osobistego uczniów	2415	9,0
8	1	K	cierpliwość	2360	8,7
9	35	I	przekazywanie wiedzy w sposób przystępny i ciekawy	2300	8,5
10	51	I	rzetelne i sumienne wywiązywanie się ze zobowiązań	2248	8,3
Razem				26974	100,0

Litery: I, K oznaczają kolejno cechy instrumentalne i kierunkowe

Tabela 4

CECHY WZOROWEGO OPIEKUNA SKKT PTTK W OPINII UCZNIÓW
ZASADNICZYCH SZKÓŁ ZAWODOWYCH

Lokata	Nr	Rodzaj	Treść cechy	Uzyskane punkty w liczbach	
				absolutnych	%
cechy					
1	26	K	poczucie humoru	329	13,4
2	8	K	uczciwość	313	12,7
3	6	K	szczerłość	278	11,3
4	61	K	odnoszenie się z powagą i zrozumieniem do życia uczniów	252	10,2
5	1	K	cierpliwość	240	9,8
6	56	I	dynamika w organizowaniu imprez krajoznawczo-turystycznych	228	9,3
7	2	K	wyrozumiałość	221	8,9
8	62	K	sprawiedliwe i konsekwentne ocenianie uczniów	219	8,9
9	51	I	rzetelne i sumienne wywiązywanie się z podjętych zobowiązań	177	7,2
10	59	K	poważne traktowanie uczniów	177	7,2
Razem				2461	100,0

Tabela 5

CECHY WZOROWEGO OPIEKUNA SKKT PTTK W OPINII MŁODZIEŻY
LICEÓW OGÓLNOKSZTAŁCĄCYCH I ŚREDNICH SZKÓŁ ZAWODOWYCH

Lokata	Nr	Rodzaj	Treść cechy	Uzyskane punkty w liczbach	
				absolutnych	%
cechy					
1	43	I	pomysłowość, inicjatywa w stosowaniu form pracy klubu SKKT	2278	12,0
2	29	K	serdeczność, przyjacielski stosunek do młodzieży	2177	11,4
3	47	I	włączanie młodzieży do udziału w podejmowaniu przedsięwzięć krajoznawczo-turystycznych	2132	11,2
4	51	I	rzetelne i sumienne wywiązywanie się z zobowiązań	2085	11,0
5	27	K	odpowiedzialność	2045	10,7
6	56	I	dynamika w organizowaniu imprez krajoznawczo-turystycznych	1916	10,1
7	26	K	poczucie humoru	1742	9,1
8	36	I	łatwość w nawiązywaniu kontaktu z młodzieżą	1614	8,5
9	35	I	przekazywanie wiedzy w sposób przystępny i ciekawy	1523	8,1
10	61	K	odnoszenie się z powagą i zrozumieniem do życia uczniów	1514	7,9
Razem				19026	100,0

Tabela 6

CECHY WZOROWEGO OPIEKUNA SKKT PTTK W OPINII MŁODZIEŻY
SZKÓŁ POMATURALNYCH

Lokata	Nr	Rodzaj	Treść cechy	Uzyskane punkty w liczbach	
				absolutnych	%
cechy					
1	26	K	poczucie humoru	43	12,6
2	27	K	odpowiedzialność	41	12,0
3	8	K	uczciwość	39	11,4
4	10	I	zdrowie fizyczne	37	10,9
5	15	I	łatwość i trafność podejmowania decyzji	33	9,7
6	6	K	szczerłość	32	9,4
7	2	K	wyrozumiałość	31	9,1
8	3	K	wytrzymalność	30	8,8
9	19	K	żywość wyobraźni	28	8,2
10	21	K	pamięć przeżyć i wzruszeń	27	7,9
Razem				341	100,0

Konfrontacja cech konstytutywnych wzorowego opiekuna działalności krajoznawczo-turystycznej wśród młodzieży szkolnej przytoczona w tabelach 3—6 wskazuje, że uczniowie bez względu na poziom szkoły preferują wzorzec osobowościowy nauczyciela kraju ojczystego, w którym dominują cechy kierunkowe. Tylko młodzież na średnim szczeblu nauczania wybrała do wzoru osobowościowego aż sześć cech instrumentalnych. Wynika z tego, że młodzież chciałaby, aby opiekun poprzez swoje postawy w stosunkach interpersonalnych z członkami SKKT zaspokajał ich potrzeby emocjonalne na równi z potrzebami wynikającymi z charakteru, istoty, celów i zadań Szkolnego Klubu Krajoznawczo-Turystycznego PTTK. Oznacza to w praktyce realizację przez opiekuna SKKT PTTK procesu dydaktyczno-wychowawczego w aspekcie krajoznawstwa i turystyki. Z zestawienia cech opiekuna preferowanych przez uczniów w różnych typach szkół wynika, że młodzież widzi nauczyciela sprawującego tę funkcję nie tylko jako instruktora pracy krajoznawczo-turystycznej, ale także oczekuje, iż będzie on jej przyjacielem, który potrafi poważnie traktować sprawy uczniów, konsekwentnie i sprawiedliwie ich oceniać, a przy tym posiadać łatwość w nawiązywaniu kontaktów z młodzieżą oraz nadawać im charakter bezpośredniości.

Młodzież szkół podstawowych uważa, że opiekun SKKT powinien być subtelny, życzliwy, sprawiedliwy, a przy tym odznaczać się dynamiką w pracy krajoznawczo-turystycznej. Natomiast uczniowie ze szkół średnich najbardziej cenią u opiekuna pomysłowość i inicjatywę w stosowaniu różnorodnych form pracy szkolnego klubu oraz jego serdeczny i przyjacielski stosunek do młodzieży. Respondenci z zasadniczych szkół zawodowych preferują u liderów szkolnego ruchu krajoznawczo-turystycznego na terenie szkoły uczciwość, szczerłość, cierpliwość, poczucie humoru oraz poważne traktowanie życia osobistego uczniów.

Czy zachodzą różnice między preferowanymi przez młodzież cechami idealnego opiekuna działalności krajoznawczo-turystycznej wynikające z miejsca jej zamieszkania? Zarówno w środowisku miejskim, jak i wiejskim młodzież akcentuje zarówno cechy instrumentalne, jak i kierunkowe, jako oczekiwane przez nią w osobowości wzorowego nauczyciela kraju ojczystego. Cechy określone przez młodzież w obu środowiskach są zbliżone, różnią się siłą preferencji (miejscem zajmowanym w ze-

stawieniu zróżnicowanym ilością punktów). Wymienione w tabeli 1 cechy charakteryzujące poszukiwany przez młodzież model opiekuna SKKT PTTK w środowisku młodzieży wiejskiej przyjęły następującą kolejność: 29, 27, 56, 1, 51, 35, 8, 26, 10, 61. W szeregu tym znalazły się cechy nowe oznaczone symbolem 8 i 10 w stosunku do tych, które zostały wyszczególnione w tabeli 1. Specyficzne cechy wyróżnione przez młodzież środowiska miejskiego to: uczciwość opiekuna SKKT oraz zdrowie fizyczne, którym powinien się odznaczać. Cechy te zajęły siódme i dziesiąte miejsce w dziesiątce najbardziej preferowanych cech. U rówieśników ze środowiska miejskiego cechy wzorowego opiekuna SKKT PTTK przybrały strukturę następującą: 27, 47, 26, 56, 51, 29, 61, 40, 43, 35. Zwraca w niej uwagę wystąpienie nowej cechy określonej w ankiecie jako pomysłowość i inicjatywa w stosowaniu różnych form, metod i środków działalności SKKT PTTK. Młodzież zamieszkująca w środowisku wiejskim wśród cech osobowościowych opiekuna wysoko ceni jego dynamikę w organizacji zajęć krajoznawczo-turystycznych, serdeczność oraz przyjacielski stosunek do młodzieży, rzetelność i sumiennosc w wywiązywaniu się ze zobowiązań. Natomiast młodzież ze środowiska miejskiego opowiada się za włączeniem przez opiekuna młodzieży do działalności krajoznawczo-turystycznej oraz za dynamiką organizowanych przez niego zajęć.

Które z podanych w ankiecie cech kierunkowych i instrumentalnych wzorowego opiekuna SKKT były najbardziej preferowane przez młodzież? Wśród pierwszych z nich znalazły się kolejno takie cechy, jak: cierpliwość, uczciwość, poczucie humoru, odpowiedzialność, serdeczny i przyjacielski stosunek do młodzieży, życzliwość, subtelność i sprawiedliwość w kontaktach z członkami SKKT, poważne traktowanie uczniów, odnoszenie się z powagą, zrozumieniem i dyskrecją do życia osobistego uczniów. W ramach cech sprawnościowych znalazły się takie z nich, jak: sprawność, posiadanie walorów doskonałego nauczyciela, przekazywanie wiedzy w sposób przystępny i ciekawy, łatwość nawiązywania kontaktów z młodzieżą, pomysłowość i inicjatywa w formułowaniu celów i zadań działalności krajoznawczo-turystycznej oraz form, metod i środków jej realizacji.

Nietrudno zauważyć, że wśród cech kierunkowych dominują te z nich, które wyrażają stosunek opiekuna SKKT do społeczności młodych krajoznawców i turystów. Wynika z tego, że charakterystyczny dla efektywnego procesu dydaktyczno-wychowawczego klimat emocjonalny między nauczycielem i uczniem jest na równi aktualny działalności krajoznawczo-turystycznej. Duże znaczenie przypisuje młodzież również normom etycznym opiekuna SKKT PTTK. Od przestrzegania ich zależy więc też w dużym stopniu efektywność poczynań nauczyciela kraju ojczystego. Wśród cech instrumentalnych opiekuna SKKT PTTK największą uwagę zwracają respondenci na jego dyspozycje organizatorskie, partnerskie, doradcze i współpracy z młodzieżą.

Interesujące są też wypowiedzi młodzieży na pytanie, jakich cech nie powinien posiadać opiekun SKKT PTTK. Zdaniem respondentów nie może odznaczać się: wybuchowością, despotyzmem, kłótniowością, ponuractwem, oschłością, brutalnością, niesprawiedliwością, działalnością przez rozkaz, przymus, sankcje karne, nastrój chłodu i obojętności, niez zaangażowania w sprawy krajoznawstwa i turystyki, lekceważącym traktowaniem członków SKKT, nieumiejętnością zjednywania ludzi, spożywaniem alkoholu w czasie imprez krajoznawczo-turystycznych.

Z przedstawionych badań wynika zbieżność w traktowaniu wzoru osobowościowego opiekuna działalności krajoznawczo-turystycznej przez młodzież i literaturę przedmiotu. Zarówno autorzy opracowań z zakresu krajoznawstwa i turystyki w szkole, jak również młodzież uważają, że opiekun SKKT PTTK powinien być nauczycielem posiadającym wzorowe przygotowanie pedagogiczne i krajoznawczo-turystyczne, dobrym organizatorem, zainteresowanym szczerze pracą krajoznawczo-turystyczną, przekonany o wyjątkowo dużych jej walorach poznawczo-turysty-

cznych, ideowych, hedonistycznych i zdrowotnych, człowiekiem lubiącym młodzież, liczącym się z jej potrzebami, pragnieniami, umiejącym stworzyć atmosferę życzliwości i swobody oraz zainteresować uczniów krajoznawstwem i turystyką. Ponadto opiekuna SKKT PTTK powinny cechować: optymizm życiowy, rzetelność, konsekwencja w postępowaniu, bezinteresowność, skromność, umiejętność prezentowania własnego zdania w kwestiach walorów krajoznawstwa i turystyki, zdolność do nieszablonowego działania, uwzględniającego indywidualne właściwości każdego ucznia, wrażliwość na piękno ojczystego kraju, wymagający stosunek wobec siebie, umiejętność hamowania tych myśli, uczuć i pragnień, które przeszkadzają w osiąganiu założonych celów i zadań krajoznawczo-turystycznych, konsekwencja w dążeniu do wytkniętego celu. Podnosi się, że efektywna działalność krajoznawczo-turystyczna w SKKT PTTK wymaga od jej opiekuna taktu, cierpliwości, opanowania, sztuki rzeczowej argumentacji, oddziaływującej na młodych krajoznawców i turystów racjonalnie i emocjonalnie.

Współczesny nauczyciel — opiekun działalności krajoznawczo-turystycznej w szkole, nie może w swojej pracy kierować się jedynie własną intuicją i doświadczeniem, choćby nawet najbogatszym. Podstawowym czynnikiem orientacyjnym w tej działalności są badania porównawcze nad efektywnością formułowanych przez niego celów i zadań pracy krajoznawczo-turystycznej i stosowanych w niej form, metod i środków jej realizacji.

Wszystkie wymienione w tym podrozdziale cechy wzorowego opiekuna SKKT PTTK kształtują się w rezultacie kształcenia i ustawicznego doksztalcania i doskonalenia kadr dla potrzeb krajoznawstwa i turystyki w szkole. Stanowią one wzór, do którego należy dążyć: Ułatwiający dyrektorom szkół dobór opiekunów SKKT, a pełniącym te obowiązki wskazują kierunek pracy samokształceniowej.

3. UNIWERSYTECKIE KSZTAŁCENIE KADR DLA POTRZEB KRAJOZNAWSTWA I TURYSTYKI W SZKOLE

Kadrę krajoznawstwa i turystyki szkolnej stanowią nauczyciele posiadający odpowiednie kwalifikacje i uprawnienia, instruktorzy ZHP i młodzieżowi organizatorzy turystyki. W 1978 roku uprawnienia kierowników wycieczek szkolnych i obozów wędrownych posiadało około 71 000, co stanowi 17^o/_o ogólnej liczby nauczycieli. Wyższymi kwalifikacjami krajoznawczo-turystycznymi (przodownicy poszczególnych rodzajów turystyki kwalifikowanej, przewodnicy, instruktorzy krajoznawstwa) legitymowało się około 20 000 pedagogów, czyli 5,2^o/_o ogółu nauczycieli. Rozmieszczenie tej kadry jest nierównomierne z wyraźną korzyścią dla dużych ośrodków miejskich i turystycznych. Przedstawiona kadra jest niewystarczająca do olbrzymich potrzeb szkolnego ruchu krajoznawczo-turystycznego. Dotyczy to zwłaszcza nauczycieli posiadających wyższe kwalifikacje turystyczne. Kadre tę uzupełniają młodzieżowi organizatorzy turystyki PTTK, którzy wraz z nauczycielami, opiekunami SKKT pełnią w szkolnym ruchu krajoznawczo-turystycznym funkcje organizatorskie i wychowawcze. Mogą oni wykonywać zadania opiekunów grup na wycieczkach szkolnych. Pod koniec 1978 roku było około 23 000 młodzieżowych organizatorów turystyki PTTK.

Zachodzi pytanie, w jakim stopniu wzór postulowany (założony) przystaje do rzeczywistości szkolnego ruchu krajoznawczo-turystycznego? Innymi słowy, czy i ilu mamy takich nauczycieli przygotowanych, zaangażowanych i chętnych do pracy krajoznawczo-turystycznej z młodzieżą? Ilu mamy opiekunów SKKT PTTK młodych? W badanych szkołach tylko 5 z nich nie przekroczyło 30 lat. Ten fakt powinien wzbudzać refleksję. Dlaczego w działalności krajoznawczo-turystycznej w szkole jest mało młodych nauczycieli? Stawiając to pytanie bynajmniej nie lekceważę

znaczenia opiekunów SKKT PTTK w sile wieku. Są oni podporą SKKT i jego siłą moralną. Żeby mogli oni przekazywać swoje doświadczenia krajoznawczo-turystyczne, muszą mieć wokół siebie młodych nauczycieli podejmujących trud opiekunów SKKT PTTK. Musimy o tym pamiętać, aby móc rozwijać działalność krajoznawczo-turystyczną w szkole prężnie i zdecydowanie.

Skąd brać nauczycieli, — opiekunów działalności krajoznawczo-turystycznej w szkołach, którzy odpowiadaliby przedstawionym wymaganiom? Potrzebom krajoznawstwa i turystyki współczesnej szkoły uwzględniającej wymogi przygotowania społeczeństwa do racjonalnego organizowania i spędzania wolnego czasu nie może podołać kadra przygotowująca w czasie różnego rodzaju szkoleń podejmowanych od 1969 r. przez władze szkolne, PTTK, organizacje młodzieżowe i PTSM. Są one tylko namiastką właściwego kształcenia krajoznawczo-turystycznego wśród młodzieży. Zadania są tu ogromne. Rozwiązanie problemu kadr dla potrzeb krajoznawstwa i turystyki można jedynie osiągnąć przez objęcie studentów w zakładach kształcenia nauczycieli systematycznymi zajęciami z zakresu krajoznawstwa i turystyki⁸. Zatem trzeba wprowadzić do programu nauczycielskich studiów w uniwersytetach i WSP przedmiot pod nazwą Podstawy krajoznawstwa i turystyki. Jest to zrozumiałe, skoro pamiętamy, że czynnikiem rozstrzygającym o tym, w jakim kierunku uprawianie turystyki będzie intensywniej oddziaływać, jest przygotowanie kadr, głównie nauczycieli w szkołach, organizacjach młodzieżowych i turystycznych. Ich motywacja, przygotowanie fachowe i kwalifikacje pedagogiczne i psychologiczne i stosunek do młodych turystów zadecydują o funkcjonalności bądź dysfunkcjonalności turystyki. Konieczny jest też system dokształcania nauczycieli szkół średnich odpowiedzialnych za turystykę szkolną.

Warto przypomnieć, że za jak najszybszym wprowadzeniem do zakładów kształcenia nauczycieli zajęć z zakresu krajoznawstwa i turystyki, a zwłaszcza z dziedzin metodyki wycieczek i obozów, wypowiadają się od wielu lat działacze szkolnego ruchu krajoznawczo-turystycznego i PTSM. Podobne stanowisko reprezentuje powołana 27 lutego 1971 roku Rada Programowa ZG PTTK. Na konieczność wprowadzenia we wszystkich szkołach typu pedagogicznego problematyki wypoczynku, turystyki, racjonalnej odnowy sił jako przedmiotu nauczania zwraca uwagę Uchwała nr 4 Głównego Komitetu Turystyki z dnia 3 maja 1979 roku w sprawie założeń kształtowania ruchu turystycznego w Polsce⁹.

W realizacji postanowień Uchwały Głównego Komitetu Turystyki w zakresie kształcenia kadr dla potrzeb krajoznawstwa i turystyki w szkole warto odwołać się do doświadczeń z tego zakresu Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu. Kierując się wartościami dydaktyczno-wychowawczymi krajoznawstwa i turystyki oraz potrzebami na animatorów szkolnego ruchu krajoznawczo-turystycznego, Senat Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu — jako pierwszy w kraju — wprowadził uchwałą z dnia 9 stycznia 1967 r. do programu Międzywydziałowego Studium Kultury i Turystyki UAM w Poznaniu zajęcia z dziedziny krajoznawstwa i turystyki (wykłady, konwersatoria, ćwiczenia terenowe) pod nazwą „Podstawy krajoznawstwa i turystyki” (zajęcia prowadzone w trybie fakultatywnym są prowadzone w tej Uczelni od 1965 roku).

Ramowy program zajęć z „Podstaw krajoznawstwa i turystyki” przedstawia się, jak to uczyniono w tabeli 7.

W programie studiów Studium Kultury i Turystyki UAM w Poznaniu poza przedmiotem, którego tematykę przedstawiliśmy, występują takie przedmioty specjalistycz-

⁸ K. Denek: Uwagi o nauczaniu krajoznawstwa. *Poznański Turysta* 1960, nr 11—12, s. 7—10; K. Denek: Stan i potrzeby krajoznawstwa i turystyki w szkole. *Ruch Pedagogiczny* 1973, nr 3, s. 309—330.

⁹ W: Potrzeby społeczne a kształtowanie ruchu turystycznego w Polsce, GKT, Warszawa 1979, cz. I, s. 9—23.

Tabela 7
PROGRAM ZAJĘĆ Z „PODSTAW KRAJOZNAWSTWA I TURYSTYKI”

Lp.	Tematyka zajęć	Liczba godzin
1	Podstawowe pojęcia i terminologia z zakresu krajoznawstwa i turystyki	1
2	Zarys historii turystyki krajoznawstwa w Polsce z uwzględnieniem ruchu schronisk młodzieżowych	2
3	Funkcje krajoznawstwa i turystyki	1
4	Kryteria podziału ruchu turystycznego	1
5	Formy ruchu turystycznego	1
6	Problematyka kultury w turystyce	1
7	Aktualny stan organizacyjny krajoznawstwa i turystyki w Polsce	2
8	Planowanie zajęć krajoznawczo-turystycznych w oparciu o schroniska PTSM i PTTK	1
9	Szkolny ruch krajoznawczo-turystyczny	2
10	Metody i formy prac krajoznawczych młodzieży szkolnej	2
11	Utrwalenie prac krajoznawczo-turystycznych	1
12	Rola PTSM w tworzeniu bazy dla turystyki młodzieżowej	1
13	Regulamin schronisk młodzieżowych	1
14	Szlaki typowe PTSM dla obozów wędrownych	1
15	PTSM wśród członków MFSM (IYHP)	1
16	Turystyka kwalifikowana i odznaki krajoznawczo-turystyczne PTTK	1
17	Zajęcia praktyczne w terenie	30
Razem		50

ne, jak: Organizacja i metodyka pracy kulturalno-oświatowej, Formy i metody pracy kulturalno-oświatowej, Poznawanie środowiska społecznego, Polityka kulturalna. Uzupełnia je następujący blok przedmiotów specjalizacji z zakresu turystyki zagranicznej: Organizacja i technika obsługi imprez i wycieczek zagranicznych, Elementy geografii turystycznej Europy, Zarys kultury materialnej, Elementy wiedzy społeczno-politycznej. Realizacja tematyki dostarcza w sposób naturalny okazji omawiania szeregu kwestii dotyczących PTTK oraz PTSM i Międzynarodowej Federacji Schronisk Młodzieżowych.

Warto podkreślić, że przy opracowywaniu programu zajęć z tej dziedziny posłużono się m.in. wynikami ankiet skierowanych do byłych: Szkolnych Wojewódzkich Ośrodków Krajoznawczo-Turystycznych (działających przy Kuratoriach Okręgów Szkolnych), WKKFiT, Zarządów Okręgowych PTTK w Koszalinie, Poznaniu, Szczecinie i Zielonej Górze oraz Oddziału Wojewódzkiego PTSM w Poznaniu. Dzięki wypowiedziom zawartym w ankietach można było przystosować program zajęć do potrzeb tych instytucji, w których zatrudnieni są studenci Studium.

W czasie 30 godzin zajęć terenowych z tego przedmiotu studenci poznają podstawowe problemy krajoznawstwa i turystyki w naszym kraju, problematykę PTTK, PTSM, metodykę i technikę wycieczek i obozów dla młodzieży i dorosłych. W programie zajęć z „Podstaw krajoznawstwa i turystyki” położono akcent na programowanie i zagospodarowanie wolnego czasu w aspekcie turystyki i krajoznawstwa w klubach, świetlicach, domach kultury, domach wypoczynkowych FWP. Jest to zrozumiałe, skoro pamiętamy, że wiele środowisk kulturalno-oświatowych wciąż czeka na ludzi, którzy dziś i jutro pełnić będą rolę przewodników, organizatorów, animatorów działalności kulturalno-oświatowej w aspekcie turystyki i krajoznawstwa.

W trakcie realizacji programu studiów wiele uwagi poświęca się zagadnieniom szkolnego ruchu krajoznawczo-turystycznego. Takie stanowisko zostało podyktowane tym, że znaczny odsetek studentów Studium rekrutuje się aktualnie z nauczycieli. Dobór pod tym względem tematyki zajęć ma na celu ułatwienie nauczycielom podjęcie w pracy zawodowej niełatwych obowiązków opiekunów działalności krajoznawczo-turystycznej w szkole, a zwłaszcza opiekunów Szkolnych Klubów Krajoznawczo-Turystycznych.

Ćwiczenia z zakresu metodyki pracy krajoznawczo-turystycznej oparte są w pewnym stopniu na wieloletnim dorobku Szkolnego Koła Krajoznawczo-Turystycznego Technikum Handlowego, a następnie Liceum Ekonomicznego im. O. Langego w Poznaniu, znanego z aktywności i wielu nowatorskich inicjatyw.

Sporo miejsca w czasie zajęć interesującego nas przedmiotu studiów zajmują sprawy, które zwykle się określać kulturą w turystyce. Podejście to podyktowane zostało licznymi przejawami świadczącymi o braku kultury w uprawianiu turystyki w ramach współczesnego, zarówno masowego, jak i indywidualnego, ruchu turystycznego. Cała realizacja treści dydaktycznych zawartych w przedmiocie studiów „Podstawy krajoznawstwa i turystyki” jest tak zorientowana, aby w maksymalnym stopniu pomóc studentom Międzywydziałowego Studium Kultury i Turystyki UAM w Poznaniu w wykonywaniu zawodu z największą kompetencją.

Miejscem organizacji ćwiczeń terenowych są najbliższe okolice Poznania. Podczas tych zajęć studenci w sposób praktyczny poznają techniki poruszania się turystycznego i orientacji w terenie. Bezpośredniemu poznaniu organizacji, celów i środków funkcjonowania imprez turystyki kwalifikowanej służy udział studentów w rajdach, zlotach, zjazdach, organizowanych przez PTTK i włączanie się w pełnienie w czasie ich trwania różnych funkcji. Uzupełnieniem zajęć terenowych w najbliższych okolicach Poznania jest dłuższa wędrowka piesza wzbogacona instruktazem objazdowo-metodycznym oraz hospitacją placówek kulturalno-oświatowych prowadzących działalność krajoznawczą i instytucji turystycznych. Na przestrzeni lat 1969—80 zorganizowano objazdy po województwach: poznańskim, kaliskim, konińskim, leszczyńskim, pilskim, wrocławskim, jeleniogórskim, wałbrzyskim, krakowskim, tarnowskim, nowosądeckim, rzeszowskim, przemyskim, krośnieńskim, kieleckim, katowickim, lubelskim, tarnobrzeskim, białkopodlaskim, wrocławskim, zamojskim. Każdy z tych objazdów stwarzał olbrzymie możliwości konfrontacji problemów teoretycznych z rzeczywistością na miejscu w odpowiednim terenie, obiekcie czy stanowisku pracy. Objazdy wykorzystuje się jako zajęcia praktyczne studentów w zakresie samodzielnego przygotowania i przekazywania informacji krajoznawczych, a zwłaszcza do pilotowania wycieczek, udzielania informacji krajoznawczych (o mijanych miejscowościach i obiektach). Zwraca się uwagę na treść przekazywanych informacji oraz na stronę metodyczno-techniczną przekazu. Podkreśla się, aby „jednostka programowa” nie była: „przegadana”, przeładowana w treści i dla danej grupy mało atrakcyjna. Dąży się, aby każda jednostka zajęć spełniła swój cel dydaktyczno-wychowawczy, dawała poczucie zadowolenia i odprężenia. Ponadto wskazuje się, w jaki sposób najbardziej nawet atrakcyjna wycieczka może być całkowicie „położona” przez prowadzącego ją.

Natomiast podczas hospitacji studenci zapoznają się z działalnością i pracą instytucji turystycznych i kulturalno-oświatowych oraz mają możliwość oceny infrastruktury turystycznej i jakości usług świadczonych przez kadry zatrudnione w różnych ogniwach ruchu turystycznego¹⁰.

Podczas wędrowek studenci zdobywają odznaki turystyki kwalifikowanej. Absolwenci Studium po zaliczeniu ćwiczeń i zdaniu egzaminu z zakresu krajo-

¹⁰ K. Denek: Ćwiczenia terenowe efektywną formą zajęć dydaktyczno-wychowawczych w szkole wyższej. *Neodidagmata* 1977, t. X, s. 161—181.

znawstwa i turystyki otrzymują legitymacje organizatorów turystyki PTTK uprawniające w trybie społecznym do organizowania i prowadzenia wycieczek popularno-wypoczynkowych. Niezależnie od tego zdobywają legitymacje kierowników szkolnych wycieczek krajoznawczo-turystycznych i obozów wędrownych. Dotychczas uprawnienia te zdobyły 464 osoby. Ponadto absolwenci po zdaniu egzaminu przed Komisją Państwową powołaną przez Główny Komitet Turystyki z bloku przedmiotów specjalizacji zagranicznej otrzymują legitymacje kierowników (pilotów) wycieczek zagranicznych. Do końca 1980 r. uprawnienia z tego zakresu uzyskało 186 osób.

Przeszło piętnastoletnia realizacja programu studiów z „Podstaw krajoznawstwa i turystyki” nasuwa kilka wniosków. Przede wszystkim zawarte w tym przedmiocie treści nie powinny być obce studentom wszystkich uczelni pedagogicznych w kraju. Wzbogacenie programu studiów pedagogicznych o zajęcia z krajoznawstwa i turystyki będzie w efekcie tańsze¹¹ niż kształcenie kursowe i postawi działalność krajoznawczo-turystyczną w szkole na trwałych podstawach zdobyczy pedagogiki i nauk z nią współpracujących, osiągnięciach metodologii badań pedagogicznych i metodyki prowadzenia zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych. Powinno ono iść w parze z intensyfikacją szkolenia młodzieżowych organizatorów turystyki PTTK¹². Wszyscy absolwenci studiów na kierunkach nauczycielskich po zdaniu egzaminu z zajęć dotyczących podstaw krajoznawstwa i turystyki oraz odbyciu praktyki kolonijnej i obozowej powinni uzyskać uprawnienia organizatorów turystyki w środowisku młodzieżowym, kierowników wycieczek i obozów wędrownych oraz instruktorów krajoznawstwa regionu. W celu ułatwienia studentom studiowania zagadnień objętych zajęciami z „Podstaw krajoznawstwa i turystyki” zachodzi potrzeba opracowania i wydania ogólnopolskiego skryptu z tego zakresu.

IWAN P. PODŁASI

ZYGMUNT WIATROWSKI *

Czerkaszy — ZSRR

CZYNNIKI I WARUNKI PROCESU DYDAKTYCZNEGO W ŚWIELE BADAŃ

Współczesne rozumienie procesu dydaktycznego prowadzi nas od tradycyjnie wyróżnionych ogniw tegoż procesu do wyszczególnienia i analizowania szeregu charakterystycznych czynników i warunków oraz zachodzących między nimi zależności. One bowiem umożliwiają dopiero wypowiedzanie się na temat osiągniętych wyników nauczania i uczenia się. Można nawet powiedzieć, że bez szczegółowej analizy wspomnianych czynników i warunków procesu dydaktycznego nie można określać jego prawidłowości. Celem niniejszego opracowania jest określenie czynników i warunków znaczących w dochodzeniu do pożądanego wyniku nauczania i uczenia się, jak również ich rangi (hierarchii) w złożonym procesie dydaktycznym. Autorzy opracowania pragną też ukazać założenia metodologiczne i zarys metodyki badań, dzięki którym mogli ustalić wykaz i hierarchię czynników znaczących w rozpatrywanym procesie dydaktycznym.

¹¹ R. Harajda: Wycieczka w szkole. *Życie Szkoły* 1975, nr 5, s. 17—23.

¹² K. Denek: O szerszy udział młodzieży w tworzeniu dziś i jutra polskiej turystyki i krajoznawstwa. *Poznański Turysta* 1961, nr 10, s. 2—3.

* Przetłumaczył i przygotował do druku doc. dr hab. Zygmunt Wiatrowski z WSP w Bydgoszczy

I. SPRAWY POJĘCIOWE I TERMINOLOGICZNE ORAZ PROBLEMY KLASYFIKACJI

W literaturze pedagogicznej i psychologicznej stosowane są różne pojęcia i terminy dla wyrażenia interesującej nas istoty rzeczy. W pracach pedagogów radzieckich coraz częściej spotkać się można z pojęciem i terminem „faktor”, chociaż należy dodać, że w „Encyklopedii pedagogicznej” taki termin nie występuje. W innych krajach, w tym w Polsce, mówi się często o zmiennych procesu dydaktycznego. Tym sformułowaniem posługują się między innymi T. Nowacki, R. Radwiłowicz i Z. Wiatrowski, gdy piszą, że efektywność nauczania traktować można jako funkcję wielu zmiennych, i wyrażają to wzorem:

$$E=f(T.N.U.W.)$$

gdzie: T — oznacza treści, N — czynniki związane z nauczycielem, U — czynniki związane z uczniem, W — warunki procesu dydaktycznego¹.

Stosowany jest też termin „czynnik” procesu dydaktycznego, lecz w różnym, a przynajmniej bardzo ogólnym znaczeniu.

W naszych rozważaniach posługiwać się będziemy terminami:

- „czynnik” (faktor) i „warunek” (usłowije) nadając im znaczenie:
- „czynnik” to pojedyncza przyczyna wpływająca na przebieg i wyniki procesu nauczania,
- „warunek” to zespół czynników wpływających na przebieg i wyniki procesu nauczania.

Można stosować różne klasyfikacje ogółu czynników i warunków procesu dydaktycznego. Jedna z nich odnosi się do treści nauczania, druga do metod nauczania, trzecia związana jest z właściwościami osób uczących się itd. Dlatego też przy klasyfikacji czynników procesu nauczania należy liczyć się z potrzebą jednoznacznego określenia kryteriów klasyfikacji. Szczegółowa analiza możliwych czynników i warunków wskazuje, że można je grupować według różnych kryteriów. Dla przykładu mogą one być pogrupowane według składników (komponentów) procesu nauczania. Takie podejście doprowadza nas do wyodrębnienia czynników psychologicznych, organizacyjnych, dydaktycznych i innych. Można też grupować je według sposobów dochodzenia do wyników końcowych. Pozwolą one wówczas określić właściwości sposobu działania, w szczególności nauczania, uczenia się i samokształcenia. Można wreszcie wyodrębnić czynniki związane z warunkami zewnętrznymi i wewnętrznymi procesu dydaktycznego czy też z innymi okolicznościami. Dodać należy, że te same czynniki procesu dydaktycznego mogą spełniać różne funkcje. Tak np. informacja naukowo-pedagogiczna związana jest z zewnętrzną i wewnętrzną sferą procesu nauczania. Ponadto stanowi ona czynnik łączący pracę nauczyciela i ucznia.

Biorąc pod uwagę współcześnie realizowany i interpretowany proces dydaktyczny oraz jego strukturę i logikę autorzy opracowania opowiadają się za wyróżnieniem następujących czterech grup czynników procesu dydaktycznego:

- A. naukowo-pedagogiczna informacja,
- B. organizacyjno-pedagogiczne oddziaływanie,
- C. właściwości zespołu uczniowskiego,
- D. czas nauczania.

Wymienione grupy obejmują wszystkie możliwe czynniki rzutujące na proces dydaktyczny i odpowiadają możliwym kryteriom klasyfikowania czynników.

¹ T. Nowacki: Dydaktyka wojskowa. Warszawa 1968, MON; R. Radwiłowicz (red.): Warunki efektywności nauczania w szkołach zawodowych. Warszawa 1968, PWSZ. Z. Wiatrowski: Powodzenia i niepowodzenia szkolne pracujących. Warszawa 1975, I.WN.

II. TEORETYCZNA CHARAKTERYSTYKA GRUP CZYNNIKÓW PROCESU NAUCZANIA

A. Informacja naukowo-pedagogiczna to ogół treści stanowiących o istocie wiadomości, umiejętności, nawyków i sposobów działania, które powinni opanować uczniowie, a także dyrektywy pedagogiczne, dotyczące ich przyswajania. Tak rozumiane informacje naukowo-pedagogiczne można podzielić na mniej i bardziej istotne dla procesu nauczania. Z tego względu można mówić o informacji w rozumieniu ogólnym oraz o informacji w znaczeniu pedagogicznym. W przypadku pierwszym chodzi o treść informacji, którą wyrazić można za pomocą ilości elementów o znaczeniu informacyjnym, jak również określenia jakości informacji, w tym liczby nowych pojęć i operacji oraz jakości związków zachodzących między nimi.

Charakteryzując informację od strony pedagogicznej, mówić należy o sposobie jej przedstawienia, strukturze ogólnej, strukturze przedstawiania i o jej złożoności. Tak np. struktura przedstawiania może uwzględniać indukcyjne, algorytmiczne implikacyjne lub klasyfikacyjne podejście albo też podejście dedukcyjne, algorytmiczne, aplikacyjne i klasyfikacyjne.

Z kolei o złożoności informacji decyduje język jej wyrażania, w tym opisujący, opisująco-analityczny lub analityczny, jak również poziom wyrażania, opisywania i analizowania.

Dość należy, że w przypadku informacji rozpatrywanych w aspekcie pedagogicznym widoczne jest powiązanie charakterystycznych dla tej grupy czynników z czynnikami innych grup, np. grupą czynników organizacyjno-pedagogicznego oddziaływania. Spowodowane jest to trudnością jednoznacznego odróżnienia elementów informacyjnych od elementów organizacyjnych procesu dydaktycznego.

Ogólnie można powiedzieć, że w grupie pierwszej czynników, nazwanej naukowo-pedagogiczną informacją, występuje 6 złożonych i 27 pojedynczych czynników nauczania. Czynniki o wymowie kompleksowej to: treść, forma, sposób przedstawiania, struktura ogólna, struktura przedstawiania i złożoność.

B. Organizacyjno-pedagogiczne oddziaływanie to całokształt organizacyjnych kroków i sposobów oddziaływania, stosowanych przez nauczycieli lub inne osoby, a stanowiących o istocie kierowania procesem nauczania i uczenia się, przy czym skierowanych głównie na osiągnięcie celu nauczania. W tej grupie wyróżnić można formy nauczania, metody nauczania, typy i struktury zadań szkolnych, sposoby organizowania pracy nauczycieli i uczniów, wzmocnienie procesu nauczania przez odpowiednio dobrane środki dydaktyczne, czynności związane z kontrolą i oceną oraz inne. One to głównie wpływają na wyniki nauczania. Szczegółowa analiza czynników grupy drugiej, związanej z organizacyjno-pedagogicznym oddziaływaniem, pozwala ustalić następujący wykaz czynników złożonych (kompleksowych) i pojedynczych:

1. Metody nauczania, w tym: słowno-informacyjne, słowno-poszukujące, słowno-problemowe, słowno-heurystyczne, poglądowo-informacyjne, poglądowo-poszukujące, poglądowo-problemowe, poglądowo-heurystyczne, praktyczno-informacyjne, praktyczno-poszukujące, praktyczno-problemowe i praktyczno-działaniowe oraz metody uwzględniające techniczne środki nauczania i nauczanie programowe;

2. Formy organizacyjne, w tym związane z systemem klasowo-lekcyjnym, z nauczaniem indywidualnym, z nauczaniem w małych grupach i inne, a także związane z pracą domową uczniów, z zajęciami fakultatywnymi, z zajęciami praktycznymi, z seminariami, konferencjami, kołami zainteresowań i inne;

3. Sytuacje szkolne, w tym sytuacje przekazywania gotowej wiedzy, kierowania procesem poznania, samokształcenia, dochodzenia do informacji jak najbardziej aktualnych;

4. Zdolność uczniów do pracy z uwzględnieniem czasu pracy w szkole, pracy na

zmianę, kolejności pracy i odpoczynku, dnia pracy w tygodniu i okresu w roku szkolnym oraz inne;

5. Zdolność nauczycieli do pracy, w tym liczba lekcji w tygodniu, kolejność zajęć lekcyjnych, czas pracy i odpoczynku oraz inne;

6. Kontrola i ocena wyników, która obejmuje częstotliwość kontroli na poszczególnych lekcjach, w okresie i w roku szkolnym, występowanie kontroli na poprzednich lekcjach, ale także liczba uczniów w klasie, prawdopodobieństwo objęcia kontrolą i obiektywną oceną wszystkich uczniów w klasie i w szkole oraz inne;

7. Typ i struktura zajęcia dydaktycznego, w tym lekcja uwzględniająca wszystkie ogniwa, lekcja poświęcona przyswajaniu nowych wiadomości i umiejętności, lekcja powtórzeniowa, lekcja poświęcona kontroli i ocenie, lekcja poświęcona stosowaniu poznanej wiedzy oraz wyuczonych umiejętności i nawyków w praktyce;

8. Stosowanie wiedzy w kontaktach i sytuacjach słownych oraz w praktyce;

9. Wyposażenie i materialno-techniczne środki nauczania, takie jak: film, radio, telewizja, inne środki techniczne oraz środki drukowane;

10. Sanitarno-higieniczne warunki nauczania — niedopuszczalne, dopuszczalne i optymalne, m.in. temperatura, wilgotność i inne.

Z powyższego wynika, że w grupie drugiej występuje 10 czynników złożonych (kompleksowych) i ponad 50 pojedynczych (prostych).

C. Istotne znaczenie w procesie dydaktycznym ma czas traktowany nie w ogóle, lecz konkretnie, a więc: czas przekazu informacji, czas powtarzania, kontroli i oceny, czas ćwiczeń oraz przygotowania zajęć itp. Tak rozumiany czas należy przewidywać i możliwie dokładnie określać w różnych sytuacjach procesu dydaktycznego.

Z czynnikami grupy „czas” związane są w szczególności takie czasowe właściwości procesu nauczania, jak:

- 1) czas pierwotnego przekazania informacji naukowo-pedagogicznej (np. na niższym poziomie nauczania lub za pomocą środków masowej komunikacji);
- 2) czas utrwalania (powtarzania i utrwalania) otrzymanej informacji;
- 3) okres powtarzania i utrwalania otrzymanej informacji (w tym ilość czasu potrzebnego na przekazanie informacji ogólnej);
- 4) czas przekazywania informacji z uwzględnieniem celowego jej obiegu;
- 5) czas na przygotowanie i przekazanie odpowiedzi oraz inne przypadki zużycia czasu.

D. Wiele bardzo ważnych czynników wyróżnić można w czwartej grupie dotyczącej właściwości zespołu uczniowskiego. W przypadku cech wpływających na kształtowanie pojedynczych cech osobowości uczniów stanowiska w dydaktyce i w psychologii są raczej zróżnicowane. Tak np. N. A. Menczyńska, wiążąc cechy osobowości z procesem dydaktycznym, akcentuje takie właściwości, jak szybkość przyswajania wiedzy, umiejętności i nawyków². Z kolei Z. I. Kałmykowa³ i inni podkreślają potencjalne możliwości osobowościowe uczniów w zakresie poznawania wiedzy. W niniejszych rozważaniach posłużymy się terminem „możliwości kształcenia” (obuczajemost), pod który podkładać będziemy całokształt cech osobowych uczniów, umożliwiających skuteczne nauczanie i uczenie się. W szczególności wymienić można takie komponenty (składniki) owych możliwości kształcenia, jak:

- a) rozwój fizyczny, stan zdrowia i zdolność do pracy oraz podobne czynniki,
- b) cechy psychiczne, w tym właściwości procesów myślenia i pamięci,
- c) cechy społeczno-psychologiczne, w tym motywację i aktywność,
- d) właściwości dydaktyczne, w tym złożoność wiedzy i metody nauczania,

² N. A. Mienczinskaja: Problemy psychologii uswojenija znanij. Moskwa 1972, Proswieszczenije.

³ Z. I. Kałmykowa (red.): Problemy dijagnostiki umstwiennowo razwitija uczaszczichsja. Moskwa 1975. *Pedagogika*.

e) cechy organizacyjne z uwzględnieniem warunków nauczania i odpoczynku, ko-
lejności tych procesów itd.

Wielu pedagogów w innych krajach, głównie socjalistycznych, także akcentuje za-
sadność terminu „możliwość kształcenia” czy też „zdolność do uczenia się”, które
to terminy bardziej odpowiadają założeniom psychologii marksistowskiej aniżeli
stosowane przez pedagogów krajów kapitalistycznych pojęcie „uzdolnienie”. Przez
zdolność do uczenia się J. Gutke (NRD) rozumie indywidualny system danych oso-
bowościowych, warunkujący dochodzenie do założonego celem wyniku uczenia się
i nauczania (kształcenia)⁴.

Konkretyzując rzecz, wyróżnić można najbardziej znaczące czynniki wpływające
na kształtowanie poszczególnych cech osobowości uczniów. Są to:

- 1) poziom poprzedzający szkolne przygotowanie uczniów w zakresie poszczególnych
przedmiotów,
- 2) poziom ogólnego przygotowania uczniów,
- 3) możliwości uczenia się konkretnego przedmiotu szkolnego,
- 4) ogólne możliwości w zakresie czynności szkolno-poznawczych,
- 5) uwaga podczas uczenia się konkretnego przedmiotu szkolnego,
- 6) ogólne właściwości uwagi,
- 7) myślenie uczniów podczas uczenia się danego przedmiotu,
- 8) ogólne właściwości myślenia,
- 9) psychiczne nastawienie na przyswojenie materiału szkolnego,
- 10) motywacja uczenia się (cel bliższy i dalszy, stymulacja i zachęty oraz interes
uczącego się itd.),
- 11) tempo ogarniania i opanowywania przez uczniów wiedzy, umiejętności i nawy-
ków,
- 12) właściwości stanu zdrowia uczniów (skłonność do szybkiego męczenia się,
odchylenia od normy i inne),
- 13) wiek uczącego się.

Kończąc rozważania, określając liczbę i jakość czynników związanych z reali-
zacją procesu dydaktycznego, można stwierdzić, że wyniki procesu dydaktycznego
zależą od 33 czynników kompleksowych (warunków) i ponad 100 czynników jedno-
stkowych (faktorów). Takiej analizy czynnikowej raczej nie przeprowadzano dotych-
czas, stąd i formułowane spojrzenia na wyniki procesu nauczania i uczenia się są
zazwyczaj dość ogólne.

III. ZAŁOŻENIA METODOLOGICZNE — METODYKA BADAŃ

Podstawowe pytanie określające postępowanie badawcze brzmiało: jakie czynniki
wyszczególnione w poszczególnych grupach warunkują najbardziej pozytywne rezul-
taty procesu dydaktycznego? Wykazano w drugiej części, że tych czynników jest
wiele, a ich wpływ na wyniki nauczania jest zawsze znaczący. Przy założeniu o zróż-
nicowanej ich hierarchii można by dopatrywać się wpływu wielu jeszcze innych
czynników, np. warunków atmosferycznych. Jak dotychczas szeroko zakrojonych
badań w tej dziedzinie nie prowadzono. Wprawdzie na Zachodzie podejmowane są
próby określania wpływu czynników biosferycznych na wyniki nauczania uczniów,
lecz są to dopiero zaczątki. Nasuwa się dodatkowe pytanie: czy w ogóle można mó-
wić o hierarchii czynników pedagogicznych? Bowiem z praktyki dydaktycznej wia-
dome jest, że nawet najmniej dostrzegalny i pozornie nie znaczący czynnik w okre-
ślony sposób oddziałuje na inne, tworząc w ten sposób złożony ciąg uwarunkowań
procesu dydaktycznego. Z powyższego względu przyjęto w badaniach niniejszych

⁴ J. Gutke: Zur Diagnostik der intellektuellen Zufähigkeit. Berlin 1972.

założenie o znaczeniu wszystkich bez wyjątku czynników. Zdano sobie oczywiście sprawę i z tego, że czynnik „ulubiony” może okazać się decydującym. Przyjęto wreszcie hipotezę, że wpływ różnych czynników na wyniki nauczania jest różny i pozostaje w zależności od kompleksowego działania wszystkich pozostałych czynników. Próbowano też wyodrębnić w każdym przypadku czynniki dominujące i czynniki tworzące jak gdyby tło wzmacniające lub osłabiające przebieg i wyniki procesu dydaktycznego. Określenie wzajemnej korelacji, zachodzącej między poszczególnymi czynnikami i ich grupami, stanowi zadanie nadzwyczaj trudne tak w aspekcie teoretycznym, jak i praktycznym. Trudność polega m.in. na braku możliwości ilościowego opisanie dostrzeganych związków oraz dynamiki ich wzajemnego oddziaływania.

Przy badaniu hierarchii czynników posługiwano się zmodyfikowaną metodą „Delphi”, pozwalającą uzyskiwać tak zwane „opinie informacyjno-intuicyjne” od osób kompetentnych⁵. Ważną właściwością tej metody jest zrozumienie tego, co dana lub inna opinia wyraża, szczególnie gdy jest formułowana przez pojedyncze osoby i stanowi podstawę dla naukowych uogólnień. W kwestii tak rozumianej metody stosowane mogą być dwa podejścia:

— pierwsze, polegające na rezygnacji z badań prowadzonych tą metodą i oczekiwaniu na opracowanie miarodajnej teorii oraz metodyki;

— drugie, polegające na stosowaniu tej metody z uwzględnieniem odpowiednich zastrzeżeń i z odwołaniem się do tak zwanych osób kompetentnych (w Polsce nazywanych niekiedy sędziami kompetentnymi).

Modyfikacja metody „Delphi” polegała na tym, że nie zmieniano stosowanych przez uczonych radzieckich sposobów oceny i wartościowania czynników. W tym przypadku wykorzystano stanowiska i doświadczenia takich pedagogów, jak: I. T. Głusjew, E. W. Muchin, A. S. Sorokin, A. N. Sumarokow i inni⁶.

Ze względu na ograniczoną objętość artykułu zrezygnowano z opisywania tej interesującej oceny, a zainteresowanych odsyłamy do pozycji podanej w przypisie. Należy jednak stwierdzić, że metoda ta uwzględnia 100-stopniową skalę wartości, przy czym sugeruje różne podejścia, w zależności od liczby analizowanych czynników.

W końcowym wyniku postępowania, z uwzględnieniem zasygnalizowanej metody, otrzymamy układ czynników, tj. podanych w odpowiedniej kolejności i odznaczających się wewnętrzną spójnością. Kompetencje osób badanych określono na podstawie metodyki opracowanej przez B. Brauna, O. Chelmera i T.D. Gordona⁷.

W badaniach zastosowano dwa rodzaje ankiet adresowanych do pięciu grup badanych. Oto grupy i liczby osób badanych:

- grupa A — 20 osób — wykładowcy katedr pedagogiki instytutów pedagogicznych i uniwersytetów, posiadający stopnie naukowe oraz zgrupowani na wszechzwiązkowych i republikańskich konferencjach naukowych;
- grupa B — 75 osób — kierownicy terenowych organów oświatowych oraz inspektorzy i pracownicy instytutów podwyższania jakości nauczycieli, uczestniczący w odpowiednich konferencjach (w Kijowie);
- grupa C — 40 osób — nauczyciele ze stażem zawodowym do 10 lat, podwyższający swoje kwalifikacje w odpowiednich instytutach (Czerkasy);

⁵ Chodzi o metodę zastosowaną przez grupę uczonych amerykańskich, w tym przez O. Helmera.

⁶ Patrz: Nauczno-techniczskoje prognozowanie dla promyszlennych i prawniczych uczreǳdzenij. Moskwa 1972. *Progress*, s. 78—79.

⁷ Patrz: Ispolzowanie EWN (maszynny obliczeniowy) w organizacii i planirownii uczebnowo processa. Moskwa 1972, *Wyższaja Szkoła*.

- grupa D — 60 osób — nauczyciele ze stażem zawodowym powyżej 10 lat, także podwyższający swoje kwalifikacje w odpowiednich instytutach (Czerkasy);
- grupa E — 60 osób — studenci wydziałów matematyczno-fizycznego i przyrodniczego Czerkaskiego Instytutu Pedagogicznego.

Łącznie badaniami objęto 255 osób przygotowanych pedagogicznie, a zatem kompetentnych w rozpatrywanym zagadnieniu. Można przyjąć, że jest to liczba osób badanych wystarczająco duża dla tego rodzaju badań, zatem i uzyskane tą drogą wyniki traktowane być mogą jako reprezentatywne dla omawianego terenu badań (Ukraińska Socjalistyczna Republika Radziecka).

IV. WYNIKI BADAŃ I WNIOSKI

Wyniki badań opracowano odpowiednimi metodami i zestawiono w niżej podanej tabeli. W zestawieniu uwzględniono 25 czynników wpływających na rezultaty procesu dydaktycznego, tj. te, które w opinii osób badanych odgrywają największe znaczenie i uplasowały się na 25 kolejnych miejscach. Oto wyniki szczegółowe:

WYNIKI BADAŃ Z UWZGLĘDNIENIEM 25 CZYNNIKÓW ZAJMUJĄCYCH KOLEJNE MIEJSCA W OGÓLNEJ HIERARCHII

Miejsce czynnika	Czynnik procesu dydaktycznego	Wskaźnik wpływu na wyniki
1	Motywacja uczenia się, w tym interes osobisty (zainteresowanie)	0,92
2	Sposób pracy uczniów	0,89
3	Aktywność w procesie dydaktycznym	0,86
4	Stopień uwagi i dyscyplina	0,82
5	Zastosowanie wiedzy	0,80
6	Możliwości indywidualne uczenia się konkretnych przedmiotów	0,78
7	Ogólne zdolności (możliwości kształcenia)	0,77
8	Złożoność treści kształcenia	0,76
9	Metody nauczania	0,75
10	Myślenie w toku uczenia się konkretnego przedmiotu	0,74
11	Właściwości temperamentu i procesów myślowych ucznia	0,74
12	Poziom wcześniejszego przygotowania w danym przedmiocie	0,72
13	Poziom ogólnego przygotowania (erudycja)	0,72
14	Czas przekazywania wiedzy	0,68
15	Czas powtarzania i utrwalania	0,62
16	Częstotliwość kontroli i oceny wiadomości, umiejętności i nawyków	0,57
17	Czas na przygotowanie wymaganej odpowiedzi	0,52
18	Ilość (zakres) materiału nauczania	0,52
19	Jakość treści nauczania	0,50
20	Forma (sposób) przedstawiania materiału nauczania	0,49
21	Typ i struktura lekcji	0,48
22	Struktura treści nauczania	0,48
23	Struktura przyswajanej wiedzy	0,46
24	Sposoby pracy nauczyciela	0,42
25	Sanitarно-higieniczne warunki nauczania	0,40

W toku prowadzonych badań i opracowywania wyników ujawniło się, że metoda „Delphi” pozwala usystematyzować opinie badanych, niemniej jednak nie likwiduje częstych ich niezgodności ze stanem rzeczywistym, nawet z racji tego, że ludzie mogą się mylić.

Trudno oczywiście podważać tak sformułowane opinie, ale, jak podkreśla I. W. Biestuzew — Łada⁶, nie należy też bez zastrzeżeń odnosić się do nich.

W tym sensie uzyskane wyniki traktować należy orientacyjnie tak w kwestii ich hierarchii, jak i wpływu na końcowe rezultaty procesu dydaktycznego. Z tabeli wynika, że decydującą rolę odgrywają czynniki związane z osobą ucznia. Istotną rolę odgrywają też czynniki związane z treściami kształcenia oraz z metodami nauczania. Uzyskano w ten sposób potwierdzenie dla tych tendencji modernizacyjnych, które w dydaktyce socjalistycznej są najczęściej podkreślane.

Uzyskane wyniki badań przedstawiono również w postaci odpowiedniej matrycy (którą tu pomijamy), dzięki której ukazano miejsce wszystkich rozpatrywanych czynników, a było ich 100. O wielu z nich nie uzyskano żadnych informacji od badanych, stąd w matrycy było sporo pól (kratek) pustych. Sporządzona matryca pozwoliła określić zależności między poszczególnymi czynnikami i stopień ich wpływu na ogólne rezultaty procesu dydaktycznego.

Rozważania można zakończyć stwierdzeniem, że dla uzyskania pełnej, wyczerpującej odpowiedzi na postawione wcześniej pytania konieczne są dalsze badania naukowe, prowadzone w różnych warunkach realizacji procesu dydaktycznego. Można także oczekiwać, że z czasem konstruowane będą odpowiednie modele, ukazujące wszystkie prawidłowości procesu dydaktycznego.

STEFAN SŁÓMKIEWICZ
Warszawa

ZAWODOWE FUNKCJONOWANIE ABSOLWENTÓW KIERUNKÓW NAUCZYCIELSKICH (skrócony raport z badań)

1. WPROWADZENIE

W numerze 6 z 1980 r. zamieściłem artykuł omawiający kształtowanie obecnego systemu magisterskich studiów przygotowujących nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących. Zarysowałem w nim również procesy modernizacyjne zachodzące zarówno wewnątrz studiów czteroletnich, jak i przekształcanie ich w studia pięcioletnie. Niestety, zarówno system poprzedni — 5-letnie studia, pierwowzór obecnych 3-letnich zawodowych studiów, oraz studia obecne nie były przedmiotem szerszych badań.

Wobec różnorodnych opinii o wartości studiów czteroletnich magisterskich kształcących nauczycieli w uniwersytetach oraz w wyższych szkołach pedagogicznych zistniała potrzeba zbadania zawodowego funkcjonowania ich absolwentów, którzy podjęli pracę w szkołach. Badania tego rodzaju wywołane zostały również tendencjami do daleko posuniętej ich modernizacji. Potrzeba tych badań szczególnie ostro

⁶ I. W. Biestuzew — Łada: Okno w buduszczeje. Moskwa 1970, Myśl, s. 76.

występuje dziś wobec sytuacji, w której pojawiają się często propozycje powrotu do rozwiązań sprzed reformy z roku 1973, a więc do starego modelu kształcącego nauczycieli klas licealnych, a nawet do modelu przedwojennego (!), który w ogóle w czasie studiów wyższych nie przygotowywał do zawodu nauczycielskiego, zostawiając to zadanie dodatkowym studiom (pedagogicznym) po podjęciu pracy zawodowej¹.

Podjęte badania pod moim kierunkiem przez zespół interdyscyplinarny miały na celu jedynie sondaż problemu. To ograniczenie wynikało nie tylko z konieczności szybkiego przedstawienia raportu, lecz również wypróbowania założeń metodologicznych, które w przyszłości mogłyby stać się podstawą badań pogłębionych.

Założenia tych badań, a więc problemy ich oraz metodologia, zostały omówione w moim artykule opublikowanym w numerze 4 *Ruchu Pedagogicznego* z 1979 r. Wskazałem w nim, że szacunek wartości obecnego systemu studiów oparty zostanie na ocenie funkcjonowania w zawodzie nauczycielskim określonego poziomu umiejętności rozwiązywania zadań psychologiczno-pedagogicznych i przedmiotowo-metodycznych. Zadania dobrane zostały tak, aby związane były z:

- rozwojem samodzielności uczniów, stwarzaniem szans dla indywidualizacji, kształceniem struktury opanowanej wiedzy;
- eksponowaniem nauczania wychowującego, pracą opiekuńczą nauczyciela nie tylko przedmiotu, ale i wychowawcy;
- określeniem, czy nauczyciel dostrzega istotne tendencje rozwoju w wiedzy kierunkowej;
- badaniem jego warsztatu samodoskonalenia.

Uzupełnieniem rozwiązań tych zadań muszą być opinie absolwentów o zawodzie nauczycielskim, pracy w nim i wartości przygotowania wyniesionego ze studiów. Materiał empiryczny pozwala rozstrzygnąć:

- czy poziom rozwiązywania przez absolwentów zadań nauczycielskich nie odbiega od poziomu reprezentowanego przez b. dobrych nauczycieli (po studiach magisterskich z minimum 5-letnim stażem pracy),
- czy równe są poziomy rozwiązywania tych zadań przez absolwentów uniwersytetów i wyższych szkół pedagogicznych,
- czy obecny system studiów uzyskał pozytywną ocenę w opinii absolwentów,
- czy administracja szkolna lub, inne zinstytucjonalizowane środki pomocy czy też pomoc koleżeńska pomagają w przewyżczeniu trudności adaptacyjnych,
- badania noszą charakter pogłębionego sondażu diagnostycznego obejmującego absolwentów pracujących w województwach położonych wokół uczelni prowadzącej badania,
- w badaniach wezmą anonimowo udział wszyscy absolwenci pracujący w szkołach podstawowych i ogólnokształcących zgodnie z kierunkiem własnej specjalizacji (specjalizacja: j. polski, j. rosyjski, historia, geografia, biologia, chemia, fizyka, matematyka),
- układem odniesienia dla badań testowych będzie model empiryczny utworzony przez wyniki tych samych badań przeprowadzonych wśród nauczycieli wytypowanych jako dobrzy nauczyciele i dobrzy wychowawcy z ponad 5-letnim stażem pracy.

Narzędzia badawcze składają się z:

1. Testu psychopedagogicznego obejmującego umiejętności oceny działań z punktu widzenia psychologicznych podstaw kształcenia, oceny sytuacji dydaktycznych związa-

¹ Szkoda, że autorzy takich pomysłów, wśród których nie brak wybitnych skądinąd pedagogów, nie biorą pod uwagę faktu, że absolwent szkoły wyższej podejmując pracę niewykwalifikowanego nauczyciela w klasach szkoły podstawowej, zanim zdobędzie niezbędne kwalifikacje, może spowodować poważne szkody pedagogiczne u swoich uczniów.

nych z organizacją procesu dydaktycznego, posługiwanie się kryteriami oceny osiągnięć; rozwiązywanie problemów wychowawczych.

2. Testów przedmiotowo-metodycznych składających się z: zadań o charakterze zagadnień merytorycznych danej specjalizacji, problemów rozwiązań metodycznych, a także — części zawierającej do ustalenia specjalistycznych warunków realizacji programu kształcenia oraz pytań o stan czytelnictwa metodycznego i specjalistycznego.

3. Kwestionariusza ankiety przeznaczonego dla absolwentów pozwalającego używać dane o: warunkach socjalno-bytowych absolwentów, przebiegu studiów, przebiegu i rezultatach procesu adaptacji zawodowej, ocenie przygotowania zawodowego w dziedzinie różnych jego składników. Możliwe jest także zgromadzenie informacji o aspiracjach i doskonaleniu zawodowym absolwentów.

W skład interdyscyplinarnego zespołu prowadzącego badania wchodzi:

I. Kierownicy badań prowadzonych w ośmiu województwach przez wyżej wspomniane uczelnie.

II. Autorzy technik badawczych oraz opracowań częściowych.

Oto ich wykaz:

Kierownicy badań uczelnianych

1. Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
— kierownik naukowy badań — doc. dr hab. B. Bromberek
2. Uniwersytet im. M. Curie Skłodowskiej w Lublinie
— kierownik naukowy badań — doc. dr K. Kuligowska
3. Uniwersytet Śląski
— kierownik naukowy badań — doc. dr B. Żechowska
4. Uniwersytet Warszawski
— kierownik naukowy badań — dr M. Ruszczyńska-Schiller oraz dr H. Kwiatkowska
5. Filia UW w Białymstoku
— kierownik naukowy badań — dr Z. Wolańska
6. Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Krakowie
— kierownik naukowy badań — doc. dr B. Nowecki
7. Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Kielcach
— kierownik naukowy badań — doc. dr E. Staszyński
8. Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Bydgoszczy
— kierownik naukowy badań — doc. dr hab. J. Jakóbski

Autorzy technik badań i opracowań częściowych

1. Autor kwestionariusza dla absolwentów i opracowania wyników badań tym kwestionariuszem — doc. dr Edmund Staszyński (WSP-Kielce)

2. Autor kwestionariusza dla dyrektorów szkół i opracowania wyników badań tym kwestionariuszem — doc. dr hab. Benon Bromberek (AM)

3. Autorzy opracowań wyników badań testami przedmiotowo-metodycznymi: matematyka — doc. dr hab. Bohdan Nowecki, dr Maciej Klakla, mgr Marianna Klakla

fizyka — doc. dr hab. Tadeusz Pniewski i dr Magdalena Staszal

chemia — doc. dr hab. Beniamin Lenarcik

biologia — doc. dr Stanisław Cieśliński

geografia — doc. dr Witold Kusiński, dr Jadwiga Tomalkiewicz, mgr Grażyna Młynarczyk

j. polski — doc. dr Zenon Uryga

j. rosyjski — doc. dr Zenon Harczuk

historia — mgr Kazimierz Augustynek, dr Anna Kulczykowska-Ślusarek, dr Józefa Ruchała

4. Autor testu psychopedagogicznego i opracowania wyników badań tym testem —

doc. dr Krystyna Kuligowska (UMCS). Autorem koncepcji technik obliczeniowych i klucza kodowego jest dr Witold Dobrowolski.

Liczebność zbadanych absolwentów z 21 województw przedstawia się następująco:

ogólna liczba zbadanych	658 osób — 100%
w tym: absolwenci WSP	256 „ — 40%
„ uniwersytetów	388 „ — 60%
423 zbadanych absolwentów pracuje w szkołach podstawowych — stanowi to 70% osób objętych badaniami, z tego:	
w szkołach miejskich	152—25%
w zbiorczych szkołach gminnych	186—31%
w punktach filialnych zbiorczych szkół gminnych	85—14%
w liceach ogólnokształcących	81—13%
w szkołach zawodowych	100—17%

Dane te wskazują, że zdecydowana większość absolwentów podjęła pracę w szkołach podstawowych i zawodowych zarówno zasadniczych, jak i w technikach i liceach zawodowych. Licea ogólnokształcące zatrudniły tylko 13% absolwentów z roku 1978.

Te dane wskazują, że i w przyszłości wobec następujących znamienych faktów:

a) przewidywanego największego zmniejszenia wymiaru pensum dydaktycznego wśród nauczycieli szkół podstawowych,

b) zatrudniania w szkołach podstawowych nauczycieli niewykwalifikowanych,

c) zbliżającego się nowego wyżu demograficznego

uczelnie wyższe, uniwersytety i wyższe szkoły pedagogiczne będą musiały dostarczać przede wszystkim nauczycieli do pracy w szkołach podstawowych. O tym, aby można było rozdzielić między te uczelnie zadania tak, że uniwersytety przygotowują nauczycieli liceów, a wyższe szkoły pedagogiczne — nauczycieli szkół podstawowych, nie może być mowy ze względu na liczbę kształcących w tych uczelniach kandydatów na nauczycieli (60% uniwersytety, 40% wyższe szkoły pedagogiczne). Musiałoby ulec zmianie proporcje, co wobec kwalifikacji kadr nauczycieli akademickich i już stworzonych w uniwersytetach warunków w sferze kształcenia nauczycieli nie będzie możliwe.

2. WYNIKI SONDAŻU TESTOWEGO

Testy przedmiotowo-metodyczne zawierały 10 pytań. Cztery z nich obejmowały zagadnienia przedmiotowe wiążące się z interpretacją naukową treści programowych oraz rozumieniem niektórych węzłowych zagadnień specjalizacji kierunkowej. Cztery zadania natomiast poświęcone zostały zagadnieniom metodyki nauczania danego przedmiotu. Dwa zadania autorzy tych testów poświęcili kwestiom dodatkowym, uznanym przez nich za ważne. Większość autorów zdecydowała poświęcić je na sondaż czytelnictwa.

Model empiryczny stanowiący układ odniesienia został dokonany zgodnie z ustalonymi założeniami zawartymi w koncepcji badań. Były nim wyniki uzyskane w rozwiązaniu tych samych zadań przez nauczycieli danej specjalności, którzy:

- posiadają co najmniej 5-letni staż pracy nauczycielskiej,
- uzyskali pełne, wykształcenie akademickie w zakresie danej specjalności kierunkowej przed podjęciem pracy zawodowej,
- zostali wytypowani przez dyrektorów szkół jako dobrzy nauczyciele danego przedmiotu,
- z ostatniej wizytacji uzyskali co najmniej ocenę dobrą.

Liczebność tych nauczycieli dla każdego kierunku wynosiła 11—15 osób.

są one sprawiedliwe i obiektywne. Dobrze i w sposób samodzielny radzą sobie z trudnościami zawodowymi.

Dyrektorzy szkół również pozytywnie oceniają absolwentów (raport B. Bromberka). Wskazują, że młodzi nauczyciele są dobrze wykształceni, samodzielni, myślący. Potrafią sobie radzić z trudnościami; chociaż lepiej dydaktycznymi aniżeli wychowawczymi.

Ukończone studia z punktu widzenia przygotowania zawodowego absolwenci oceniają pozytywnie. Wskazują, że:

— najlepiej są przygotowani do pracy dydaktycznej, a następnie wychowawczej,
— najslabiej do opieki nad organizacjami uczniowskimi, załatwiania spraw administracyjno-gospodarczych, prowadzenia pracy pozalekcyjnej oraz współdziałania ze środowiskiem lokalnym, z uczniami trudnymi wychowawczo i mało zdolnymi.

O wpływie poszczególnych przedmiotów realizowanych na kierunkach studiów w opinii badanych absolwentów informuje niżej zamieszczona tabela:

Tabela 1

WPLYW POSZCZEGÓLNYCH PRZEDMIOTÓW NA PRZYGOTOWANIE ZAWODOWE
NAUCZYCIELI

Następujące czynniki odgrywają w procesie przygotowania do zawodu rolę:	B. dużą	Dużą	Nie-wielką	Zadną
a) treści wykładów z przedmiotów kierunkowych	53%	35%	11%	1%
b) treści przedmiotów pedagogiczno-psychologicznych	47%	43%	9%	0%
c) treści przedmiotów społeczno-politycznych	5%	39%	48%	9%
d) treści ćwiczeń z przedmiotów kierunkowych	63%	27%	9%	1%
e) treści ćwiczeń pedagogiczno-psychologicznych	48%	39%	12%	1%
f) treści ćwiczeń społeczno-politycznych	4%	36%	47%	13%
g) praktyki pedagogiczne w szkołach	78%	15%	6%	1%
h) praktyki kolonijne	33%	44%	19%	4%
i) wzory osobowe nauczycieli akademickich	23%	36%	32%	9%
j) spotkanie z przedstawicielami nauki, sztuki, polityki	10%	39%	39%	12%
k) własna aktywność w życiu uczelni	19%	44%	29%	8%
l) dyskusje towarzyskie w grupach studenckich	23%	50%	23%	4%
ł) udział w sesjach, sympozjach i seminariach naukowych	15%	45%	28%	12%
m) uczestnictwo w kulturze	21%	56%	20%	3%
n) referaty	6%	26%	49%	18%
o) wycieczki	17%	42%	33%	9%
p) udział w pracach kół naukowych	15%	44%	29%	13%
r) sport	7%	24%	46%	23%

Z tabeli tej wynika, że największą rolę odgrywają treści przedmiotów kierunkowych i pedagogicznych. Przedmioty kierunkowe uzyskały pozytywną ocenę u 88% absolwentów, a pedagogiczne u 90% absolwentów. Natomiast przedmioty filozoficzno-społeczne tylko u 44% absolwentów. Bardzo wysoko ocenili rolę praktyk pedagogicznych — pozytywna ocena praktyk szkolnych u 92% respondentów, a praktyk kolonijnych u 78%.

Rzecz charakterystyczna, że absolwenci uważają, że większy wpływ na przygotowanie zawodowe mają dyskusje w grupach studenckich i towarzyskich (73% wyborów) aniżeli wzory osobowe nauczycieli akademickich (pozytywny wpływ uznaje 58% respondentów, a mały lub żaden 42%).

Opinię absolwentów o ocenie zakresu realizacji poszczególnych grup przedmiotów ilustruje poniżej zamieszczona tabela.

Tabela 2

OPINIA O REALIZACJI TREŚCI PRZEDMIOTÓW STUDIÓW

Przedmioty	Ocena zakresu realizacji		
	za wąski	odpowiedni	za szeroki
a) kierunkowe	19%	72%	8%
b) pokrewne	15%	66%	19%
c) społeczno-polityczne	7%	62%	31%
d) pedagogiczno-psychol.	60%	36%	4%
e) praktyki pedagogiczne	76%	22%	1%

W tej opinii przejawia się potrzeba poszerzenia przedmiotów pedagogiczno-psychologicznych i praktyk pedagogicznych. Jest to znamieny sygnał dla tych osób, które zmirzają do ograniczenia zakresu tych przedmiotów.

Ogólna ocena przez absolwentów własnego przygotowania do pracy zawodowej, biorąc pod uwagę jego składniki, przedstawia się następująco:

Tabela 3

OCENA POSZCZEGÓLNYCH SKŁADNIKÓW PRZYGOTOWANIA ZAWODOWEGO NA STUDIACH

Składniki przygot.	% badanych oceniających to przygotowanie jako:		
	b. dobre	średnie	słabe
kierunkowe	43%	55%	2%
dydaktyczno-metodyczne	18%	76%	8%
wychowawcze	4%	54%	42%

Opinie absolwentów wskazujące wyraźnie na niedostateczne przygotowanie własne do pracy wychowawczej potwierdzają dane z poprzednich tabel, podkreślających potrzebę rozszerzenia przedmiotów psychologiczno-pedagogicznych, a zwłaszcza wzbogacania teorii i praktyki wychowawczej.

Warto wyodrębnić jeszcze opinie absolwentów o praktycznym przygotowaniu do zawodu nauczycielskiego realizowanym w procesie różnego rodzaju praktyk. Naj-

Wobec tego, że reformy strukturalnej szkolnictwa nie należy się spodziewać w najbliższym czasie, wyżej wymieniona sytuacja (nauczanie co najmniej 2 przedmiotów) będzie się dłużej utrzymywać. Nieuwzględnienie przez uczelnie tego faktu oznacza przygotowanie częściowo niewykwalifikowanych nauczycieli.

Prawdopodobnie kierunki modernizacji sięgające do istniejących, lecz nie wykorzystanych w pełni rezerw, tkwiących w jakości samego procesu dydaktycznego, w modernizacjach programowych, są duże.

W Sielpi na przełomie sierpnia i września 1980 r. odbywało się pod moim kierunkiem sympozjum naukowe, poświęcone koordynacji zadań i korelacji nauczania psychologii, pedagogiki, metodyk przedmiotowych, biomedycznych podstaw wychowania i technicznych środków kształcenia oraz wszystkich rodzajów praktyk pedagogicznych. W czasie obrad uczestnicy reprezentujący różne ośrodki akademickie wykazali, iż można na tej drodze podnieść efekty przygotowania studentów do pracy nauczycielskiej, a nie tylko na drodze ilościowego rozszerzania zajęć².

Tego rodzaju działań modernizacyjnych można znaleźć więcej, zwłaszcza że blokowe układy przedmiotów w obecnych planach studiów, szczególnie przy ich wydłużeniu do lat pięciu, stwarzają nowe szanse dla podwyższenia efektów kształcenia. Słusznie w dotychczasowych pracach modernizacyjnych (czego przykładem są prace w kształtowaniu nowych planów studiów na kierunkach matematyczno-przyrodniczych) zmierza się do podniesienia poziomu teoretycznego przygotowania przyszłych nauczycieli. Jednakże niedostatki w przygotowaniu praktycznym sygnalizowane przez absolwentów oraz mankamenty w funkcjonowaniu wiedzy teoretycznej, dające się zauważyć w wyniku sondażu testowego, wskazują na możliwość rozwiązania tych obu problemów poprzez powiązanie wiedzy teoretycznej z szeroko rozumianym praktycznym przygotowaniem do zawodu. Można to osiągnąć nie tylko przez lepszą teoretyczną podbudowę różnych prób praktycznych działań nauczycielskich, lecz również poprzez rozszerzenie kręgów obserwacji działań pedagogicznych, w których występują i w których biorą udział sami studenci — będący przecież podmiotem oddziaływań pedagogicznych nauczycieli akademickich; wskazując na te różnorodne możliwości nie wykorzystywane w pełni przez uczelnie winno się rozwiązać zauważone w przeprowadzonych badaniach sondażowych problemy przygotowania do zawodu kandydatów na nauczycieli. Istnieje konieczność prowadzenia dalszych dokładniejszych badań nad kształceniem akademickim kandydatów na nauczycieli, jego rezultatami, aby prace modernizacyjne, które będą przecież procesem ciągłym, nie burzyły tych składników systemu, które zdały egzamin i zadecydowały o określonych rezultatach kształcenia akademickiego nauczycieli.

Badania sondażowe, które zostały zreferowane w niniejszym artykule, wskazują również na potrzebę kontynuowania badań nad zawodowym funkcjonowaniem absolwentów kierunków nauczycielskich po to, by modernizacje i zmiany ich opierać na danych empirycznych.

Fundamentem zaś dalszych badań w wyżej wymienionej dziedzinie powinny stać się układy zadań nauczycielskich, do rozwiązywania których uczelnie przecież muszą swoich absolwentów przygotować. Układ tych zadań może również stanowić empiryczną podstawę do badań nad prognozowaniem doskonalenia różnych grup nauczycieli.

² Teksty referatów wygłoszonych na tym sympozjum zostały opublikowane w *Ruchu Pedagogicznym* nr 2/1981.

RYSZARD ŻÓRAWSKI
Warszawa

FUNKCJONOWANIE WIEDZY Z ZAKRESU „TECHNICZNYCH ŚRODKÓW NAUCZANIA”

Rewolucja naukowo-techniczna wniosła wiele trwałych zmian do życia społecznego, nauki i szkolnictwa. Dzięki stałemu rozwojowi techniki otrzymujemy coraz więcej urządzeń, które są wykorzystywane w procesie nauczania — uczenia się. Są to techniczne środki kształcenia, które zamiennie bywają nazywane technicznymi środkami nauczania bądź środkami dydaktycznymi. Jak dowodzą liczne badania, środki dydaktyczne wykorzystywane są w szkołach w zbyt niskim stopniu w stosunku do możliwości, jakie stwarzają. Aby jednak nauczyciel korzystał z nich w sposób właściwy, musi posiadać niezbędny zasób wiedzy z tego zakresu.

W uczelniach kształcących kandydatów na nauczycieli studenci zdobywają wiedzę z tego zakresu podczas ćwiczeń z przedmiotu „techniczne środki nauczania” realizowanego w formie zajęć laboratoryjnych. Zgodnie z teorią materializmu funkcjonalnego wiedza powinna mieć charakter operatywny, powinna funkcjonować — wyrażać się w operacjach umysłowych i działaniu praktycznym. Czy wiedza i umiejętności zdobyte przez studentów podczas ćwiczeń z „technicznych środków nauczania” mają taki charakter? Znajomość odpowiedzi na to pytanie jest warunkiem umożliwiającym prawidłową ocenę zajęć tego typu. Uzyskanie takiej odpowiedzi stało się celem pracy badawczej, którą zrealizowałem w Instytucie Pedagogicznego Kształcenia Nauczycieli Uniwersytetu Warszawskiego pod kierunkiem doc. dr hab. S. Słomkiewicza.

Badania mające na celu określenie jakichkolwiek umiejętności zawodowych grupy ludzi przeprowadzane są zazwyczaj podczas wykonywania podstawowych czynności zawodowych. Wydaje się jednak, iż określenie operatywności wiedzy zdobytej podczas pierwszych lat studiów możliwe jest do określenia już podczas studiów pod warunkiem występowania w dalszych latach nauki sytuacji, w których studenci mogą i powinni korzystać z wcześniej zdobytej wiedzy.

MOŻLIWOŚCI UCZELNI W KSZTAŁTOWANIU FUNKCJONALNEJ WIEDZY Z TECHNICZNYCH ŚRODKÓW NAUCZANIA

Teoria materializmu funkcjonalnego, odnosząc się do nauczania na wszystkich szczeblach, ma szczególne znaczenie w procesie kształcenia przyszłych nauczycieli. Jednym z podstawowych obowiązków nauczyciela jest przekazywanie wiedzy. Czy będzie on do wypełniania tego zadania odpowiednio przygotowany, zależeć będzie oczywiście od tego, na ile wiedza, którą posiadał, jest operatywna. Nauczyciel — inspirator musi być sam uprzednio „zainspirowany”¹. Dążenie do przekazywania studentom maksymalnie operatywnej wiedzy powinno więc być naczelną zasadą dydaktyczną w procesie kształcenia nauczycieli.

Podstawowe znaczenie dla funkcjonowania wiedzy z technicznych środków nauczania mają moim zdaniem następujące czynniki:

1. Koordynacja celów i zadań nauczania poszczególnych przedmiotów pedagogicznych i odbywania praktyk pedagogicznych;
2. Korelacja treści przedmiotów zaliczanych do bloku pedagogicznego;

¹ Wincenty Okoń: Szkoła współczesna. KiW 1979, Warszawa, s. 296.

3. Dobór treści i form realizacji ćwiczeń z technicznych środków nauczania i metodyk przedmiotowych;

4. Postawa studentów wobec nauki i pracy w zawodzie nauczyciela.

Koordinacja w nauczaniu przedmiotów pedagogicznych oraz praktyk pedagogicznych ma na celu takie ich usytuowanie w toku studiów, aby wiedza zdobyta przez studentów w trakcie uczenia się jednego przedmiotu mogła być stosowana podczas uczenia się drugiego. Zgodnie z tym postulatem praktyki pedagogiczne stanowią zakończenie cyklu przedmiotów pedagogicznych. Powinny być one poligonem funkcjonowania wiedzy z pedagogiki, technicznych środków kształcenia i metodyki przedmiotowej, urzeczywistniając jedną z podstawowych zasad dydaktyki — wiązania teorii z praktyką. Układ ten umożliwia wielokrotne zastosowanie wiadomości z zakresu technicznych środków kształcenia podczas zajęć z metodyk przedmiotowych oraz praktyk pedagogicznych, co jest jednym z podstawowych warunków zapewnienia wiadomościom przydatności w zasilaniu działań² — czyni je więc operatywnymi. Za zasadą łączenia przedmiotów pedagogicznych w spójne układy opowiada się S. Słomkiewicz, który mówi o konieczności zblokowania tych przedmiotów³. Taka koordinacja planów studiów na poszczególnych wydziałach uczelni wyższej wydaje się być łatwa do zrealizowania teoretycznie. W praktyce o kolejności wykładania przedmiotów decydują niejednokrotnie inne „ważniejsze” racje.

Korelacja nauczania, będąca merytorycznym połączeniem treści i tworzeniem układów integrujących w umysłach studentów treści różnych przedmiotów nauczania, ma istotny wpływ na tworzenie funkcjonalnej wiedzy — wyniki kształcenia. Korelacja treści sprzyja transferowi wiedzy z jednego przedmiotu do innych i nabiera szczególnego znaczenia w przypadku blokowego układu przedmiotów. Umożliwia to mianowicie rozbudowanie struktury wiadomości międzyprzedmiotowych, które zapewniają nie tylko trwalsze przyswojenie wiedzy, lecz także zwiększają jej operatywność⁴. Ponadto strukturalnie uporządkowana wiedza ułatwia proces samokształcenia, a także przygotowuje absolwentów kierunków nauczycielskich do jakże ważnego, ustawicznego kształcenia się⁵.

Dążąc do maksymalnej efektywności nauczania, tworzenia funkcjonalnej wiedzy z technicznych środków kształcenia należy optymalizować treści i formy realizacji ćwiczeń z tego przedmiotu. To, czy wiedza z tego przedmiotu będzie funkcjonalna, zależy w głównej mierze od sposobu realizacji zajęć dydaktycznych, od przygotowania pedagogicznego prowadzących ćwiczenia, od ich znajomości zasad dydaktyki i wychowania. Można postawić tezę, że funkcjonalność wiedzy z technicznych środków nauczania zależy od indywidualnego dostosowania treści tego przedmiotu do specyfiki i potrzeb poszczególnych kierunków lub grup kierunków studiów. Oznacza to, że nieco inaczej należy prowadzić ćwiczenia z przyszłymi filologami niż z matematykami, jeszcze inaczej ze studentami kierunków przyrodniczych czy humanistycznych. Niestety nie wszystkie ośrodki nowych technik nauczania prowadzą tego typu „indywidualizację” kształcenia kandydatów na nauczycieli poszczególnych dyscyplin.

Wydaje się, że wszystkie wymienione wyżej czynniki warunkujące prawidłowe funkcjonowanie wiedzy z technicznych środków nauczania mogą być w znacznej

² Wincenty Okoń: Wiadomości i pożytki z nich płynące. *Studia Pedagogiczne* XLI, PAN 1979, W-wa, s. 12.

³ Stefan Słomkiewicz: Korelacja i koordynacja zadań w dziedzinie pedagogicznego kształcenia kandydatów na nauczycieli, *Ruch Pedagogiczny* 6/1979, W-wa, s. 746

⁴ Tamże, s. 747

⁵ Stefan Słomkiewicz: Pedagogiczne kształcenie nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących w szkołach wyższych. *Ruch Pedagogiczny* 6/19, Warszawa, s. 664

mierze przez uczelnię kontrolowane i w razie potrzeby korygowane. Czy tak jest w istocie? Znamienny jest fakt, iż nie we wszystkich uczelniach istnieją ośrodki, których zadaniem jest koordynowanie działalności poszczególnych zakładów i instytucji biorących udział w kształceniu przyszłych nauczycieli.

Pozornie wydawać się może, że wpływ uczelni na czwartą grupę czynników warunkujących funkcjonowanie wiedzy z technicznych środków nauczania jest stosunkowo mały. Postawa wobec pracy i nauki zależy przecież od bardzo wielu czynników: społecznych, materialnych, kulturowych, emocjonalnych, osobowościowych i innych, które ukształtowały postawy studentów jeszcze przed przekroczeniem bram uczelni. Jednak w działalności szkoły wyższej można zauważyć szereg nieprawidłowości mających istotny wpływ na stosunek do nauki, a co za tym idzie pośrednio na wyniki w nauce i na funkcjonowanie wiedzy. Podstawowym złem w tej dziedzinie jest fraktowanie kierunku nauczycielskiego jako gorszego w stosunku do kierunku ogólnego. Objawia się to m.in. tym, że na kierunku nauczycielskim przyjmowani są kandydaci, którzy na egzaminie wstępnym uzyskali gorsze wyniki. Ponadto obserwujemy przypadki przenoszenia z kierunku ogólnego na nauczycielski studentów, którzy nie uzyskują dostatecznych wyników nauczania na kierunku ogólnym. W rezultacie studenci kierunków nauczycielskich podejmują próby przeniesienia się z kierunku nauczycielskiego. Aby tego dokonać, dążą do uzyskania jak najlepszych wyników z przedmiotów kierunkowych, zaniebując przedmioty pedagogiczne.

Reasumując należy stwierdzić, że uczelnia poprzez działalność dydaktyczno-wychowawczą, odpowiednią organizację programu i planu nauki — bezpośrednio, a także pośrednio, poprzez stosunki w niej panujące, wpływa na stopień przygotowania kandydatów na nauczycieli do wykonywania zawodu, na stopień opanowania wiedzy z poszczególnych przedmiotów oraz na stopień jej funkcjonowania.

ORGANIZACJA BADAŃ

Dysponując ograniczonymi środkami oraz zmuszony do przeprowadzenia badań w stosunkowo krótkim czasie zdecydowałem się przeprowadzić je za pomocą ankiety anonimowej. Badania pilotażowe, wśród studentów kilku wydziałów humanistycznych UW, objęły grupę około 20 osób. Kwestionariusz ankiety złożony był z pytań skategoryzowanych, które odnosiły się do zagadnień koordynacji nauczania, korelacji treści, form realizacji ćwiczeń z technicznych środków nauczania, metodyk przedmiotowych oraz do zagadnień postaw studentów wobec pracy i nauki.

Zbieżność odpowiedzi dotyczących wymienionych zagadnień zarysowała obraz stanu faktycznego problemu funkcjonowania wiedzy. Analiza odpowiedzi prowadzi do następujących wniosków:

- metoda ankiety wydaje się być użyteczna w tego typu badaniach, gdyż zebrany w ten sposób materiał może służyć jako podstawa do wniosków i uogólnień,
- należy się spodziewać, iż wiedza z technicznych środków nauczania nie funkcjonuje w dalszych latach studiów zarówno podczas zajęć z metodyki, jak i praktyk pedagogicznych.

W konsekwencji tych wniosków, decydując się na badanie problemu funkcjonowania wiedzy metodą ankiety anonimowej, postanowiłem uzupełnić ją sprawdzianem wiedzy z zakresu technicznych środków nauczania. Miał on określić, czy studenci kończący studia posiadają wystarczający zasób wiedzy z tego przedmiotu i na ile zmniejsza się on na przestrzeni czasu? Posiadanie pewnego zakresu wiedzy wydaje się bowiem być warunkiem koniecznym dla jej funkcjonowania.

Badania przeprowadzono na czterech wydziałach UW; biologii, historii, neofilologii i geografii. Objęto nimi studentów ostatnich lat kierunków nauczycielskich.

Ponadto na Wydziale Geografii przeprowadzono badania wśród studentów studiów wieczorowych.

W celu umożliwienia określenia „ubytku” wiedzy na przestrzeni kilku lat przeprowadzono analogiczny sprawdzian wiedzy wśród studentów pierwszego i drugiego roku badanych wydziałów, którzy kończyli właśnie ćwiczenia z technicznych środków nauczania. Studenci ci tworzyli grupy kontrolne o liczebnościach 12 osób losowo wybranych z poszczególnych roczników. Ogółem badaniami objęto około 300 osób, a do analizy dopuszczono ponad 200 kwestionariuszy.

WYNIKI BADAŃ

1. Trwałość wiedzy z zakresu technicznych środków nauczania.

Sprawdzian wiedzy zawierał osiem pytań ocenianych w jednakowej skali od 0 do 2 punktów, co umożliwiałoby zdobycie łącznie 16 punktów za wszystkie prawidłowe odpowiedzi. Średnie oceny grup badanych zawierały się w granicach od 4,4 do 7,74 punkta. Średnie oceny grup kontrolnych zawierały się w granicach od 11,6 do 12,4 punkta.

Porównanie wyników sprawdzianu wiedzy osiągniętych przez studentów grup badanych i studentów grup kontrolnych ukazuje znaczny ubytek wiedzy z zakresu technicznych środków nauczania na przestrzeni dwóch, trzech lat. Niewielkie odchylenie standardowe średnich ocen grup kontrolnych pozwala przypuszczać, iż zasób wiedzy studentów poszczególnych grup kończących ćwiczenie z technicznych środków nauczania był podobny, mimo iż zajęcia prowadzili różni asystenci. Znaczne różnice ubytku wiedzy w poszczególnych grupach mogą być spowodowane różnymi strukturami tej wiedzy. Wpływ na to mogą mieć też sytuacje (na uczelni bądź w praktykach pedagogicznych), w których studenci mogli mieć kontakt z tą wiedzą, mogli ją weryfikować bądź korzystać z niej. Nie wydaje się natomiast, by wpływ na to miało odrzucenie przez studentów treści wiedzy. Świadczy o tym ich wysoka ocena wartości pedagogicznych przedmiotu.

Jedynie 2% ogółu badanych wypowiedziało się negatywnie o przydatności wiedzy z zakresu technicznych środków nauczania w pracy nauczycielskiej. Niemal 90% ankietowanych dostrzega wartości pedagogiczne przedmiotu. Pozostali mają zastrzeżenia odnośnie poszczególnych działów wiedzy, nie negują jednak przedmiotu całkowicie.

W tabeli przedstawione są dane liczbowe odnośnie oceny wartości przedmiotu w poszczególnych grupach studenckich.

2. Funkcjonowanie wiedzy z zakresu technicznych środków nauczania.

Analiza wypowiedzi dotyczących zagadnienia funkcjonowania wiedzy potwierdza w zasadzie wnioski z badań pilotażowych. Spośród pięciu grup badanych reprezentujących poszczególne wydziały w jednej stwierdzono wystarczające funkcjonowanie wiedzy z zakresu technicznych środków nauczania. Podczas praktyk pedagogicznych wiedzę z zakresu technicznych środków nauczania wykorzystało ponad 50% członków grupy, ale podczas zajęć z metodyk przedmiotowych wiedza ta funkcjonowała u 16 osób, które stanowią zaledwie 39% stanu grupy. W pozostałych grupach funkcjonowanie wiedzy stwierdzono u mniejszej stosunkowo liczby studentów, ale zawsze funkcjonowanie wiedzy podczas praktyk pedagogicznych występowało częściej niż funkcjonowanie wiedzy podczas praktyk przedmiotowych. (Dane szczegółowe przedstawione zostały w tabeli). Z analizy ankiet wynika, iż 44% studentów odbywających praktyki nie miało możliwości korzystania ze środków dydaktycznych z powodu ich braku w miejscu praktyki. Fakt ten ma istotne znaczenie dla interpretacji poszczególnych danych. Oznacza on mianowicie, iż wiedza z zakresu technicznych środków nauczania funkcjonuje znacznie częściej podczas praktyk

niż podczas zajęć z metodyk przedmiotowych mimo obiektywnie gorszych warunków dla zachodzenia tego procesu.

3. Motywacje zawodowe studentów.

Badaniami objęci byli jedynie studenci kierunków nauczycielskich. Należało się więc spodziewać, iż zdecydowana większość z nich zamierza zostać nauczycielami po ukończeniu studiów. Odpowiedzi ankietowanych zdecydowanie przeczą temu stwierdzeniu. Przedstawione w tabeli dane ukazują, iż sytuacja taka istniała tylko w jednej grupie. Stwierdzono, że znaczna część studentów grupy wykazywała funkcjonowanie wiedzy podczas praktyk i metodyk. W pozostałych grupach ponad połowa członków nie posiada właściwych motywacji zawodowych. Sytuacja ta potwierdza zależność funkcjonowania wiedzy zawodowej (za taką należy uznać wiedzę z zakresu technicznych środków nauczania) od motywacji zawodowych. Stwierdzono, iż jedynie 20% ankietowanych chce zdecydowanie zostać nauczycielami, a ogólna liczba osób dopuszczających możliwość pracy w tym zawodzie nie osiąga 50% ankietowanych.

4. Praca metodyków przedmiotowych.

W badaniach zebrano informacje dotyczące wykorzystania środków dydaktycznych przez osoby prowadzące zajęcia z metodyk przedmiotowych. Dokonano także oceny, w jakim stopniu metodycy nakłaniają przyszłych nauczycieli do stosowania tych środków, czy przedstawiają je jako narzędzia niezbędne do osiągnięcia określonych zadań w trakcie nauczania danego przedmiotu?

Otrzymane wyniki przedstawione są w tabeli. Na ich podstawie jedynie pracę metodyków prowadzących zajęcia ze studentami grupy III można ocenić w pełni pozytywnie. Praca metodyków z grupami II i IV nie może być oceniana pozytywnie, gdyż teoretyczne propagowanie technicznych środków nauczania jest sprzeczne z praktycznym postępowaniem w pracy dydaktycznej. Postawa metodyków pracujących z grupami I i V jest negatywna. Technologia kształcenia, jej zdobycze i rozwój wydają się być przez nich zupełnie nie dostrzegane.

Ponieważ w grupie III stwierdzono funkcjonowanie wiedzy u znacznej liczby studentów, można przypuszczać, iż prawidłowa praca metodyków w zakresie stosowania i przestrzegania technicznych środków nauczania, odwoływanie się do wiedzy studenckiej z tego przedmiotu ma wpływ na jej funkcjonowanie w działaniu praktycznym podczas praktyk pedagogicznych, a także w operacjach umysłowych podczas zajęć z metodyk przedmiotowych.

WNIOSKI

Przeprowadzone badania mają charakter bardziej jakościowy niż ilościowy, toteż obliczenia statystyczne nie były zbyt rozbudowane. Dla weryfikacji przyjętych hipotez stosowałem test chi-kwadrat. Obliczenia te pozwoliły na sformułowanie następujących wniosków:

- funkcjonowanie wiedzy z zakresu technicznych środków nauczania podczas praktyk pedagogicznych i zajęć z metodyk przedmiotowych zależy od motywacji zawodowych studentów;
- praca metodyków przedmiotowych ma wpływ na stosowanie przez studentów środków dydaktycznych podczas praktyk pedagogicznych, na funkcjonowanie wiedzy z zakresu technicznych środków nauczania podczas praktyk i zajęć z metodyk;
- funkcjonowanie wiedzy z zakresu technicznych środków nauczania nie zależy od jej poziomu (w zakresie zasobów wiedzy, które posiadały grupy badane);
- posiadanie przez studentów funkcjonalnej wiedzy z zakresu technicznych środków nauczania ma istotny wpływ na stosowanie ich podczas praktyk pedagogicznych.

Celem moich badań była odpowiedź na pytanie: czy wiedza z technicznych środków nauczania funkcjonuje w dalszych latach studiów? Przyjmując za słuszne wnioski z badań pilotażowych oczekiwałem także określenia niektórych przyczyn braku tego funkcjonowania. Badania zasadnicze potwierdziły wnioski z badań pilotażowych. Pozwoliły też na sformułowanie wniosków odnośnie przyczyn tego stanu rzeczy.

Wiedza z zakresu technicznych środków nauczania nie funkcjonuje podczas praktyk pedagogicznych i zajęć z metodyk przedmiotowych w takim zakresie, w jakim należało tego oczekiwać. Zbyt mała liczba studentów wykorzystywała środki dydaktyczne podczas stawiania swoich pierwszych kroków pedagogicznych.

Podstawowym zadaniem wykładowców prowadzących ćwiczenia z technicznych środków nauczania jest (moim zdaniem) zapoznanie przyszłych nauczycieli z narzędziami pracy — technicznymi środkami nauczania — oraz przedstawienie im możliwie wszystkich możliwości zastosowań tych środków w pracy pedagogicznej. Są to bowiem urządzenia uniwersalne, które można stosować różnymi sposobami — można łączyć je w zestawy bądź stosować oddzielnie, wykorzystywać do różnych celów całe urządzenia bądź ich elementy czy podzespoły.

Zadaniem metodyków powinno być między innymi zapoznanie przyszłych nauczycieli ze sposobami wykorzystania technicznych środków nauczania dla osiągnięcia określonych, specyficznych dla danego przedmiotu zadań. Jak wykazały badania, od sposobu pracy metodyków zależy stopień wykorzystania technicznych środków nauczania podczas praktyk pedagogicznych oraz funkcjonowanie wiedzy z tego zakresu podczas praktyk i zajęć z metodyk. Fakt, iż jedynie pracę metodyków prowadzących ćwiczenia z III grupą studentów można ocenić pozytywnie, budzi poważne zaniepokojenie. Niepokój budzi także brak współpracy metodyków z wykładowcami technicznych środków nauczania, w zakresie opracowania spójnych programów, korelacji treści czy choćby ustalenie wspólnego tonu w omawianiu roli środków dydaktycznych w nauczaniu poszczególnych przedmiotów.

Oddzielnym problemem jest właściwa organizacja praktyk pedagogicznych. Aby spełniały one rolę istotnego czynnika w procesie przygotowania zawodowego przyszłych nauczycieli, powinny stwarzać studentom możliwości pełnego wyboru metod, form i środków dydaktycznych. W żadnym razie nie wolno dopuszczać do sytuacji, w której odbywający praktyczne zajęcia student ma do dyspozycji jedynie kredę i tablicę. Ograniczenie tych zajęć do stereotypów autokratycznego stylu pracy nauczyciela niweczy pracę prowadzących zajęcia z technicznych środków nauczania i metodyk przedmiotowych.

Wyniki sprawdzianu wiedzy wydają się prowadzić do stwierdzenia, iż na przestrzeni dwóch lat studiów następuje zbyt znaczny ubytek wiedzy z zakresu technicznych środków nauczania. Wprawdzie nie jest on tak duży, by zdecydował o jej operatywności. Im większy jest zasób wiedzy, tym większy wpływ na działania, tym większe możliwości skutecznej pracy. Wydaje się konieczne podjęcie badań nad opracowaniem metodyki prowadzenia ćwiczeń z technicznych środków nauczania, nad opracowaniem optymalnego modelu struktury wiedzy z tego przedmiotu. Cieszy wprawdzie pozytywna opinia o wartościach pedagogicznych przedmiotu, ale i na tym tle jest jeszcze wiele do zrobienia.

Nie można oczywiście założyć, że prawidłowe prace metodyka czy właściwa postawa studentów wobec zawodu nauczyciela gwarantuje operatywność wiedzy z zakresu technicznych środków nauczania. Można natomiast stwierdzić, iż występowanie omawianych cech łącznie ma niewątpliwą wpływ na stosowanie przez studentów kierunków nauczycielskich środków dydaktycznych podczas praktyk pedagogicznych, na funkcjonowanie wiedzy z tego zakresu. Z większą ufnością można wówczas oczekiwać, iż wiedza ta będzie także funkcjonować podczas przyszłej pracy zawodowej — podczas wykonywania zadań nauczycielskich.

TABELA WYNIKÓW BADAŃ

Grupy (wydział)	I	II	III	IV	V
Studenci korzystający z wiedzy z technicznych środków nauczania podczas praktyk pedagogicznych	32%	20%	56%	38%	—
Studenci korzystający z wiedzy z technicznych środków nauczania podczas zajęć z metodyk przedmiotowych	10%	14%	39%	13%	16%
Studenci pozytywnie oceniający wartości pedagogiczne przedmiotu techniczne środki nauczania	90%	84%	95%	87%	82%
Studenci mający właściwe motywacje zawodowe	39%	36%	83%	45%	35%
Stosowanie technicznych środków nauczania przez metodyka	nie	nie	tak	nie	nie
Ocena działalności propagandowej metodyków odnośnie technicznych środków nauczania	niska	dobra	b. dobra	dobra	niska

studenci grupy V nie odbyli praktyk pedagogicznych do czasu przeprowadzenia badań

R E C E N Z J E K S I A Ż E K

JOZEF CHAŁASIŃSKI (red): PAMIĘTNIKI NAUCZYCIELI
W 75-LECIE ZNP
WYBORU TEKSTÓW DOKONALI: WŁADYSŁAWA GAŃKO,
LEOKADIA MALINOWA, WOJCIECH POKORA
I EUGENIUSZ RELIGA.

Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1980.

Na apel Zarządu Centralnego Koła Absolwentów Instytutów Pedagogicznych Związku Nauczycielstwa Polskiego wpłynęło wiele pamiętników, z których 71 zostało zakwalifikowanych do druku. Omawiane wydawnictwo mogło jednak zmieścić tylko 27 pamiętników; mogło się zaś ukazać i w tej „okrojonej” postaci tylko w dużej mierze dzięki uporczywym staraniom mgr Władysława Gańko, prezesa Centralnego Koła Absolwentów od roku 1956 aż do chwili obecnej.

Każdy z pamiętników przedstawia w zasadzie odmienny życiorys, inne miejscowości, inne warunki pracy, przeróżne sytuacje, ogromne bogactwo faktów i myśli. Ale pewne składniki jednoczą wszystkie pamiętniki, a należą do nich szczególnie: okres życia ich autorów (w zasadzie osiemdziesięciolecie obecnego stulecia), pochodzenie społeczne, zawód oraz droga zdobywania wyższego wykształcenia.

Składniki te spowodowały w dużym stopniu wytworzenie się u wszystkich autorów pewnych cech jednakowych, bardzo bliskich sobie, które umożliwiły wkroczenie na taką właśnie drogę życiową, pozwoliły zdobyć się na takie właśnie osiągnięcia i prawo do dumnego powiedzenia przez autorów, bardzo skromnych ludzi: „nie zmarnowałem(am) życia”.

A życie to — w zwięzłym ujęciu i ogromnym skrócie — przebiegało podobnie, choć w jakże odmiennych warunkach, w punktach zwrotnych:

— dzieciństwo przeważnie w biedzie: w małorolnym gospodarstwie, w robotniczym domu, rzadko — w inteligentnym, a nieraz też w domu bezrobotnego;

— praca nauczycielska rozpoczynana przeważnie w jednoklasówce, mieszczącej się najczęściej w chłopskiej, strzechą krytej chacie, ale nieraz poprzedzona wycieczkami na bezpłatną praktykę;

— przeżywanie najrozmaitszych utrudnień, a także biedy i tragedii, jakie niesły pierwsza i druga wojna światowa; oczywiście, powszechny udział w różnych formach ruchu oporu;

— dochodzenie po wszystkich szczeblach nauczycielskiej kariery do nauczania w większych szkołach, w lepszych warunkach, a nieraz także obejmowanie stanowisk dyrektorów, inspektorów, a nawet kuratorów;

— a w ciągu wszystkich lat pracy uczenie się, gromadzenie doświadczeń i studiowanie na kursach, konferencjach, w uczelniach;

— nieustanne wzrastanie, uparty marsz naprzód, przepiękna dumna droga polskiego nauczyciela często w niedostatku, w pracy ponad siły w służbie dziecka, wiedzy i ojczyzny.

Z pamiętników, jakże różnych autorów, wypływają pewne cechy wspólne osobowości nauczycieli, narzucają się z całą wyrazistością.

Przede wszystkim widoczna jest u wszystkich miłość dziecka, „miłość dusz ludzkich”, jak pisał Jan Władysław Dawid, jeden z najznakomitszych polskich pedagogów, niewiele starszy od naszych pamiętnikarzy.

Znajdują się w różnych pamiętnikach pochwały dzieci wiejskich: dobre, pracowite

te, wdzięczne, ale nieraz bardzo zmęczone pracą w gospodarstwie rodziców, a nieraz w obcym, dla skromnego zarobku.

Występuje w niektórych wspomnieniach młodzież trudna do opanowania, rozleniwiona, zepsuta. Nikt z piszących nie zalamuje rąk nad tą młodzieżą, lecz podejmuje zdwojony trud, szuka środków nowych, skuteczniejszych, sięga po sprzymierzeńców i przeważnie kończy drogą okupionym triumfem.

I prawie nikt nie zamyka swej działalności w granicach szkoły, w pracy z dziećmi; każdy zwraca uwagę na potrzeby młodzieży dorastającej i ludzi dorosłych, a ich widzenie skłania do rozszerzonego oddziaływania także na krąg dorosłych i dorastających. Ten nowy trud wyrasta z potrzeby codziennego życia, wiąże siły, ale i rodzi nowe, zwielokrotnia, wzmaga też oddziaływanie na młodzież szkolną poprzez dom rodzinny.

Praca zawodowa, szkolna i sięgająca poza szkołę, tak wciąga każdego, że nie można się od niej oderwać, że odczuwa się stale niedosyt osiągnąć. Autorzy pamiętników to ludzie jak najpełniej zespoleni z zawodem, ze szkołą, z pracą oświatową.

Przejęcie pracą zawodową i spalanie się w niej coraz bujniejszym płomieniem kieruje nieodmiennie do studiowania, do poszukiwania dróg doskonalenia. Z dniem każdym zaczyna coraz mniej wystarczać samokształcenie, jawią się próby wstąpienia do uczelni, przeważnie odrzucane, jako do spełnienia niemożliwe (konieczność zarabiania na życie, obowiązki rodzinne). Z pomocą przychodzą urlopy płatne i studia korespondencyjne, studia dla pracujących. Nie zawodzi Związek Nauczycielstwa Polskiego. To on, już od najpierwszych lat swej działalności, umożliwiał pewną zaprawę do pracy samokształceniowej, stwarzał warunki do studiowania i występowania na konferencjach rejonowych, na kursach, w pracach ognisk. Niejeden kandydat na studia zawdzięcza konferencjom rejonowym pierwsze kroki samodzielnego poszukiwania rozwiązań problemów i — co więcej — nabrania zaufania we własne siły.

Wszyscy autorzy pamiętników ulegli, poddali się żądzy wiedzy i, jej posłuszni, czytali, snuli rozważania, podążali na studia, robili magisteria, a także doktoraty.

Z codziennych trudów szkolnych, z pracy pozaszkolnej, z pracy z dorosłymi, ze studiów pochłaniających ogromną ilość sił i czasu — promieniowała zawsze jakaś głębsza myśl, idea służby Ojczyźnie. W każdym drgnieniu serca życzliwego dla zbiedzonego dziecka, w każdym odruchu żalu, że wśród młodzieży i dorosłych jest jeszcze tak dużo ciemnoty i zacofania, w każdym przejawie współczucia dla bezrobotnych czy chorych przewijała się jak nić wiążąca pamięć o ziemi rodzinnej, o jej przeszłości, wielkości, upadkach, a także pewność niezachwiana, że z popiołów i zniszczeń będzie się zawsze odradzać — lepsza i piękniejsza Ojczyzna, rodzicielska wszystkich Polaków.

Autorzy pamiętników jeszcze na jedno zwracają uwagę: na ludzką życzliwość. Życzliwość ta zwielokrotniała ich siły; doznawana od dzieci, rodziców, od całego społeczeństwa zachęcała do większych nowych wysiłków.

Atmosfera życzliwości opromieniała ich współżycie koleżeńskie, pozwalała łatwiej przełamywać trudności i podejmować śmielsze działania.

Lektura „Pamiętników nauczycieli” jest niewątpliwie interesująca, ale jest też budująca, podnosząca. Każdy z nas, czytelników, znajduje tam jednoznaczne wskazania i wsparcie w zwątpieniu:

nie może zginąć naród, który ma takie dzieci i takich nauczycieli,
nie zaniknie ofiarna praca nauczycielska, będą ją prowadzić następne pokolenia,
cierpiąc z bogatego doświadczenia przeszłości, z ofiarnych znakomitych poczynań,
nic nie zdoła powstrzymać chcących studiować przed zdobywaniem wiedzy, przed pełniejszym jej zgłębianiem.

„Pamiętniki nauczycieli” to piękne wydawnictwo, interesująca i budująca lektura. Zarząd Główny ZNP spełnił czyn dobry, umożliwiając świadectwo prawdzie i chroniąc ją od zapomnienia. Komitet Redakcyjny wykonał bardzo pożyteczną pracę, a mgr Władysława Gańko, prezes Centralnego Koła Absolwentów Instytutów Pedagogicznych ZNP, dodała do swoich jakże ofiarnie wypracowanych osiągnięć jeszcze jeden piękny sukces.

Jan Kulpa
Kraków

Z BADAŃ NAD ZAWODEM NAUCZYCIELA. PRACA ZBIOROWA POD REDAKCJĄ STANISŁAWA KRAWCEWICZA.

WSiP, Warszawa 1979, ss. 498 + 2 nlb.

Omawiana książka, ukazująca się w cyklu „Monografie, rozprawy, studia” — Instytutu Kształcenia Nauczycieli, jest rezultatem prac ogólnopolskiej konferencji z marca 1977 r. na temat metodologii badań nad zawodem nauczyciela. Zaprezentowano w niej liczne sprawozdania z badań działu XII — „Kadra pedagogiczna” — problemu węzłowego ogólnokrajowego programu badań pt. „Modernizacja systemu oświaty w rozwiniętym społeczeństwie socjalistycznym”. Czytelnikowi umożliwiono zatem wgląd w przedmiot badań pedeutologicznych i ich podstawy metodologiczne oraz pozwolono zorientować się, co do kierunków rozwoju tych badań w Polsce w ostatnich latach.

Książka „Z badań nad zawodem nauczyciela”, zawierająca referaty ponad czterdziestu autorów, składa się z pięciu części, zatytułowanych:

- Część I — Nauczyciel i społeczeństwo,
- Część II — Osobowość nauczyciela,
- Część III — Kształcenie i doskonalenie nauczycieli,
- Część IV — Efektywność pracy nauczyciela,
- Część V — Studia i badania historyczne, prognostyczne i porównawcze.

W części pierwszej redaktor publikacji St. Krawcewicz umieścił rozprawy J. Kuberskiego, J. Szczepańskiego i własną refleksję o zmianach roli społecznej nauczyciela oraz rozprawę J. Wołczyka, traktującą o miejscu badań nad zawodem nauczyciela w systemie nauk pedagogicznych, i S. Wołoszyna — o miejscu badań pedeutologicznych wśród nauk współdziałających, a szczególnie — nauk ergologicznych.

Część pierwsza ma charakter wprowadzający w badania nad zawodem nauczyciela, ukazując szereg uwarunkowań tych badań, a także ich ważność dla jakości pedagogicznego kształcenia kadr nauczycielskich, odgrywających podstawową rolę w rozwoju i funkcjonowaniu systemu oświaty.

Trzy kolejne części książki — odpowiadają trzem grupom problemów w badaniach pedeutologicznych:

- problemom osobowości nauczyciela — II część publikacji;
- problemom kształcenia i doskonalenia nauczycieli — część III publikacji;
- problemom badania efektywności różnych form działalności pedagogicznej nauczycieli — IV część publikacji.

Na wspomnianą wyżej II część książki złożyło się: pięć rozpraw, traktujących o wybranych aspektach osobowości, np. o postawach światopoglądowych nauczycieli (R. Kończyk), o zjawiskach moralnych w związku z innymi zjawiskami psychicznymi i społecznymi na przykładzie roli nauczyciela wychowawcy (S. Nieciuniński, J. Pawlica), o miejscu i roli wartości moralnych w systemie edukacji zawodowej nauczy-

ciela (A. Olszewski), oraz o stosunkach interpersonalnych w szkole (Z. Zaborowski); oraz cztery opracowania, dotyczące nauczycieli różnych specjalności: np. nauczycieli przedmiotów matematyczno-przyrodniczych (M. Sawicki), nauczycieli dwuletniego studium specjalizacji kierunkowej (K. Mrozowska), nauczycieli szkoły zawodowej (Z. Wiatrowski) i szkoły otwartej (T. Wiloch).

Wartości tych rozpraw są nieporównywalne względem siebie, gdyż nie tylko różnią się terenem i zakresem badań, lecz także metodami badań i taniem postępowania badawczego. Przytoczenie tak wielu różnorodnych spojrzeń na problem osobowości nauczyciela ukazuje go czytelnikowi w całej swej złożoności przedmiotowej i metodologicznej. Wyrazić należy nadzieję, że wyniki badań, których koncepcje tu przedstawiono, znajdą także miejsce w innej zwartej publikacji i uczynią zadość ciekawości czytelników niniejszej książki.

Równie obszerna i interesująca, co poprzednio, jest III część publikacji. Zgromadzone w niej rozprawy aż 10 autorów ukazują całą gamę problemów związanych z kształceniem i doskonaleniem nauczycieli: od doboru kandydatów do uczelni kształcących nauczycieli (J. Szymkat) i kształtowania się decyzji o wyborze zawodu nauczyciela u młodzieży licealnej (R. Sokołowski) począwszy, poprzez badanie efektywności kształcenia nauczycieli w szkołach wyższych (K. Kuligowska) czy studiów dla nauczycieli pracujących (J. Kozłowski) — na badaniach efektywności kształcenia na odległość (B. Puszczewicz), a szczególnie — efektywności Nauczycielskiego Radiowo-Telewizyjnego Uniwersytetu (J. Nowacki) — kończąc.

W tej części również jak w poprzednich (nie wdając się w merytoryczną ocenę poszczególnych opracowań, przekroczyłoby to bowiem rozmiar niniejszego omówienia książki) widać dokładnie przemyślany dobór i układ prezentowanych rozpraw. Rozprawy te posiadają nie tylko wartości informacyjne o zastosowanej procedurze badań w konkretnych sytuacjach, ale stanowią swoistego rodzaju „bank strategii badawczych”, które można wykorzystywać do rozwiązywania innych, niż prezentowane, problemów pedagogicznych. I tak dla przykładu: proponowana przez K. Kuligowską procedura badań efektywności kształcenia nauczycieli w szkołach wyższych może być wykorzystana (po pewnej modyfikacji) do badań efektywności kształcenia w szkołach wyższych nienauczycieli, a zebrane przez B. Puszczewicz sposoby pomiaru efektywności dydaktycznej systemu kształcenia nauczycieli na odległość można zastosować do badań efektywności kształcenia na różnych szczeblach i w różnych typach szkół. Ten uniwersalny — zdaje się — charakter rozpraw zawartych w III części książki znacznie poszerzy krąg jej czytelników.

Znajdujące się w IV części książki rozprawy są potwierdzeniem znanej ogólnie hipotezy o złożoności problemów badania efektywności różnych rodzajów działań zawodowych, na które w przypadku zawodu nauczycielskiego składają się różnorodne działania pedagogiczne.

J. Kozłowski pokazał, że już samo ustalenie zmiennych w badaniach nad efektywnością pracy nauczyciela jest dużą trudnością (por. grupy zmiennych — s. 298—299), a określenie struktury pracy nauczyciela, jako punktu wyjścia do dalszych badań nad funkcjonowaniem zawodowym nauczycieli, bywa kontrowersyjne.

Inaczej jest ujmowana struktura pracy nauczyciela w badaniach radzieckich (T. Wiloch), inaczej w badaniach polskich, w których zastosowano psychologiczną teorię czynności (J. Poplucz).

Kontrowersyjna, ale i ciekawa wydaje się propozycja R. Radziwiłowicza zastosowania kodu do analizy pracy nauczyciela na lekcji (por. s. 338—341) czy zamieszczone dalej rozprawa L. Szymaly nad ocenami i samoocenami w pracy nauczyciela, ukazująca możliwości posłużenia się w badaniach nad nimi metodą eksperymentu naturalnego.

Część IV książki kończy opracowana przez J. Rutkowiak koncepcja badań wew-

nątrzzszkolnych uwarunkowań powodzeń i niepowodzeń w pracy początkujących nauczycieli. Zamieszczone w omawianej IV części książki rozprawy wskazują na konieczność dalszego doskonalenia metodologii badań nad funkcjonowaniem zawodowym nauczycieli, gdyż stan badań w tym zakresie nie może być uznany za zadowalający.

Kończąca tę obszerną publikację część V jest swoistego rodzaju podsumowaniem dotychczasowych badań nad zawodem nauczyciela i próbą wskazania kierunków dalszych badań. Na to podsumowanie składają się:

- koncepcja badań nad dziejami stanu nauczycielskiego jako grupy zawodowej w Polsce (R. W. Wołoszyńskiego),
- rozprawa o historii zawodowego ruchu nauczycielskiego (A. Smołański),
- raport o stanie badań nad dziejami nauczycielskiej grupy zawodowej w latach wojny i okupacji hitlerowskiej (E. C. Król).

Dalej następują trzy rozprawy traktujące o problemach: ustalenia zapotrzebowania na kadry oświatowe (K. Podolski), planowania kadr oświatowych (T. Malinowski) i rozmieszczenia nauczycieli na wsi (J. Niemiec).

Zamykają książkę dwie rozprawy, wskazujące na potrzebę studiów porównawczych nad: kształceniem i doskonaleniem kierowniczych kadr oświatowych (Z. Radwan) i systemami kształcenia i doskonalenia nauczycieli (F. Pawuła). Tym samym autorzy tych rozpraw przedstawili główne kierunki dalszych badań nad zawodem nauczyciela, stworzyli niejako ich program.

Omówiona tu pokrótce, niezwykle interesująca pozycja wydawnicza WSiP, prezentująca różne poglądy, różny tok postępowania badawczego w rozwiązywaniu takich samych lub podobnych problemów, pełna pytań i zachęcająca do poszukiwań nowych, lepszych rozwiązań postawionych tu problemów z pewnością przyciągnie uwagę wielu pedagogów-pracowników nauki i samych nauczycieli. Dużo korzyści wyniosą z niej pracownicy naukowo-dydaktyczni uniwersytetów i wyższych szkół pedagogicznych, kształcący przyszłych nauczycieli i nauczycieli pracujących. Książka „Z badań nad zawodem nauczyciela” inspirowa bowiem nie tylko do badań naukowych, ale także do doskonalenia własnego warsztatu dydaktycznego nauczycieli akademickich. Ze względu na wysokie walory niektórych prezentowanych w niej postaw metodologicznych powinna być zalecana (oczywiście we fragmentach) magistrantom.

*Bogumiła Kwiatkowska-Kowal
Warszawa*

**TERESA WRÓBLEWSKA: „GESCHICHTE DER BILDUNGS
UND ERZIEHUNGSARBEIT DER POLNISCHEN
GESELLSCHAFTLICHEN ORGANISATIONEN IN POMMERN
IN DEN JAHREN 1871—1914”**

**„DZIEJE PRACY OŚWIATOWO-WYCHOWAWCZEJ
POLSKICH ORGANIZACJI SPOŁECZNYCH NA POMORZU
W LATACH 1871—1914”**

Hannover 1980, stron 185

„Historische Kommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft” „Historyczna Komisja Niemieckiego Towarzystwa Edukacyjnego” z siedzibą zrazu przy Uniwersytecie w Bochum, a od roku 1980 przy Uniwersytecie w Hannoverze ogłosiła w pięćdziesiątym numerze 12/13 swego zeszytu naukowego IZEPF z 1979 roku pracę Teresy Wróblewskiej pt: „Dzieje pracy oświatowo-wychowawczej polskich

organizacji na Pomorzu w latach 1971—1914", wcześniej w zarysie przedstawionej na międzynarodowym sympozjum historyków oświaty w Bochum — Bielefeld. Uznanie w dyskusji na sympozjum walory naukowe pracy oraz żywe zainteresowanie nią zdronzone w wyniku ogłoszenia jej we wspomnianym już organie naukowym Towarzystwa spowodowały, że dzięki inicjatywie i poparciu prezesa Komisji, prof. dr Manfreda Heinemanna, Komisja Edukacyjna wydała ponownie pracę dr Teresy Wróblewskiej, tym razem jako pozycję samodzielną, zwartą. Jest to niewątpliwy sukces młodego pracownika naukowego Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Osiągnięcie tym większe, że praca przed zakwalifikowaniem jej do druku musiała przejść przez niezwykle gęste sito wymagających i ostrych recenzentów wziętego, nie tylko w Niemczech, Towarzystwa Naukowego.

Ale nie tylko ukazanie się pracy w języku obcym skłania do zwrócenia na nią uwagi również polskiego czytelnika, zwłaszcza polskich historyków oświaty. Zachęcają do tego przede wszystkim jej wartości poznawczo-naukowe.

Budzi uznanie, że wśród naszych młodych historyków oświaty i wychowania znalazł się pracownik, który zajął się oświatowo-kulturalną stroną działalności polskich organizacji na Pomorzu Gdańskim w latach 1871—1914, a więc dziedziną doniosłą dla narodu pozbawionego własnej państwowości i zmagającego się z pruskim zaborcą o swe istnienie i byt narodowy. Recenzowana książka stanowi próbę syntezy dziejów wysiłku pomorskiego społeczeństwa polskiego w podtrzymywaniu polskości, rozbudzaniu i rozwijaniu polskiej świadomości narodowej także przy pomocy polskich organizacji, i to nie tylko kulturalno-oświatowych, ale także społeczno-politycznych, religijno-kościelnych, gospodarczych i zawodowych. Ten punkt widzenia na walkę społeczeństwa polskiego z niemiecką polityką antypolską i germanizacyjną jest nowatorski.

Zachowując syntetyczny charakter pracy, Autorka wysuwa na plan pierwszy podstawowe elementy kulturotwórcze i zasadnicze czynniki narodotwórcze, występujące w różnych etapach rozwoju życia społeczno-politycznego, gospodarczego i kulturalnego ziem polskich, podkreślając zarazem to, co specyficzne dla okresu na przykład Kulturkampf u czy Hakaty.

Podnieść trzeba, że strona edukacyjna pomorskich organizacji okresu zaboru, ich planowa praca na polu oświaty i wychowania tak pokolenia dorastającego, jak dorosłego była dotąd mało względnie zgoła nieznaną, a dotychczasowe wzmianki przy czynkarskie dawały o nich zaledwie ogólne i wrywkowe informacje, wymagające uzupełnienia o szczegółowe badania. Stan ten dotyczy nie tylko stowarzyszeń, zespołów amatorskich i chórów czy towarzystw rolniczych o mniejszym zasięgu wpływów, ale również prasy, organizacji i instytucji o szerokim, ogólnopomorskim zakresie oddziaływania. Monografię więc zagadnienia kulturalno-oświatowej roli wszystkich polskich organizacji Pomorza Gdańskiego lat 1871—1914 powitać należy z uznaniem tym większym, że Autorka zadała sobie niemały trud dotarcia do źródeł archiwalnych w kraju i w Niemczech oraz spożytkowania całej literatury, trudno nieraz dostępnej, rozproszonej po czasopiśmiech.

Na szczególne podkreślenie zasługuje fakt dotarcia do materiałów archiwalnych w Merseburgu i Poczdamie. Bez ich uwzględnienia nie byłby możliwy tak pełny obraz działalności edukacyjnej Towarzystw Ludowych, TCL, gazet, towarzystw rolniczych, Sokoła ani przedstawienia skuteczności stosowanych przez te organizacje form i metod pracy, takich jak wykłady i odczyty, wieczory wspólnego czytania i dyskusje, konkursy śpiewacze, wiece oświatowe, złoty sokole itp. W kreśleniu tego obrazu poza trudnościami czas- i pracochłonnej, a także kosztownej kwerendy Autorka musiała, jak każdy historyk, który pokusił się o stworzenie jednolitej i zwartej syntezy problemu, pokonać co najmniej dwie dalsze kapitalne trudności. Po pierwsze bowiem, wraz z zagładą w pożodrze wojennej słabo albo zgoła przedtem nie

wyzyskanych zbiorów zagranicznych czy Biblioteki Raczyńskich w Poznaniu albo bezcennych archiwów w przedwojennym Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego w Warszawie zostały bezpowrotnie zaprzepaszczone zgromadzone w nich zwarte zasoby materiałów do dziejów polskich organizacji, i brak ten trzeba było zrekompensovwać źródłami rozmaitej proveniencji, na dobitkę, jak się rzekło, nieprawdopodobnie rozproszonych po dziesiątkach krajowych i NRD-owskich archiwów i bibliotek. Po drugie, pomorskie organizacje społeczne omawianego okresu tworzą niezmiernie barwną, ale różnorodną chaotyczną mozaikę losów, zamięrzeń i zadań, zwłaszcza pozastatutowych. Nadto Autorka musiała poddać analizie okres niezmiernego fermentu myślowego: żaden przełożony z góry przyjęty schemat typologiczny nie daje się tu właściwie zastosować. I właśnie w tej to płataninie myśli, faktów, koncepcji i dążeń musiała Autorka wprowadzić jakiś porządek kompozycyjny, dokonać sensownej selekcji, podziałów i klasyfikacji.

Syntezę swoją poprzedza Autorka nad wyraz zwartym i ścisłym wstępem. Ta sama zwięzłość cechuje rozdział I, zatytułowany „Polityka oświatowa władz pruskich”. Opracowanie takiego zagadnienia w pracy źródłowej nie jest rzeczą łatwą. Musi ona bowiem temu meandrowemu, ale z żelazną, iście pruską konsekwencją realizowanemu procesowi antypolskiej polityki nacjonalistycznych władz pruskich i szowinistycznego społeczeństwa niemieckiego spod znaku Hakaty nadać charakter syntetyczny i schematyzować złożone zjawiska, zwłaszcza jeżeli zakresła się tektowi głównemu ograniczone rozmiary. Stąd skrupulatne poszukiwanie przez Autorkę typowych faktów i dążenie do możliwie największej kompresji treści. W rezultacie powstał pełny obraz stosunków demograficznych i ekonomicznych na Pomorzu i wyraźny ciąg kolejnych, wrogich polskości ustaw i zarządzeń zaborcy, tudzież klarowne przedstawienie perfidnych poczynań pruskich władz lokalnych wobec Polaków na Pomorzu i nie przynoszący zaszczytu niemieckiej społeczności łańcuch złośliwych, a dokuczliwych szykan wobec naszych rodaków. Otrzymuje też czytelnik wyobrażenie brutalnych kroków nauczyciela, żandarma, wójta i starosty pruskiego wobec polskich dzieci, kroków i zmagañ przekazanych przez historię pod nazwą strajk dzieci polskich w obronie ojczystego języka. Wreszcie otrzymuje czytelnik wizerunek niemieckiej akcji kolonizacyjnej i niszczenia gospodarki polskiej. Wszystko to składa się na tło i płaszczyznę, na jakiej powstały i działały pomorskie organizacje społeczne.

Procesem narodzin i rozwoju polskiej prasy i polskich organizacji społecznych z uwypukleniem ich zadań kulturalno-oświatowych, kształtowania i utrwalania polskiej świadomości narodowej zajmuje się rozdział drugi książki. Powstałe w omawianym okresie zaborów organizacje polskie Autorka ujmuje w grupę organizacji społeczno-politycznych, ekonomicznych, kulturalno-oświatowych i religijno-kościelnych. W wszystkich tych organizacjach Autorka wydobyla ich cele statutowe, aprobowane przez lokalne i centralne władze pruskie i cele pozastatutowe, zakryte dla oka pruskiego żandarma. Te ostatnie cele sprowadzały się w swoim końcowym etapie do wywalczenia niepodległości i stworzenia znowu własnego, polskiego, niepodległego państwa.

Rozdział ostatni poświęcony jest analizie różnorodnych programów, wielorakich form i metod pracy poszczególnych organizacji na polu upowszechniania polskiego języka, polskiej historii i polskiej tradycji, pieśni i literatury. Analiza tych spraw ukazuje w pełni, jak szeroki i niekiedy bardzo głęboki był zasięg działalności edukacyjnej omawianych w pracy polskich organizacji, nawet tych gospodarczych i zawodowych, o kulturalno-oświatowych i religijno-kościelnych już nie wspominając. Ukazuje, jak głębokim nurtem toczyły się one mimo ciągle narastających i piętrzących się trudności i przeszkód tworzonych przez niemieckie władze lokalne i niemieckich mieszkańców ziemi pomorskiej. Dla współczesnego badacza tej zorganiz-

wanej i intensywnej działalności oświatowej naszych organizacji nie ulega wątpliwości, gdzie szukać źródeł tej niezwykle żywotności, przedsiębiorczości, energii i ofiarności zarządów poszczególnych organizacji i ich członków, tudzież współdziałających z nimi redaktorów gazet i działaczy społecznych. Źródłem tym jest głębokie umiłowanie ojczyzny.

Zakończenie przynosi zebranie podjętych w pracy kwestii i spraw. Rozwiązanie problemów postawionych w pracy jest rzeczowe, obiektywne i przekonujące. Autorka niczego nie twierdzi na wiarę, nie zadowala się uzasadnieniem pozornym czy niewyraźnym. Może nawet przesadnie rozbudowała aparat dokumentacyjny w formie tzw. przypisów zbiorczych. Ale te rozbudowane przypisy zbiorcze wskazują jednocześnie na to, jakie bogactwo — teraz zinwentaryzowanych już materiałów źródłowych — czeka na dalsze badania. Warto w tym miejscu podnieść, że czytelnicy zachodniemieccy z uznaniem podnoszą obiektywizm naukowy, jakiego konsekwentnie trzyma się Autorka. Warto też wyakcentować, że wiedza o szalejącym nacjonalizmie Hakaty i jego skutkach jest aktualna i dziś, kiedy w Niemczech odrodzony nacjonalizm znowu nabiera coraz groźniejszego znaczenia.

Nie wyczerpałem oczywiście w moim przeglądzie, ujętym z konieczności z pewną skrótowością, wszystkich wartościowych i cennych spostrzeżeń, stwierdzeń i prawidłości sformułowanych przez Autorkę; zasygnalizowałem jedynie te, które mnie osobiście najbardziej zaciekawiły. Ale i te odślaniają współczesnemu czytelnikowi nie tylko interesującą i znaczącą kartę z dziejów walki pomorskiego społeczeństwa o swą polskość, lecz stanowią źródło inspiracji nie bez znaczenia i dla obecnych dociekań historyków oświaty.

Bolesław Pleśniarski
Toruń

**STEFAN ZIEMBA, WŁADYSŁAW JAROMINEK,
ROBERT STANISZEWSKI: PROBLEMY TEORII SYSTEMÓW.**

Zakład Narodowy imienia Ossolińskich — Wydawnictwo,
Wrocław 1980 s. 184 Seria „Najnowsze Osiągnięcia Nauki”

Wszechnica Polskiej Akademii Nauk w serii wydawniczej Najnowsze Osiągnięcia Nauki publikuje aktualne zagadnienia i osiągnięcia różnych dyscyplin naukowych. Ostatnio została wydana książka poświęcona teorii systemów. Jest to dziedzina nauki, której powstanie i rozwój obserwowany jest od niedawna. Teoria systemów zajmuje się badaniem zależności i wzajemnych oddziaływań pomiędzy elementami, zjawiskami, układami materialnymi i społeczeństwem. Poszukuje związków pomiędzy nimi w celu lepszego zrozumienia zjawisk: fizycznych, chemicznych, biologicznych, technicznych, psychologicznych i społecznych.

Książka „Problemy teorii systemów” składa się z trzech części. W pierwszej z nich zatytułowanej „Inżynieria systemów” jej Autor Stefan Ziemba przedstawia czytelnikowi podstawowe pojęcia teorii systemów. W części tej zostaje zdefiniowane pojęcie systemu. System, tak jak podaje Autor, ma wiele znaczeń. Oznaczać może zarówno układ elementów powiązanych różnymi zależnościami pomiędzy sobą, mający określoną strukturę, jak i zespół metod działania lub wykonywania określonych czynności. Do tak zdefiniowanego pojęcia zdaniem jego Autora zalicza się także zbiór zasad organizacyjnych, praw i reguł, którym podlegają różne dyscypliny naukowe i teorie naukowe.

Autor ocenia cele i struktury systemów, opisuje różne systemy i dokonuje ich klasyfikacji. W prosty sposób jest przedstawiony krótki zarys ogólnej teorii systemów. Teoria ta obejmuje teorię informacji, zbiorów, grafów i sieci, a także cybernetykę i teorię automatów. Zakończenie autor poświęca zasadom kształtowania systemowego.

Druga część napisana przez Władysława Jarominkę, zatytułowana „Technika systemów i projektowanie systemowe”, omawia zasady projektowania systemowego. Na przykładzie kierowania przedsiębiorstwem ukazane są problemy automatyzacji systemu kierowania. Opisano zasady działania podsystemów: techniczno-ekonomicznego planowania, technicznego przygotowania produkcji, operatywnego planowania i kierowania produkcją oraz zaopatrzenia materiałowo-technicznego. Autor przytaczając te przykłady postuluje usprawnienie gospodarki narodowej przez zwiększenie szybkości przepływu informacji w poszczególnych podsystemach produkcji oraz przez jego automatyzację. Następnie Autor omawia zastosowanie techniki systemów do układów społeczno-ekonomicznych.

W tej części przedstawione są także przykłady zastosowania techniki systemowej do badania przestrzeni kosmicznej. W przykładach tych ukazano wzajemne powiązania pomiędzy różnymi systemami oraz pokazano, jak należy uwzględniać wpływ różnych parametrów ograniczających, na przykład: „źródła energetyczne obiektów kosmicznych” czy „wymagania dotyczące regulacji cieplnej”.

Zostały także omówione elementy techniki systemowej, jak warunki pracy systemów, specjalistyczne techniki składowe systemów, ich metody i teoretyczne podstawy. Ze względu na trudności w badaniach technik systemów i projektowań systemowych Autor przytacza metody symulacji cyfrowej, ułatwiające rozwiązanie, podając warianty języków programowania (GPSS)360 i CSMP (360). Część drugą zamykają dodatki, które zawierają wiadomości teoretyczne potrzebne dla zrozumienia cytowanych przykładów dotyczących badań kosmicznych i zależności związanych z symulacją cyfrową.

Trzecią część omawianej książki stanowią „Systemy rozwijające się” Roberta Staniszewskiego. Autor definiuje system rozwijający się jako system, „w którym następuje sterowanie zmianami zjawisk modelowych w kierunku zbliżenia ich do stale zmieniających się zjawisk naturalnych”. Przedstawia elementy opisu rozwoju systemu, klasyfikuje systemy rozwijające się oraz tworzy ich model matematyczny. Omawia prawidłowości systemów rozwijających się, wpływ bariery parametrycznej, zagadnienia koordynacji w systemie oraz główne kierunki i tendencje rozwoju systemów. Interesujące jest omówienie rozwoju systemu na przykładzie II zasady termodynamiki oraz jej opis z uwzględnieniem narastających wielkości informacyjnych. Autor podejmuje próbę powiązania zmian entropii z rozwijaniem się systemu. Ukazana zostaje analiza rozwoju systemu w warunkach niestabilnych, zależność od wpływu otoczenia i wrażliwość na czynniki wewnętrzne. Ostatni rozdział tej części poświęcony jest badaniom prawidłowości rozwoju systemów. Zawarte są w nim opisy modelowania systemu, jego cechy charakterystyczne, efektywność oraz miara oceny.

Autorzy w przystępny sposób wykładają aktualne problemy z teorii systemów. Opisane przez nich przykłady z różnych dziedzin nauki doskonale ilustrują omawiane zagadnienia. Szczególnie interesująco w recenzowanej książce przedstawiona została ta część nurtu systemowego, którą Stefan Ziemia określa jako podstawę systemową metodologii nauk. Zrodziła się one w wielu dyscyplinach naukowych. Najszerze zastosowanie ma metodologia systemowa w naukach stosowanych, mimo że można zauważyć już obecnie przenikanie podstawy systemowej do nauk podstawowych, i to nie tylko przyrodniczych, lecz również i społecznych.

Zastosowanie podstawy systemowej może mieć duże, znaczenie przy tych badaniach

naukowych, które prowadzą do syntez opartych na badaniach częściowych. Chociaż częścię można się spodziewać efektów wtedy, gdy podejście systemowe służy do wyodrębnienia nowych problemów, aniżeli wówczas, kiedy służy opracowaniu syntez, to jednak w przypadku nagromadzenia zbioru informacji naukowych i twierdzeń podejście systemowe może prowadzić do opracowania uporządkowanego układu z odkryciem istotnych relacji.

Książka ta jest szczególnie cenną pozycją dla naukowców z eksperymentalnych dziedzin wiedzy. Uświadamia ona bowiem szerszy aspekt prowadzonych badań i konieczność integracji różnych dyscyplin naukowych przy rozwiązywaniu skomplikowanych zagadnień współczesnej nauki, a także konieczność tworzenia systemów badawczych podchodzących do danego zagadnienia z punktu widzenia różnych dziedzin nauki.

Ujęcie systemowe przy rozwiązywaniu problemów, zwłaszcza w naukach eksperymentalnych, pozwala badaczowi adaptować i wykorzystywać metody stosowane w innej dyscyplinie, także wprowadzać najnowsze osiągnięcia innych nauk do swojej pracy. Interdyscyplinarne ujęcie badanego problemu, na przykład związaną chemii z fizyką i elektroniką, pozwoliło na dokonanie wielu odkryć z pogranicza tych trzech dziedzin, a także doprowadziło do powstania nowych dyscyplin naukowych. Ujęcie systemowe wpływa także na powstanie nowych problemów badawczych.

Piotr Słomkiewicz
Kielce

ZYGMUNT WIATROWSKI: PEDAGOGIKA PRACY W ZARYSIE WSP, Bydgoszcz 1980, ss. 249

Miejsce i rola pracy w życiu i rozwoju jednostki ludzkiej, a także udział człowieka w przekształcaniu form pracy, zwłaszcza produkcyjnej, stanowi przedmiot dociekań wielu nauk społecznych. Można stwierdzić, że zagadnienie to jest klasycznym przykładem interdyscyplinarnego przedmiotu rozważań teoretycznych, jak i badań empirycznych. Znacznym dorobkiem w tym względzie legitymują się już socjologia pracy oraz psychologia pracy. Ta ostatnia posiada dorobek tak pokaźny, że w jej ramach wyodrębnia się wiele subdyscyplin szczegółowych. Podobnie rzecz się ma, gdy idzie o socjologię pracy. Natomiast o pedagogice pracy możemy co najwyżej powiedzieć, że znajduje się ona in statu nascendi, o czym świadczył do niedawna brak zwartej pozycji, która wprowadzałaby zainteresowanych w podstawowe zagadnienia tej stosunkowo młodej nauki. Lukę tą wypełnia praca autorstwa Z. Wiatrowskiego: „Pedagogika pracy w zarysie”, mająca raczej charakter skryptu aniżeli opracowania monograficznego, o czym świadczy m.in. jej układ treści odpowiadający programowi nauczania przedmiotu o nazwie pedagogika pracy, realizowanego w uczelniach akademickich, a także i to, że Autor nie odwołuje się w swoich rozważaniach i analizach do wyników badań empirycznych.

Całość wspomnianej pozycji, będącej przedmiotem niniejszej recenzji, składa się z sześciu rozdziałów, nie licząc tekstu „Od autora”, Zakończenia i Bibliografii. Z uwagi na fakt, że pedagogika pracy coraz bardziej się usamodzielnia jako subdyscyplina mieszcząca się w obrębie nauk pedagogicznych (o czym świadczy i to, że jest przedmiotem nauczaniem w szkołach wyższych i uniwersytetach oraz kierunkiem studiów), należy bliżej zapoznać się z dwoma pierwszymi rozdziałami pracy Z. Wiatrowskiego, w których Autor charakteryzuje pedagogikę pracy jako dyscy-

plinę pedagogiczną (rozdz. 1) oraz ukazuje jej naukowe i metodologiczne podstawy (rozdz. 2).

Po krótkiej genezie pedagogiki pracy Autor przystępuje do określenia jej przedmiotu i zadań, a także wyodrębnienia działów oraz wskazania terenów (zakresów) badań. Ideą przewodnią definicji pedagogiki pracy (s. 11) jest relacja: człowiek — wychowanie — praca. Działy pedagogiki pracy wyodrębnione przez Autora, przy zastosowaniu kryterium kolejnych etapów życia człowieka, wyjaśniają nam, że wszystkie jednostki ludzkie są objęte przedmiotem badań tej subdyscypliny, jednak nie wiemy, jaki rodzaj i charakter pracy Autor ma na myśli, przez którą i do której zmierza wychowanie człowieka (s. 11).

Nie wchodząc w analizę pojęcia praca, jako podstawowej formy aktywności człowieka, należy przypuszczać, że Autor miał na uwadze różnorodne dziedziny pracy ludzkiej, zaś zagadnienia szczegółowe pedagogiki pracy wiąże z pracą produkcyjną, która dotąd jest podstawą społeczno-ekonomicznej egzystencji człowieka i społeczeństw. Wyodrębnione przez Autora działy pedagogiki pracy, przy zastosowaniu kryterium pracy etapów życia, proponuje Z. Wiatrowski nazwać pedagogiką przedzawodową, pedagogiką zawodową i pedagogiką zakładu pracy. Podział taki stanowi niewątpliwie propozycję interesującą, ale pamiętać należy, że przy zastosowaniu kryterium pracy produkcyjnej mówić również można o pedagogice przemysłowej i pedagogice rolniczej, jako składowych ogólnej pedagogiki pracy (por. Z. Krzysztosek: „Podstawy pedagogiki rolniczej”. Warszawa 1972, s. 10 i 11).

Z pewnością ważne jest kształcenie przedzawodowe, jak i zawodowe, które w koncepcji Z. Wiatrowskiego stanowią działy pedagogiki pracy, a do którego to trzeba po prostu przygotować rodziców, wychowawców i nauczycieli odpowiedzialnych za kierowanie takim procesem społeczno-pedagogicznym, w którym praca stanowiłaby zarówno cel (wychowanie do pracy), jak i metodę (wychowanie przez pracę). Wydaje się, że istota pedagogiki pracy tkwi w zagadnieniu i humanistycznym aspekcie samej pracy zawodowej, która w życiu i wieku produkcyjnym każdego człowieka zajmuje swoiste miejsce w hierarchii uznawanych przez niego wartości, w systemie jego działań związanych ze środowiskiem społecznym, w którym żyje.

Omawiając miejsce pedagogiki pracy w systemie nauk pedagogicznych Z. Wiatrowski przeprowadza zmodyfikowaną przez siebie klasyfikację. Idąc za ustaleniami Polskiej Akademii Nauk wprowadza on do proponowanego systemu nauk pedagogicznych dwa dalsze działy, które nazywa pedagogiką kierunkową oraz innymi dyscyplinami pedagogicznymi lub ściśle związanymi z pedagogiką. Pedagogika kierunkowa składa się wg Autora z dziewięciu subdyscyplin szczegółowych, wśród których na piątej pozycji widnieje pedagogika pracy. Poprzedzając ją działy zostały wyodrębnione na podstawie kryterium instytucji wychowawczo-oświatowych (rodzina, przedszkole, szkoła), zaś dalsze pięć są zbiorem pozostałych subdyscyplin, takich jak: wspomniana pedagogika pracy, pedagogika społeczna (w tym opiekuńcza), pedagogika dorosłych (andragogika), pedagogika specjalna, gerontologia pedagogiczna. Autor nie wyjaśnia, w jakim zakresie pedagogika opiekuńcza mieści się w pedagogice społecznej, i utożsamia pedagogikę dorosłych z andragogiką. Wynika to między innymi z faktu, że nadal niektóre dziedziny szczegółowe teorii i praktyki wychowania są dość swobodnie określane. Przestrzega przed tym zarówno R. Wroczyński i L. Turowski.* Nie idzie tu o subtelności językowe, lecz o znalezienie klucza, jakim Z. Wiatrowski posłużył się wprowadzając do proponowanego przez siebie piątego działu — pedagogikę kierunkową — takie, a nie inne dyscypliny. Można stwierdzić, że w proponowanym przez Autora systemie nauk pedagogicznych nie znajdujemy dla przykładu pedagogiki lekarskiej czy pedagogiki wojskowej (por. J. Bohucki:

* Por. R. Wroczyński: Wprowadzenie do pedagogiki społecznej, Warszawa 1966, s. 49 oraz L. Turowski: Andragogika, Warszawa 1975, s. 15—22.

„Podstawowe wiadomości z pedagogiki”. Katowice 1971, s. 5—6). Świadczy to niezbiecie o dowolności i nie kontrolowanej przez logiczną teorię języka swobodzie twórczenia nazewnictwa dla różnych dziedzin wiedzy mających swoiste styki w tym przypadku z pedagogiką czy niektórymi dyscyplinami pedagogicznymi.

Wydaje się również niezbyt jasny szósty dział systemu nauk pedagogicznych, który Autor nazwał „inne dyscypliny pedagogiczne (lub ściśle związane z pedagogiką)” (s. 15). Czym innym są dyscypliny czy nawet subdyscypliny pedagogiczne, a czym innym dyscypliny ściśle nawet związane z pedagogiką. Wśród wymienionych przez Autora nie znajdujemy psychologii wychowawczej, która jako subdyscyplina psychologii stosowanej jest ściśle związana z pedagogiką i swoimi ustaleniami naukowymi ją wspomaga. I chociaż ściślejsze związki zachodzą pomiędzy psychologią a pedagogiką pracy, to jednak ta druga nie jest wolna od powiązań z psychologią wychowawczą, zwłaszcza gdy przyjmiemy propozycje Autora, które prowadzą do wyodrębnienia w podziale pedagogiki pracy m.in. pedagogiki przedzawodowej i zawodowej. Interesujący w książce Z. Wiatrowskiego jest schemat ukazujący pedagogikę pracy w kompleksie nauk pedagogicznych (s. 22), za pomocą którego Autor przedstawił zależności pomiędzy ogólnymi działami pedagogiki a dyscyplinami szczegółowymi, i wyrastającą z nich pedagogiką pracy. Warto tu wspomnieć, że zbliżone stanowisko prezentuje Z. Krzysztozek (por. Z. Krzysztozek, op. cit. s. 159).

W dalszej części rozdziału 1 Z. Wiatrowski wyjaśnia — w sposób z konieczności uproszczony — miejsce pedagogiki pracy w systemie nauk o pracy. Wśród relacji, jakie ukazał Autor pomiędzy pedagogiką pracy a filozofią pracy, ekonomią polityczną, psychologią pracy, socjologią pracy oraz naukową organizacją pracy, brakuje wskazania zależności, jakie zachodzą pomiędzy pedagogiką pracy a ergonomią, a więc nauką, która leży u podstaw wszystkich nauk o pracy, gdyż przedmiotem swoich badań czyni ona warunki pracy, przystosowanie środowiska pracy, maszyn i urządzeń technicznych do właściwości fizycznych i psychicznych człowieka w aspekcie zapewnienia mu optymalnych warunków wykonywania pracy.

Z punktu widzenia poznawczego i porządkującego wiedzę w układ konkretnych twierdzeń ustalanych przez pedagogikę pracy na szczególną uwagę zasługuje również rozdział 2, w którym Z. Wiatrowski analizuje naukowe i metodologiczne podstawy tej subdyscypliny. Autor omawia w nim pracę człowieka jako przedmiot badań naukowych (s. 33), zawód i pracę zawodową (s. 37), kwalifikacje współczesnego pracownika (s. 41), związek pedagogiki pracy z teorią rewolucji naukowo-technicznej (s. 48) oraz metody, techniki i narzędzia badań stosowane w pedagogice pracy (s. 50), a także procedury i metodyki badań (s. 54). Rozdział ten ma ogromne znaczenie, gdyż określa te wszystkie główne i fundamentalne kwestie dotyczące wiedzy o pracy ludzkiej w aspekcie pedagogicznym, które leżą u podstaw uznania jej jako nauki. Należy podkreślić, że rozdział ten jest szczególnie starannie opracowany przez Autora, co wyraża się jasnością przeprowadzonego wywodu oraz jednoznacznym zajmowaniem własnego stanowiska w sprawach dyskusyjnych, które są w pełni odzwierciedlone w tym rozdziale i jego przypisach. Przykładem może być rozdział 2.5 oraz 2.6, w którym Autor m.in. ustosunkował się do powszechnej stosowności terminów: metodologia badań, metodyka badań oraz postępowanie badawcze (s. 59).

Trudno odmówić racji Z. Wiatrowskiemu w dążeniu do uporządkowania terminologii tej młodej dyscypliny, którą reprezentuje, lecz trzeba w tym miejscu odwołać się do ogólniejszych ustaleń, które muszą rzutować na poprawność treści i zakres podstawowych pojęć stosowanych w języku poszczególnych dyscyplin. I tak np. z rozważań J. Kmity wynika, że metodologia nauk jest z jednej strony systematyczną racjonalizacją czynności badawczych, którą przeprowadza się w ramach logicznej teorii nauki, zaś z drugiej strony poszukuje ona odpowiedzi na pytanie „czy dana

racjonalizacja owych czynności badawczych zgodna jest z procedurą naukową stosowaną przez tego czy innego uczonego, przez tę czy inną grupę badaczy, tworzących daną «szkołę», reprezentujących dany kierunek badań, dany okres rozwoju, nauki itp. Krótko mówiąc, w ramach metodologii nauki konfrontuje się poszczególne wersje systematycznej racjonalizacji czynności badawczych z rzeczywistą praktyką badań naukowych" (J. Kmita: „Wykłady z logiki i metodologii nauk”. Warszawa 1975, s. 111—112). Tak szeroko rozumiane zadania metodologii nauk, zdeterminowane zawsze orientacją filozoficzno-światopoglądową badaczy, pozwalają wypracować podstawowe prawidłowości postępowania badawczego, zaś w konsekwencji prowadzą do tworzenia metodologii bardziej szczegółowych, odpowiadających różnym dyscyplinom. Jednakże „metodologię nauk można również pojmować inaczej (co zresztą zdarza się dość często); można ją mianowicie pojmować jako dyscyplinę, której zadaniem jest poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, jak należy wykonać poszczególne czynności badawcze w ramach tej czy innej nauki, aby można było otrzymać efekty możliwie najbardziej wartościowe poznawczo" (J. Kmita, op. cit. s. 112). W świetle tej wypowiedzi można przyjąć, że pojęcie metodyka badań (używane przez Z. Wiatrowskiego) nakłada się z pojęciem metodologii pojmowanej jako dyscyplina normatywna (zgodnie z sugestią J. Kmity).

Nie wdając się w szczegółową analizę rozdziałów 3 i 4, w których Autor omawia zagadnienia kształcenia przedzawodowego i zawodowego, przejdę do omówienia rozdziału 5 zatytułowanego: „Pedagogika zakładu pracy”. Jest to najbardziej obszerny fragment pracy, gdyż — jak sądzę — zakład pracy stanowi podstawowy teren badań pedagogiki pracy, który jest zbiorowością (społecznością) ludzi w wieku produkcyjnym, będących głównym przedmiotem badań tej dyscypliny. Autor bardzo szczegółowo omawia pozaprodukcyjne zadania zakładu pracy, do których zalicza: zadania opiekuńcze, kulturalno-oświatowe, dydaktyczne (kształceniowe), wychowawcze oraz społeczno-polityczne. Analizę zadań podsumowuje Autor rozważaniami na temat roli kierownictwa, samorządu robotniczego, organizacji społeczno-politycznych i służb pracowniczych w procesie realizacji pozaprodukcyjnych zadań zakładu pracy.

Kolejną kwestię poruszaną w 5 rozdziale przez Z. Wiatrowskiego stanowi opis i charakterystyka pracowników, wśród których Autor wyodrębnia 5 grup pracowniczych. Rozdział ten kończą uwagi na temat humanizacji pracy i jej warunków oraz trudności i warunków skuteczności oddziaływań wychowawczych w zakładzie pracy. Zapoznając się z treścią tego rozdziału warto zatrzymać się przy tab. 5, która ukazuje linię rozwoju zawodowego jednostki z podziałem na poszczególne fazy rozwoju, w ramach których realizowane są właściwości procesu, nazywane przez Autorka działaniem humanizacyjnym. W zakończeniu tego rozdziału Z. Wiatrowski słusznie stwierdza, że „przedstawione [...] rozważania dotyczące pedagogiki zakładu pracy stanowią jedynie próbę zasygnalizowania ważnych dla zakładu problemów pedagogicznych i sposobów ich rozwiązywania. Świadomie pominięto zagadnienia zasad, metod i środków działalności wychowawczej w zakładzie pracy, jako że mają już one bogatą literaturę” [...], do której Autor odsyła czytelników (s. 223 i nast).

Na szczególną uwagę zasługuje ostatni rozdział książki zatytułowany „Pedagog pracy jako specjalista w dziedzinie pedagogiki oraz jego praca”. Jest to rozdział (por. A. Rodziewicz-Winnicki: „Pedagog i pedagogika w przemyśle”. Warszawa 1978) pionierski ze względu na to, że Z. Wiatrowski ukazuje w nim sylwetkę specjalisty w zakresie pedagogiki pracy oraz dziedziny jego profesjonalnych działań. Ta bardzo młoda dyscyplina nauk pedagogicznych uzyskała w opinii Autora swoiste prawa obywatelskie, co m. in. odzwierciedla się w tym, że „...stanowisko pedagoga pracy, podobnie jak psychologa czy socjologa pracy, jest już często stworzone i obsadzone, chociaż nie zawsze do tego przygotowanymi pracownikami” (s. 227). Należy

się spodziewać, że Autor wraz zespołem na podstawie prowadzonych badań (por. s. 230) przedstawi niebawem wyniki weryfikujące projekt modelu pedagoga pracy. Tymczasem opisując różnorodne stanowiska i czynności pedagoga pracy (rozdz. 6.2.2) Autor wylicza aż sześć grup, wobec których stosuje różnorodne i nie zawsze jednoznaczne nazwy. Interesująca jest analiza zadań i czynności pedagogów pracy — chociaż Autor je utożsamia — a które można ująć w schemacie: diagnoza — projektowanie — realizacja — koordynacja. W realizacji tych zadań pedagogowi pracy musi przyjść z pomocą zarówno psycholog, jak i socjolog pracy. Należy się spodziewać, że w następnym wydaniu tej książki spotkamy się z wyraźnym ukazaniem związku, jaki zachodzi w profesjonalnej działalności tych trzech specjalistów. Stwierdzenie Z. Wiatrowskiego, że wymienieni specjaliści interesują się tymi samymi płaszczyznami funkcjonowania zakładu pracy, jest niewystarczające (por. s. 164). Autor analizując w sposób szczegółowy przewidywane stanowiska pracy, podstawowe czynności i przygotowanie zawodowe przyszłego pedagoga pracy skupia uwagę na treściach wykształcenia ogólnego i specjalistycznego, lecz budzi niepokój u czytelnika całkowicie przemilczana przez Z. Wiatrowskiego kwestia doboru kandydatów na studia w zakresie pedagogiki pracy.

Niewątpliwie pedagogami pracy winni być ludzie legitymujący się pełnym akademickim wykształceniem, tylko powstaje pytanie: kogo kształcić i czy w warunkach uniwersyteckich bądź wyższych szkół pedagogicznych jesteśmy w stanie wykształcić pedagogów o tak wąskim profilu. Przypomnijmy w tym miejscu, że kształciliśmy już pedagogów szkolnych, a obecnie kształcimy pedagogów pracy, którzy niewątpliwie podobnie jak ci pierwsi są potrzebni krajowi i gospodarce narodowej. Ale znane są nam związki liczbnymi absolwentów różnych specjalizacji pedagogiki a potrzebami rynku pracy i możliwościami ich zatrudnienia. Wydaje się, że sytuacja tą wytworzyła się nie tylko z braku pełnego rozeznania w zakresie potrzeb na poszczególnych pedagogów-specjalistów, lecz na tle występujących obiektywnych trudności, gdy idzie o kształcenie specjalistów już na poziomie akademickim.

Sądzę, że kształcenie pedagogów (poza wychowaniem przedszkolnym i nauczaniem początkowym, które stanowią specjalizacje nauczycielskie) powinno mieć charakter ogólnego profilu kształcenia, mocno powiązanego z takimi naukami, jak filozofia, psychologia i socjologia. Pedagog z dyplomem studiów wyższych, na skutek ściślejszego niż dotąd wiązania kształcenia akademickiego z różnorodną praktyką społeczno-wychowawczą i zawodową, odbywaną w trakcie nauki, po bliższym rozpoznanii i określeniu indywidualno-osobistych predylekcji, powinien stawać się z biegiem lat swojej aktywności zawodowej specjalistą w zakresie pedagogiki bądź opiekuńczo-wychowawczej, bądź szkolnej, bądź kulturalno-oświatowej czy wreszcie pedagogiki pracy. System kształcenia pedagogów powinien skorzystać z doświadczeń systemu kształcenia i doskonalenia zawodowego lekarzy, gdzie stawanie się lekarzem-specjalistą odbywa się etapami, przy czym studia podstawowe są fundamentem ogólnych kwalifikacji naukowo-zawodowych. Podobnie rzecz się przedstawia, gdy idzie o prawnicze grupy specjalistyczne.

Często słyszy się stwierdzenie, że kształcenie pedagogów o szerokim i ogólniejszym profilu jest tendencją, której daleko do nowoczesności. Tymczasem doświadczenia minionych lat uczą, że po niektórych kierunkach specjalistycznych studiów pedagogicznych zabrakło miejsc pracy dla pierwszych absolwentów jeszcze na długo przed uzyskaniem dyplomu studiów wyższych. Jeśli już kształcimy pedagogów o wąskiej specjalizacji, to, gdy idzie o pedagogikę pracy, winni ją studiować absolwenci maturalnych szkół zawodowych, którzy posiadają również 2—3-letni staż pracy w zawodzie, do którego przygotowano ich w technikach, liceach czy też centrach kształcenia zawodowego. Pedagog pracy to specjalista, którego szeroka wiedza

humanistyczna, umiejętności i zdolności psychopedagogiczne wyrosły z potrzeby służeńia jednostkom i zespołom ludzkim pracującym zawodowo, to specjalista, który równocześnie posiada kwalifikacje w zakresie umiejętności zawodowych w obrębie pracy produkcyjnej (przemysłowej lub rolniczej) czy też usługowej. Wydaje się, że najbardziej korzystne i optymalne z naukowego, zawodowego i społecznego punktu widzenia byłoby kształcenie pedagogów pracy na akademickich studiach podyplomowych w ścisłym porozumieniu z zakładami pracy, które z jednej strony odczuwają potrzebę specjalisty w zakresie pedagogiki pracy, z drugiej zaś — zagwarantują odpowiedni etat dla osoby legitymującej się znajomością tej subdyscypliny.

Dobrze się dzieje, że pedagogika pracy jest porządkowana pod względem naukowym, a co ważniejsze, że wyraźnie zarysowuje się jej charakter praktyczny, dzięki czemu służyć ona będzie kształtowaniu sylwetki osobowościowej człowieka pracy, którą pojmujemy jako wartość moralną i obowiązek społeczny. Niewątpliwie jest w tym zasługa Zygmunta Wiatrowskiego — Autora skryptu, który w sposób wnikliwy traktuje o podstawach pedagogiki pracy.

Andrzej Tchorzewski
Bydgoszcz

TEORETYCZNE PODSTAWY SYSTEMU ZARZĄDZANIA OŚWIATĄ PRACA ZBIOROWA POD REDAKCJĄ W. GORISZOWSKIEGO I K. PODOSKIEGO Uniwersytet Śląski, Katowice 1980, s. 168

Doskonalenie systemu oświatowego wymaga spełnienia szeregu złożonych przedsięwzięć. Jednym z nich jest ciągle poszukiwanie optymalnych rozwiązań z zakresu zarządzania oświatą. Modernizacja zarządzania oświatą może wydatnie przyczynić się do stworzenia doskonalszych podstaw dla całego ustroju oświatowego, do intensyfikacji procesu wychowawczo-dydaktycznego, co w konsekwencji powinno doprowadzić do poprawienia efektów pracy placówek oświatowych.

Od kilku lat prowadzi się intensywne prace badawcze, których głównym celem jest stworzenie teorii zarządzania oświatą, a także wytyczenie ogólnych ram dla praktyki oświatowej. W recenzowanej pracy zawarte zostały wyniki kolejnego etapu badań nad problematyką kierowania oświatą i szkołą. Zwrócono w niej szczególną uwagę na prezentację zagadnień teoretycznych i metodologicznych. Książka jest wspólnym dziełem pracowników kilku ośrodków uniwersyteckich w Polsce. Została wydana przez Uniwersytet Śląski dzięki wydatnej współpracy i przy udziale finansowym Uniwersytetu Gdańskiego.

Tom ma charakter zbioru artykułów jedenastu autorów, których problematyka skoncentrowana jest wokół zagadnień z zakresu teorii zarządzania systemem oświaty. Struktura książki pozwoliła zaprezentować w niej „szeroki wachlarz” zagadnień dotyczących teoretycznych podstaw zarządzania oświatą. Poprzez interdyscyplinarną prezentację tematyki, a w szczególności ujęcia materiału od strony ekonomicznej, prawniczej, organizacyjnej czy pedagogicznej, przedstawiono złożony obraz zagadnień zarządzania oświatą w PRL.

W pierwszym artykule J. Szłumski omówił społeczne uwarunkowania systemu zarządzania oświatą w Polsce. Autor zasadniczą część rozważań poświęcił na szczegółowe określenie systemu zarządzania oświatą. Zaprezentował ponadto niektóre kwestie zarządzania w świetle socjologii oraz zapoznał z wybranymi aspektami humanizacji zarządzania.

Artykuł Z. Szelocha poświęcony jest teoretycznym przesłankom systemu zarządzania oświatą. Naświetlono w nim podstawowe kategorie z zakresu zarządzania oświatą. Zwrócono uwagę na możliwość szerokiego ujęcia procesu zarządzania oświatą (organizacyjnego, funkcjonalnego, decyzyjnego, prakseologicznego, cybernetycznego i systemowego). Sformułowano m.in. definicję „...system zarządzania oświatą można traktować jako zespół ludzi i zasobów oraz zbiór reguł, sposobów postępowania i środków, które stwarzają możliwość zastosowania określonych metod zapewniających realizację celów systemu oświatowego. Stanowi on niewątpliwie pewien system, rozumiany jako celowo określony zbiór elementów i zbiór sprzężeń między nimi, które wspólnie określają właściwości całości”... (s. 38). Narysowano ponadto w artykule pewne rozwiązania modelowe związane z systemem zarządzania na różnych szczeblach decyzyjnych:

K. Podoski i K. Wojtkiewicz zarysowały metodologiczne aspekty założeń nowego systemu zarządzania oświatą. Opracowanie poświęcone jest przedstawieniu prac badawczych wykonanych w ramach problemu węzłowego „Modernizacja systemu oświaty w rozwiniętym społeczeństwie socjalistycznym”. Dział XV. Zarządzanie oświatą. Autorzy zaprezentowali materiał faktograficzny w dwóch podstawowych częściach: prace nad diagnozą aktualnego systemu zarządzania oświatą oraz założenia nowego systemu zarządzania oświatą. W konkluzji opracowania zwrócili uwagę na potrzebę wariantowego opracowania przyszłościowych rozwiązań z zakresu zarządzania oświatą.

W kolejnym artykule W. Goriszowski scharakteryzował nadzór pedagogiczny jako podsystem zarządzania oświatą, omówił jego miejsce w całokształcie zarządzania, dokonał prezentacji zadań nadzoru pedagogicznego ogólnego i specjalistycznego. W końcowej części autor przedstawił szczegółowe etapy „zarządzania przez cele”.

Następny fragment pracy poświęcił K. Trzebiatowski problematyce szkoły w systemie zarządzania oświatą. Z uwagi na jej istotne miejsce w systemie oświatowym przedstawione w artykule rozwiązania wydają się być niezwykle cenne z teoretycznego i praktycznego punktu widzenia. Zasadniczą część opracowania stanowią rozważania dotyczące relacji między szkołą a administracją szkolną, działalności dyrektora placówki oraz wpływu wyników badań z zakresu naukowej organizacji i zarządzania na wyniki pracy kadry kierowniczej.

Szósty artykuł, autorstwa J. Homplewicz, przedstawia prawne aspekty przyszłościowego systemu zarządzania oświatą w PRL. Jest to zestaw ponad czterdzieściu też prawnych do raportu o doskonaleniu systemu zarządzania oświatą. Materiał został przedstawiony w postaci kilku grup tematycznych, które obejmują: doskonalenie systemu przepisów prawa oświatowego, ustrój i strukturę aparatu administracji szkolnej, regulację prawną wobec reformy systemu oświaty. Szczególnie interesujące wydają się być sformułowania dotyczące szeroko pojętego samorządu oświatowego, który należałoby oprzeć m.in. na szkolnych komitetach rodzicielskich, komisjach oświaty i kultury rad narodowych, na organizacjach szkolnych i młodzieżowych (tezy 36—38).

Ekonomiczne aspekty modernizowania systemu zarządzania oświatą stały się przedmiotem rozważań K. Podoskiego. Autor naświetlił potrzebę i możliwości zastosowania rachunku ekonomicznego przy projektowaniu zmian w systemie zarządzania oświatą. Swoje rozwiązania zaprezentował w dwóch zasadniczych kwestiach dotyczących problematyki ekonomicznej w analizie zarządzania oświatą oraz metod analizy ekonomicznej w tej materii.

B. Piąsecki ukazał organizację działalności pomocniczej na rzecz placówek oświatowych. Na wstępie opracowania ukazano instytucje wyspecjalizowane działające na rzecz systemu oświatowego. Przedstawiono aktualną diagnozę, zwracając uwagę na liczne nieprawidłowości. W drugiej części zaproponowano nowe rozwiązania,

których naczelnym celem winno być odciążenie szkoły od czynności pomocniczych.

W kolejnym fragmencie pracy J. Niemiec zaprezentował koncepcję administracji oświatowej pierwszego stopnia. Zwrócił uwagę na złożoność i wieloprofilowość tego zagadnienia. W konkluzji wyprowadził postulat utworzenia w każdej gminie — jako jednostce organizacyjnej pierwszego stopnia — stanowiska inspektora szkolnego wraz z odpowiednim zapleczem kadrowym.

Ostatni artykuł, pióra U. Świętochowskiej, zawiera rozważania nt. systemu zarządzania oświatą równoległą. W pierwszej części autorka zajęła się podstawową problematyką pojęciową z zakresu oświaty równoległej. Następnie przedstawiła propozycje zarządzania oświatą równoległą w skali makrosystemu, systemu średniego rzędu oraz mikrosystemu.

Publikację kończy obszerna bibliografia (licząca ponad 170 pozycji) prac związanych z tematyką zarządzania oświatą, wykonanych w latach 1977—1979, głównie w problemie resortowym, koordynowanym przez Instytut Nauk Politycznych Uniwersytetu Gdańskiego.

Recenzowana praca stanowi istotny przyczynek do kształtującej się teorii zarządzania systemem oświaty. W wielu jej fragmentach zaprezentowano nowoczesne spojrzenie na sprawy zarządzania zarówno w skali makro, medio i mikro. Zwrócono uwagę na złożoność procesów zarządzania oświatą i ich powiązania z innymi sferami zarządzania zarówno z podsystemu produkcyjnego, jak i pozaprodukcyjnego. Interesujące wydają się być rozważania dotyczące kierowania na najniższych szczeblach zarządzania, począwszy od administracji pierwszego stopnia, poprzez dyrekcje placówek oświatowych, do kompleksowego ujęcia kierowania procesami wychowawczo-dydaktycznymi w płaszczyźnie nauczyciel — uczeń.

Równie ciekawe są propozycje autorów dotyczące modernizacji aktualnego systemu zarządzania oświatą. W wielu punktach wydają się być one dyskusyjne, lecz to z uwagi na charakter wydawnictwa jest nieuniknione.

W kilku artykułach (Szeloch, Goriszowski, Świętochowska) treści słowne zostały uzupełnione przejrzystymi schematami, co wydatnie uzupełnia tekst.

W pracy zauważono drobne usterki, głównie natury redaktorsko-korektorskiej. Na s. 69 w schemacie 4 wydaje się, iż gminnym dyrektorem szkół powinny podlegać placówki oświatowe w gminie, a nie, jak chce autor, placówki oświatowe na wsi. Ten drugi punkt widzenia jest słuszny jedynie w wypadkach gmin, w których siedziba urzędu gminnego zlokalizowana jest na wsi.

Przy prezentacji bibliografii nie wszędzie właściwie podano miejsce powstania prac. Dotyczy to m.in. książki prof. M. Pęcherskiego „Systemy zarządzania oświatą w wybranych krajach”.

Zauważyć można drobne potknięcia korektorskie, np. na s. 141 w jedenastym wierszu z góry pominięto słowo „po”, na s. 142 w piętnastym wierszu z góry winno być zamiast „nawet” słowo „nowe”. Podobną pomyłkę można dostrzec na s. 147, gdzie w szóstym wierszu od dołu, poprzez zmianę końcówki w terminie — Ministerstwo, sugeruje się, jakoby w naszym kraju działały co najmniej dwa resorty oświaty.

Te drobne usterki w niczym nie umniejszają wartości pracy, która stanowi kolejne stadium formułowania teoretycznych podstaw teorii organizacji i zarządzania oświatą w Polsce. Praca jest zaadresowana do szerokiego kręgu czytelników, zainteresować powinna jednak szczególnie kadrę kierowniczą oświaty, jak również osoby przysposabiające się do objęcia funkcji kierowniczych w placówkach oświatowych. Równie przydatna powinna być studiującym organizację i zarządzanie oświatą zarówno na studiach stacjonarnych, jak i dla pracujących, w tym także w systemie podyplomowym.

Wiesław Wika
Tczew

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

PRZEGLĄD RADZIECKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Pierwszym artykułem, prezentowanym czytelnikom polskim w ramach przeglądu radzieckich czasopism pedagogicznych, jest artykuł W. N. Stoletowa na temat badania problemów kształcenia¹.

Wę wstępie artykułu autor stwierdza, iż urzeczywistnienie powszechnego obowiązkowego średniego wykształcenia zapoczątkowało nowy etap w rozwoju szkoły radzieckiej. Wywołało ono wzrost wymagań w stosunku do pedagogów-badaczy i nauczycieli-praktyków. Odpowiednio wzrosła również ich odpowiedzialność. Zadania doskonalenia treści kształcenia, metod nauczania, wychowania komunistycznego, polepszenia przygotowania uczniów szkół ogólnokształcących do pracy w sferze produkcji materialnej, uzasadnionego wyboru zawodu — stały się obecnie — według W. N. Stoletowa — zadaniami fundamentalnymi. Rozwiązanie ich stanowi centrum krystalizacji wszystkich współczesnych problemów pedagogicznych.

Realizując uchwały XXV Zjazdu KPZR i kolejne postanowienia KC KPZR i Rady Ministrów ZSRR w dziedzinie oświaty ludowej i pracy ideologicznej, uczeni przeprowadzili w dziesiątej pięciolatce badania w zakresie doskonalenia programów nauczania, podręczników i wskazówek metodycznych, oparte na praktycznym doświadczeniu szkół. Projekty programów zostały opublikowane w prasie; były dyskutowane wśród szerokiej społeczności pedagogicznej i na ogólnych zebraniach uczonych Akademii Nauk Pedagogicznych ZSRR.

W wyniku tego z programów nauczania usunięty został materiał nadmiernie skomplikowany i drugoplanowy; wzrósł ideowo-teoretyczny poziom treści kształcenia; poszerzono możliwości realizacji zadań wychowania komunistycznego uczniów w procesie przyswajania podstaw nauk; udoskonalono system wiodących idei i pojęć z każdego przedmiotu nauczania; polepszone powiązanie procesu opanowania wiedzy z nawykami pracy uczniów i ich przygotowaniem do pracy w produkcji materialnej.

W programach nauczania wzrósł poziom uogólnień i logicznego opracowywania materiału nauczania; skonkretyzowano wiedzę politechniczną; poszerzono zakres zadań poświęconych ogólnemu rozwojowi uczniów. Jednocześnie — jak stwierdza autor — trwała ogromna praca w zakresie doskonalenia metod nauczania; dokonano analizy systemu metod nauczania; opracowano zasady doboru, powiązania i stosowania całokształtu metod nauczania; określono istotne powiązania metod nauczania z treściami i technicznymi środkami nauczania.

W dalszej części artykułu autor pisze, że rok szkolny 1980/81 stał się początkiem wprowadzenia w życie udoskonalonych programów nauczania. Jednak biorąc pod uwagę fakt, że życie szkolne jest bardziej zróżnicowane i skomplikowane aniżeli udoskonalone programy nauczania, Zgromadzenie Ogólne ANP ZSRR uznało za konieczne organizowanie systematycznych badań praktycznego doświadczenia pracy szkoły według udoskonalonych programów.

W. N. Stoletow stwierdza, iż systematyczne i stale badanie doświadczenia praktycznego pozwala badaczom na znaczne polepszenie fachowej pomocy udzielanej w odpowiednim czasie nauczycielom — praktykom; podniesienie na wyższy poziom związku nauki pedagogicznej i praktyki szkolnej; doskonalenie strategii i taktyki planowania badań naukowych.

Badanie treści kształcenia w codziennej praktyce szkolnej, tj. w procesie „przenoszenia” treści z programów i podręczników do życia szkolnego, w procesie

¹ W. N. Stoletow: Issledowanije problem sodierżanija obrazowanija. *Sowietskaja Pedagogika* 1980, nr 11, s. 7—20.

„przesadzania” zarejestrowanych w programach treści do umysłów uczniów, jest sprawą w istocie rzeczy nową i z tej racji nieprostą. Trzeba ją — zdaniem autora — zacząć od opracowania nowych metod badań, bowiem pedagogika nie dysponuje jeszcze metodami permanentnego badania praktyki pedagogicznej.

Autor jest przekonany, że stałe badanie praktyki pedagogicznej stanie się w najbliższym czasie jedną z obowiązkowych podstaw wszystkich badań w dziedzinie pedagogiki, a przede wszystkim teorii kształcenia. Potrzeba owej teorii w warunkach powszechnego średniego wykształcenia staje się coraz bardziej palącą. Szybkie zaspokojenie wzrastającej potrzeby niemożliwe jest zarówno bez wykorzystania doświadczenia historii szkoły, jak i bez mocnego oparcia się o współczesną praktykę szkolną.

W. N. Stoletow pisze, iż w podręcznikach z „Pedagogiki” wymienia się zasady, na których oparta jest teoria treści kształcenia. Są nimi: 1) podstawy nauk, 2) podstawy produkcji materialnej, 3) możliwości rewolucji naukowo-technicznej i ich wykorzystanie, 4) wymagania ekonomiki, 5) kształtowanie ludzkiej osobowości, wszechstronny rozwój intelektu, myślenia i naukowego światopoglądu.

Autor nawiązując do tych zasad stwierdza jednocześnie, iż nie budzą one wątpliwości. Jednak dla współczesnej szkoły jest ich za mało. Zgodnie z wymienionymi zasadami do treści kształcenia wchodziły podstawy nauki. Jednak te „podstawy” są na tyle szerokie, że przekazanie ich w ciągu 10—11 lat jest niemożliwością. Konieczny jest dobór tej części „podstaw”, których wiedza jest pierwszoplanowa; obowiązkowa. Lecz jak dobrać tę obowiązkową wiedzę?

W dalszej części artykułu autor szczegółowo analizuje zagadnienie doboru „podstaw nauk” stwierdzając jednocześnie, że jest to „pierwsze działanie” rozwiązania zadania. Jednak konieczne jest i „drugie działanie”. Chodzi mianowicie o system wiedzy. „Drugie działanie” sprowadza się — zdaniem autora — do próby systematyczności treści dobranej zgodnie z kryterium „technologicznym”, do ujawnienia „białych plam” w tym systemie. Wykryte „białe plamy” należy koniecznie wypełnić doбором dodatkowych „podstaw nauk” (astronomia, geografia fizyczna itd.) lub dodatkowym materiałem empirycznym z technologii. W „drugim działaniu” badacz odkrywa obiektywne istniejące związki międzyprzedmiotowe. Takie związki — zdaniem autora — podnoszą wartość systemu. W ideale badanie związków międzyprzedmiotowych należy podnieść do takiego poziomu pedagogicznego, na którym wszystkim uczniom otworzą się obiektywnie istniejące realne przejścia jednych form ruchu materii w inne. Znajomość produkcji materialnej jest — według autora — jednym z warunków osiągnięcia tego ideału.

W dalszej części swego artykułu W. N. Stoletow szczegółowo omawia poszczególne części treści kształcenia, jak produkcja materialna, przyrodznawstwo, matematyka, nauki technologiczne, historia, nauka o społeczeństwie. Uwienieniem wspomnianych treści kształcenia jest — według autora — estetyka.

Kultura produkcyjna, techniczna i przyrodniczo-naukowa, społeczna i humanistyczna stanowią — zdaniem W. N. Stoletowa — ważniejsze gałęzie materialnej i duchowej działalności człowieka, a w konsekwencji obowiązkowe dla treści wykształcenia. Jednak nie wyczerpują one wszystkich stron poznania. Ludzie, zajęci pracą produkcyjną, konstruktorską, kierowniczą i badawczą, potrzebują kultury, poznania świata przy pomocy środków sztuki, upajają się kulturą. Ludzie pracy fizycznej drogą empiryczną, na długo przed powstaniem nauki teoretycznej, doszli do wniosku, że najpierw w uczuciach, a potem już w umyśle „rozkwita dusza i staje się osobowość”. Ta idea doprowadziła pedagogikę do wniosku o ważnej roli estetyki w rozwoju człowieka.

Autor kończy swój artykuł stwierdzeniem, iż przedstawione problemy wymagają bacznej i stałej uwagi zarówno ze strony uczonych-pedagogów i psychologów, jak

i nauczycieli-praktyków — bezpośrednich uczestników procesu pedagogicznego. Tylko w ścisłej jedności teorii i praktyki można i należy rozwiązywać nabrzmiałe problemy, które stawia życie przed nauką pedagogiczną i całą praktyką nauczania i wychowania dorastającego pokolenia.

Drugim artykułem zasygnalizowanym w niniejszym przeglądzie jest artykuł A. A. Abakumowa dotyczący realizacji leninowskiej idei powszechności kształcenia². Wspomniany artykuł ukazał się w serii poświęconej XXVI Zjazdowi Komunistycznej Partii Związku Radzieckiego.

Autor stwierdza m.in., iż W. I. Lenin nie pomijał nigdy problemów związanych z wychowaniem dorastających pokoleń. Wyjątkowe znaczenie przywiązywał W. I. Lenin do zagadnień powszechności nauczania, do kształcenia pracujących. W ostatnich pracach W. I. Lenin w szczególności sposób poświęcał swoją uwagę różnym aspektom kształcenia i kultury narodu. Zawsze skrupulatnie kontrolował on wykonanie dyrektyw partyjnych w dziedzinie oświaty, udzielał stałej pomocy w tym zakresie kierownictwu Ludowego Komisariatu Oświaty i jego pracownikom. W. I. Lenin zawsze łączył zagadnienia szkolnictwa i oświaty ludowej z walką rewolucyjną mas pracujących, z budownictwem nowego społeczeństwa, z wychowaniem nowej, wszechstronnie i harmonijnie rozwiniętej osobowości. Za decydującą ogniwo rewolucji kulturalnej W. I. Lenin uznawał oświatę ludową, powszechność kształcenia dorastających pokoleń.

W dalszym ciągu swego artykułu autor stwierdza, że leninowskie idee o szkole, oświacie ludowej i pedagogice stanowią nadal metodologiczną podstawę polityki partii w tej dziedzinie. Komunistyczna Partia Związku Radzieckiego konsekwentnie i twórczo realizuje zasady organizacji jednolitego radzieckiego systemu kształcenia. O rozmiarach i rozmachu tej pracy świadczą następujące dane: liczba szkół siedmioletnich w roku szkolnym 1940/41 wzrosła w porównaniu z rokiem szkolnym 1933/34 o 17 099, a liczba uczniów o 4,4 mln osób. Liczba szkół średnich wzrosła w analogicznym okresie o 16 375, natomiast uczniów o 10,2 mln osób.

Szczególnie ogromna praca w zakresie powszechności kształcenia na poziomie średnim została przeprowadzona w ostatnim dziesięcioleciu. Jeżeli w okresie władzy radzieckiej średnie wykształcenie uzyskało 83 mln osób, to w latach 70-tych — około 45 mln osób. Przy czym z ogólnej liczby osób, które uzyskały średnie wykształcenie, absolwenci szkół ogólnokształcących (dziennych i wieczorowych) stanowią około 80%, średnich szkół zawodowych około 10% i szkół specjalnych ponad 10%. Praktycznie — zdaniem autora — całe dorastające pokolenie w ZSRR uzyskuje średnie wykształcenie. W związku z tym wzrasta poziom wykształcenia całej ludności Związku Radzieckiego. Według spisu ludności w 1979 roku na 1 tysiąc osób pracujących 805 osób posiadało wyższe i średnie (wliczając niepełne) wykształcenie. Według danych z 1959 roku na 1 tys. osób pracujących przypadało 433 osoby z wykształceniem wyższym i średnim. Dane te świadczą o wyższości socjalistycznego systemu oświaty ludowej państwa radzieckiego.

Osiągnięcia te — według autora — będą jeszcze bardziej widoczne, gdy porównamy je z tym, co czyni się w tym zakresie w krajach kapitalistycznych. Np. w USA wszystkie rodzaje szkół średnich kończy 74,6% spośród jednego pokolenia, w tej liczbie szkoły upoważniające do podjęcia studiów — 30%; w RFN podejmuje naukę w szkołach średnich 30%, natomiast kończy 13%; we Francji uzyskuje średnie wykształcenie około 25%; w Anglii nieco więcej niż 23% danej populacji. W ZSRR poziom ten osiąga 90%. Ażeby w pełni uzmysłowić sobie znaczenie osiągnięć Kraju Rad, autor przypomina, iż w wymienionych krajach kapitalistycznych

² A. A. Abakumow: Realizacja leninowskiej idei wsieobsczego obrazowania Sowiecką Pedagogiką 1980, nr 12, s. 9—16.

powszechność nauczania wprowadzona została znacznie wcześniej niż w ZSRR. Np. w USA ustawa o wprowadzeniu powszechnego nauczania przyjęta została w 1852 roku, w Anglii — w 1880 r. a we Francji — w 1882 r. W Niemczech i w krajach skandynawskich prawo to wprowadzono znacznie wcześniej. W Rosji przedrewolucyjnej pod naciskiem postępowych warstw społeczeństwa czynione były próby rozwiązania tego zagadnienia. Jednak rząd carski doszedł do wniosku, iż problem powszechności nauczania jest jeszcze nieaktualny.

Osiągnięcia w zakresie rozwoju powszechności kształcenia w ZSRR są — zdaniem autora — jednym z jaskrawych i przekonujących przejawów wyższości socjalizmu nad kapitalizmem.

W dalszej części artykułu A. A. Abakumow pisze, iż demokratyzacja radzieckiego systemu oświaty wyraża się, po pierwsze, bezpłatną formą kształcenia na wszystkich szczeblach edukacji. Drugą cechą tego systemu jest stworzenie szerokiej, dostępnej dla dzieci sieci szkół, stworzenie internatów przy szkołach, szkół-internatów, domów dziecka, szkół specjalnych dla dzieci chorych, organizacji bezpłatnego dowożenia uczniów do szkoły. Trzecim czynnikiem charakteryzującym demokratyzację radzieckiego systemu oświatowego jest jednolitość szkoły, jej drożność na wszystkich etapach nauki. W ZSRR, w odróżnieniu od wielu krajów kapitalistycznych, nie ma w szkolnictwie ślepych zaułków. Czwarta cecha — to organizacja grup i szkół o wydłużonym dniu pobytu w celu stworzenia najbardziej sprzyjających warunków dla wychowania dzieci i udzielenia niezbędnej pomocy w rodzinie. Aktualnie taką formą nauki objętych jest ponad 10 mln uczniów klas I—VIII lub 32% ich ogólnej liczby. W perspektywie planuje się doprowadzenie liczby uczniów, uczęszczających do szkół (grup) o wydłużonym dniu, do 20 mln osób.

W ZSRR powszechność kształcenia na poziomie szkoły średniej — zgodnie z przewidywaniami W. I. Lenina — zapewniona jest poprzez nauczanie dzieci w ich języku ojczystym lub innym dobrowolnie wybranym. Obecnie w radzieckiej wielonarodowościowej i internacjonalistycznej szkole zajęcia prowadzone są w 45 językach narodów ZSRR.

Podkreślając żywotność idei W. I. Lenina i sukcesy w ich realizacji, autor zwraca jednocześnie uwagę na problemy, które aktualnie wylaniają się przed szkolnictwem radzieckim. Chodzi m.in. również o zagadnienia powszechności kształcenia na poziomie szkoły średniej, których prawidłowe rozwiązanie polega na twórczym do nich podejściu.

W związku z trudnościami demograficznymi w ostatnich latach skomplikował się problem podziału absolwentów klas VIII według kanałów dalszego kształcenia. W 1979 r. do klas IX szkoły dziennej przyjęto 62,5% absolwentów klas VIII, do szkół zawodowo-technicznych — 16%, do średnich szkół zawodowych około 10%. Nakreślenie naukowo uzasadnionych, optymalnych proporcji kanałów kształcenia na poziomie średnim z uwzględnieniem wszystkich czynników — socjalnych, politycznych, ekonomicznych, regionalnych i pedagogicznych — jest — według autora — zadaniem nie tak łatwym. Uczni — jak do tej pory — nie wypracowali w tym względzie w pełni zadowalających rekomendacji naukowych.

Nadal aktualny jest problem stosunku i powiązania przygotowania ogólnokształcącego i wychowania przez pracę w ramach szkoły średniej. W związku ze stale wzrastającą objętością informacji naukowej i istotnym przeciążeniem uczniów nabiera jak dawniej ostrości problem doskonalenia treści i metod nauczania w szkole. Praca w zakresie doskonalenia treści kształcenia jest stale prowadzona. Jednak trudność polega tu — zdaniem autora — na niewystarczająco naukowym opracowaniu zasad doboru podstaw nauk, struktury budowy i dydaktycznego uzasadnienia przedmiotów nauczania, wypracowania ogólnego i optymalnego standardu powszechnego kształcenia na poziomie średnim.

Z problemem tym wiąże się również ściśle zagadnienie planu nauczania szkoły, wieku rozpoczynania nauki i w ogóle granicy wieku uzyskania powszechnego wykształcenia średniego. W uchwale o szkole (1977 r.) wysunięte zostało zagadnienie konieczności zbadania możliwości nauczania dzieci od szóstego roku życia. Na ten temat istnieją różne punkty widzenia. Czego uczyć i gdzie uczyć sześciolatków (w przedszkolu lub w szkole, względnie i tu, i tam) — oto zagadnienie, które jest obecnie — według autora — aktywnie badane. Istnieją także i inne problemy powszechności kształcenia na poziomie średnim. Odnosi się do nich w szczególności problem uzyskiwania we właściwym czasie średniego wykształcenia przez całą młodzież. A. A. Abakumow informuje, że nadal jeszcze pewna część uczniów uzyskuje swoje wykształcenie w niewłaściwym czasie. Np. według spisu ludności z 1979 roku ponad 12 mln młodzieży w wieku do 30 lat nie posiadało średniego wykształcenia. W szeregu republikach związkowych nadal pozostaje w tyle rozwój średnich szkół specjalistycznych i zawodowo-technicznych, w związku z czym liczba ośmioklasistów, wstępujących do klas IX szkoły dziennej, dochodzi do 80%.

Zaostrzenie się walki ideologicznej na arenie międzynarodowej wymaga wzmocnienia ideowo-politycznego wychowania uczniów. Jedną z ważniejszych dróg rozwiązania tego zadania jest bezpośrednie zapoznanie uczniów z leninowską spuścizną ideową, wychowanie ich na przykładzie życia i rewolucyjnej działalności wodza światowego proletariatu.

Autor kończy swój artykuł stwierdzeniem, iż dla uczczenia XXVI Zjazdu KPZR kolektywy pedagogiczne Moskwy zobowiązały się do jeszcze wytrwalszego i konsekwentniejszego podnoszenia jakości i efektywności pracy dydaktyczno-wychowawczej, maksymalnego wykorzystania w tym celu osiągnięć teorii pedagogicznej i przodującego doświadczenia nauczycieli.

Józef Zalewski

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

АНТОНИ БОРОВЕЦ, ЭЛЬЖБЕТА БРЬЩКА, БОЖЕНА ГРОХМАЛЬ-БАХ: Схема системы психопедагогического воздействия при нарушениях адаптации у студентов	309
КАЗИМИР ЧИХОНЬ: Проблема аксиологической концепции человека	310
ДАНУТА ЧИХЫ: Проблемы обучения вопросам защиты среды в поль- ской системе просвещения	325
ВЛАДЫСЛАВ КАТА: Актуальные проблемы просвещения	333
ТАДЕУШ МАЖЕЦ: Интерперсональные отношения между учителем и учеником и их воспитательные последствия	340
ЮЗЕФ ПАЁНК: Реализация педагогического надзора директоров сель- ских школ	353
ЭЛЬЖБЕТА ПУТКЕВИЧ, МАРИЯ РУШЧИНЬСКА-ШИЛЛЕР: Дидакти- ческие игры как метод обучения	360

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОГРЕСС

МЕЧЫСЛАВ ЛОВОЦКИ: Организация встреч родителей с экспертом	369
АДАМ ВИНДАКЕВИЧ: Педагогическое новаторство в работе педсоветов	380

ОПЫТ — ИСПЫТАНИЯ — ИССЛЕДОВАНИЯ

ЮЗЕФА ХМЕЛЕВСКА: Студенты об общепедагогической практике	386
КАЗИМЕЖ ДЕНЕК: Черты личности учителя, занимающегося туристско- краеведческой деятельностью в школе	392
ИВАН П. ПОДЛАСИ, ЗЫГМУНТ ВЯТКОВСКИ: Факторы и условия ди- дактического процесса в свете исследований	407
СТЕФАН СЛОМКЕВИЧ: Профессиональное функционирование выпуск- ников педагогических факультетов (краткий отчет об исследованиях)	414
РЫШАРД ЖУРАВСКИ: Функционирование знаний из области «Техни- ческие средства обучения»	425

РЕЦЕНЗИИ О КНИГАХ

ЯН КУЛЬПА: Юзеф Халасиньски (ред.): Мемуары учителей на 75-летие профессионального союза учителей	432
БОГУМИЛА КВЯТКОВСКА-КОВАЛЬ: Станислав Кравцевич (ред.): Из исследований профессии учителя	434
БОЛЕСЛАВ ПЛЕСЬНЯРСКИ: Тереса Врублевска:	436
ПЁТР СЛОМКЕВИЧ: Стефан Земба, Владыслав Яроминек, Роберт Ста- нищевски: Проблемы теории систем	439
АНДЖЕЙ ТХОЖЕВСКИ: Зыгмунт Вятровски: Педагогика труда в об- щих чертах	441
ВЕСЛАВ ВИКА: В. Горишевски, К. Подоски (ред.): Теоретические осно- вы руководства системой просвещения	446

ОБЗОР ЖУРНАЛОВ

ЮЗЕФ ЗАЛЕВСКИ: Обзор советских педагогических журналов	449
--	-----

CONTENTS

ARTICLES

ANTONI BOROWIEC; ELŻBIETA BRYCKA, BOŻENA GROCHMAL — BACH. Schemae of the Psychoeducational Influencing in Student's Maladjustment	309
WŁADYSŁAW CICHON: Problems of the Axiological Concept of Man	314
DANUTA CICHY. Problems of the Teaching of Environmental Protection in the Polish Educational System	325
WŁADYSŁAW KATA: Current Problems of Education	333
TADEUSZ MAREC: Interrelation Between Teacher and Pupil and their Educational Influence	340
JOZEF PAJAK: Realization of Supervision over Education of the Head Masters of Communal Rural Schools	353
ELŻBIETA PUTKIEWICZ, MARIA RUSZCZYŃSKA-SCHILLER: Didactic Games as a Method of Teaching	360

EDUCATIONAL PROGRESS

MIECZYSLAW ŁOBODZKI: Arranging Meetings of Parents Expert	369
ADAM WINDAKIEWICZ: Educational Innovatory Activities in Work of the Teachers Council	380

EXPERIENCES TRIALS RESEARCH

JÓZEFA CHMIELEWSKA: Students' Opinion on the All-Educational Apprenticeships	386
KAZIMIERZ DENEK: Personality Features of Teacher Having in Charge the School Touring Activities	392
IWAN P. PODŁASI, ZYGMUNT WIATROWSKI: Factors and Circumstances of Didactic Process in the Light of Research	407
STEFAN SŁOMKIEWICZ: Vocational Functioning of Graduates of Teachers Lines of Studies (Summary of Report from Research)	414
RYSZARD ŻORAWSKI: Functioning of Knowledge within the Scope of Technical Didactic Media	425

BOOK REVIEW

JAN KULPA: Józef Chałasiński: Teachers' Diaries in the 75 th Anniversary of Polish Teachers, Association	432
BOGUMIŁA KWIATKOWSKA-KOWAL: Stanisław Krawcewicz (ed.): Research on Teachers' Vocation	434
BOLESŁAW PLESNIARSKI: Teresa Wróblewska: Geschichte der Bildungs- und Erziehungsarbeit der polnischen gesellschaftlichen Organisation in Pommern in den Jahren 1871—1914	436
PIOTR SŁOMKIEWICZ: Stefan Ziemia, Władysław Jarominek, Robert Staniszewski: Problems of Systems Theory	439
ANDRZEJ TCHÓRZEWSKI: Zygmunt Wiatrowski: Outline of the Education by Work	441
WIESŁAW WIKA: W. Goriszewski; K. Podoski; (ed.): Theoretical Basis of the Management of Education	446

REPORT FROM PERIODICALS

JOZEF ZALEWSKI: Review of Soviet Educational Periodicals	449
--	-----

INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA”, WARSZAWA 1981

Wydanie I. Nakład 3952 egz. Ark. wyd. 12,3. Ark. druk. A1 — 12,3 Papier druk. sat.
Kl. V, 70X100/16. Oddano do składania w kwietniu 1981 r. Podpisano do druku
we wrześniu 1981 r.

Olsztyńskie Zakłady Graficzne im. Seweryna Pieniężnego
Zam. 496. H-5