

Nr indeksu 37492

PL ISSN 0483-4992

# RUCH PEDAGOGICZNY

DWUMIESIĘCZNIK

ZNA



911

I

Rok XXIV (LVI) MAJ — CZERWIEC 1982

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

## SPIS TREŚCI

### ARTYKUŁY

BOGUMIŁA FOTOWICZ-KATA: Znaczenie nauk psychologiczno-pedagogicznych w kształceniu ekonomistów . . . . .	3
TADEUSZ KOWALSKI: Studia podyplomowe dla kierowniczej kadry oświatowej . . . . .	22
MIECZYŚLAW ŁOBOCKI: Refleksje nad kształceniem pedagogicznym w zakresie teorii wychowania . . . . .	32
JOANNA RUTKOWIAK: O godności nauczyciela . . . . .	42
STEFAN SŁOMKIEWICZ: Jednolitość i zróżnicowanie w programach studiów na kierunkach i specjalnościach nauczycielskich . . . . .	53
ZYGMUNT WIATROWSKI: Losy piątej reformy polskiego szkolnictwa zawodowego . . . . .	58

### SPRAWOZDANIA Z BADAŃ · INNOWACJE PEDAGOGICZNE

ZDZIŚLAW BŁĄZEJEWSKI: Wybrane problemy pracy wychowawców klas w świetle badań . . . . .	68
WANDA DRÓŻKA: Zainteresowania czytelnicze uczniów klas siódmych a ich poziom umysłowy . . . . .	76
BAZYLI NIEDŹWIECKI: Realizacja funkcji planowania w podstawowych ogniwach administracji oświatowej . . . . .	87
MICHAŁ PINDERA: Z badań sondażowych nad nauczycielami szkół zawodowych . . . . .	89
SABINA SAWICKA-WILGUSIAK: Czynniki kształtujące strukturę wiedzy uczniów . . . . .	92
JANINA SEMPIOŁ: Aspiracje zawodowe uczniów klas ósmych Zbiorczej Szkoły Gminnej w Dywitach . . . . .	98

### RECENZJE KSIĄŻEK · PRZEGLĄD CZASOPISM

BOGUSŁAW ADAMCZYK: Emilia Badura: Emocjonalne uwarunkowania autorytetu nauczyciela . . . . .	111
JÓZEF KILIANEK: Adam Zych: Psychospołeczne determinanty wartości diagnostycznej oceny szkolnej . . . . .	112
STANISŁAW KMIEĆ: Mirosława Kołakowska: Przygotowanie uczniów średnich szkół zawodowych do uczestnictwa w kulturze . . . . .	116
CZESŁAW KOSAKOWSKI: Upośledzenie umysłowe — Pedagogika. Praca zbiorowa pod red. K. Kirejczyka . . . . .	118

### KRONIKA

KRYSTYNA BŁOCH: VIII Seminarium Technologii Kształcenia . . . . .	122
IRENA GIZA: „Rola nauk psychologiczno-pedagogicznych w kształceniu ekonomistów” — Informacja o międzynarodowej konferencji. Warszawa, 23—24.VI.1981 r. . . . .	125
ZOFIA WARDZIAK: „Problemy i kierunki modernizacji psychologicznego, pedagogicznego i metodycznego kształcenia kandydatów na nauczycieli w warunkach autonomii i samorządności uczelni”. Sprawozdanie z sympozjum naukowego . . . . .	126
WANDA WORONOWICZ: „Turystyka i krajoznawstwo w szkole”. Sprawozdanie z sesji naukowo-metodycznej w Koszalinie . . . . .	130

Po kilkumiesięcznej przerwie wznowione zostaje wydawanie „Ruchu Pedagogicznego”. Ponieważ bieżący rok pracy rozpoczynamy od miesiąca maja, liczba tegorocznych numerów ulegnie zmniejszeniu, za co przepraszamy naszych Czytelników i Autorów.

Nasz dwumiesięcznik nadal będzie służył nauczycielom szkół i wyższych uczelni, podejmując problemy socjalistycznej myśli pedagogicznej.

Zespół Redakcyjny

## A R T Y K U Ł Y

BOGUMIŁA FOTOWICZ-KATA  
WARSZAWA

### ZNACZENIE NAUK PSYCHOLOGICZNO-PEDAGOGICZNYCH W KSZTAŁCENIU EKONOMISTÓW

W treści niniejszego artykułu zawarte są obszernie fragmenty referatu programowego Studium Pedagogicznego SGPiS oraz niektóre tezy i wnioski przedstawione na międzynarodowej konferencji Studiów Pedagogicznych uczelni ekonomicznych krajów socjalistycznych, która odbyła się 23—25 czerwca w Warszawie na temat „Rola nauk psychologiczno-pedagogicznych w kształceniu ekonomistów”.

W kształceniu ekonomistów występuje tendencja do nadmiernego preferowania znaczenia treści ekonomiczno-techniczno-organizacyjnych, bez dostatecznego uwzględniania treści społecznych. Sądzić można, że te niedostatki w kształceniu ekonomistów odbiły się niekorzystnie na metodach zarządzania. Wielu przedstawicieli środowiska ekonomistów zaczęło odczuwać potrzebę poszerzenia profilu kształcenia ekonomicznego o treści humanistyczne-filozoficzne, socjologiczne, psychologiczne, pedagogiczne. W tym kierunku idą obecne zmiany programów w uczelniach ekonomicznych.

Pedagodzy ekonomiści od dawna sygnalizowali potrzebę podobnych zmian, podnosząc konieczność wzbogacenia programów kształcenia ekonomistów o treści z zakresu dyscyplin humanistycznych.

Stąd też zagadnienia powyższe stały się przedmiotem kolejnej międzynarodowej konferencji Studiów Pedagogicznych uczelni ekonomicznych

krajów socjalistycznych, zorganizowanej przez Studium Pedagogiczne SGPiS, która odbyła się w ramach prowadzonej od lat współpracy.

Celem konferencji było teoretyczne i praktyczne przedstawienie możliwości i koncepcji humanizacji studiów ekonomicznych poprzez treści psychologiczno-pedagogiczne.

Przebieg obrad oraz dyskusja w pełni potwierdziły potrzebę humanizacji procesu kształcenia ekonomistów, ze szczególnym uwzględnieniem roli psychologii i pedagogiki.

Przyjęto, że treści z tych dyscyplin, ujęte z jednej strony w ramach przedmiotów społeczno-ekonomicznych, a z drugiej strony wyeksponowane w postaci odrębnych przedmiotów (np. psychologii pracy, pedagogiki pracy), powinny być traktowane nie tylko jako zbiór teoriopoznawczych twierdzeń, lecz także jako zbiór tez dyrektywnych dla praktyki.

Stwierdzono, że poprzez treści z tych dyscyplin można osiągnąć wartościowe efekty w postaci umiejętności i postaw, które mogłyby być transmitowane w trakcie komunikowania się w procesie pracy na stosunki międzyludzkie w środowisku zawodowym ekonomistów i ułatwić kierowanie grupą. Ma to szczególne znaczenie w uczelniach ekonomicznych, kształcących przyszłych kierowników.

Potrzeba nasycenia programów treściami psychologiczno-pedagogicznymi wynika nie tylko z wymogów kwalifikacji zawodowych ekonomisty, ale także z faktu, że jako istota ludzka podlega on wszystkim prawidłowościom psychologicznym i społecznym.

W związku z powyższym, przy wdrażaniu treści psychologiczno-pedagogicznych do programów studiów ekonomicznych, jednostki pedagogiczne uczelni powinny być odpowiedzialne za opracowanie ich optymalnej struktury ewentualnie jej wariantów. Na takie doświadczenia w swoich krajach wskazywali również goście zagraniczni.

Dyskusja koncentrowała się wokół roli i miejsca dyscyplin humanistycznych w ogóle, a przedmiotów psychologiczno-pedagogicznych w szczególności, w programach kształcenia ekonomistów.

Praca ekonomistów ma charakter wieloaspektowy, gdyż jest swoistym systemem przedsięwzięć gospodarczych, organizacyjnych, socjologicznych, psychologicznych i pedagogicznych.

Mimo że ludzkie działania mają uwarunkowania socjologiczne i psychologiczno-pedagogiczne, to w procesie kształcenia ekonomistów nie uwzględnia się przygotowania w zakresie wiedzy psychologiczno-pedagogicznej. Kurs z zakresu Teorii Organizacji i Zarządzania nie wystarcza, gdyż nie zdołano dotąd w wystarczającym stopniu przełożyć jej twierdzeń na operacyjny język pedagogiki, który pozwoliłby w pełni wdrożyć ją w życie. Przy znakomitej teorii naukowej organizacji pracy nie ma dotąd wielu głębszych opracowań problematyki systemu kształcenia ekonomicznych kadr kierowniczych, uwzględniających zagadnienia psychologiczno-pedagogiczne.

Stąd w praktyce ekonomiści często przypisują nadmierne znaczenie czynnikom ekonomiczno-techniczno-organizacyjnym, przy jednoczesnym nieuwzględnianiu modyfikatorów psychologicznych i socjologicznych. Wynika to z braku wiedzy o mechanizmach rządzących zachowaniem jednostek i grup społecznych, a w nowoczesnym systemie gospodarowania, charakteryzującym się złożonością i zmiennością, rośnie ogromnie znaczenie mechanizmów i struktur regulacyjnych. Wiedza jest zawsze niezbędny elementem oraz przesłanką praktycznej działalności człowieka.

Wiedza psychologiczno-pedagogiczna powinna być integralnym składnikiem kwalifikacji ekonomicznych i pełnić istotną rolę instrumentalną. Jest to konieczne z uwagi na zasadę funkcjonalności zawodowej i zasadę rozwoju.

Ponieważ większość absolwentów uczelni ekonomicznych pełni funkcje kierownicze, znajomość psychologiczno-pedagogicznych podstaw procesu kierowania jest koniecznym elementem systemu kształcenia ekonomistów. Ważnym zadaniem dydaktycznym jest rozszerzenie wiedzy i doświadczeń studentów o poznanie prawidłowości nauczania i wychowania.

Praktyczna użyteczność wiedzy psychologiczno-pedagogicznej dotyczy wszystkich ekonomistów. W działalności gospodarczej zyskuje ona jednak rozmaite parametry, zależnie od realizowanych zadań. Wobec braku badań trudno jest dokładnie oznaczyć zakres wiedzy i umiejętności z psychologii i pedagogiki, potrzebnej ekonomistom.

W artykule przedstawione zostaną przede wszystkim myśli dotyczące związku wiedzy psychologiczno-pedagogicznej ze strukturą działalności kadr kierowniczych.

Problem podstawowy sprowadza się do określenia funkcji i wyznaczenia elementów wiedzy psychologiczno-pedagogicznej w systemie kształcenia ekonomicznych kadr kierowniczych.

Na psychologię i pedagogikę jako element wiedzy kierownika należy spojrzeć z trzech punktów widzenia:

a) jako na zbiór twierdzeń teoriopoznawczych, odnoszących się do zachowania ludzi w określonych sytuacjach społecznych, a zwłaszcza w procesie pracy,

b) jako zbiór twierdzeń dyrektywnych dla praktycznych działań kierownika,

c) jako na zbiór konkretnych działań kierownika, zgodnych z tymi dyrektywami.

Należy pamiętać również o tym, że proces zastosowania wiedzy psychologiczno-pedagogicznej w praktyce jest w istocie innowacyjny.

Ponadto trzeba mieć na uwadze, że włączenie elementów wiedzy psychologiczno-pedagogicznej do programu wyższych studiów ekonomicznych może być czynnikiem sprzyjającym integracji wykształcenia przyszłego kierownika. Możliwe jest bowiem, że brak dostatecznych tendencji integracyjnych umacnia poglądy o pozornej nadwyżce wykształcenia

w stosunku do działalności zawodowej ekonomistów i sprzyja powstawaniu u studentów niepewności i niejasności wyobrażeń o działalności i roli zawodowej.

### 1. WIEDZA PSYCHOLOGICZNO-PEDAGOGICZNA A STRUKTURA DZIAŁALNOŚCI KADR KIEROWNICZYCH

Każdy cel gospodarczy można realizować różnymi drogami, a każda droga do celu prowadzi przez różne cele etapowe, które czasem mają wartość zarówno instrumentalną, jak i autonomiczną, a czasem tylko instrumentalną. Istnieje w tym zakresie skomplikowany i wielopoziomowy układ hierarchiczny, a może i więcej układów równoważnych. Nie potrafimy zrekonstruować tego hierarchicznego systemu w całości, a może jest to nawet niemożliwe ze względu na jego zmienność, uwarunkowaną przez stałe zmiany potrzeb i zadań oraz środków i warunków, w jakich cele gospodarcze są realizowane.

Otóż wiedza psychologiczna zawiera wiele danych empirycznych dotyczących realizacji celów działalności i jej planowania. Wynika to z faktu, że działalność gospodarcza jest szczególnym przypadkiem działalności celowej, która w psychologii współczesnej stanowi przedmiot rosnącego zainteresowania. Ekonomistom mogą tu być pomocne elementy wiedzy z psychologicznej teorii działania, organizacji, teorii uzdolnień, psychologii rozwiązywania problemów, jak również podstawowe twierdzenia z psychologicznej teorii decyzji.

Pewne elementy wiedzy psychologiczno-pedagogicznej niezbędne są przy podejmowaniu czynności organizacyjnych przez kierownika.

Podział zadań w zespole różnicuje pozycje poszczególnych jego członków, jak również wywołuje subiektywne oceny i oczekiwania. Bardzo trudny jest też dobór pracowników do podzespołów, co wiąże się z taką obsadą personalną, w której każdy pracownik ma swoje miejsce, a różnice w temperamentach i osobowościach nie dezorganizują pracy, lecz są źródłem satysfakcji.

A zatem organizowanie, a więc tworzenie odpowiednich zespołów bądź komórek wykonujących odpowiednie zadania, przydział zadań cząstkowych, określenie czasu wykonania działań itp. wymaga przestrzegania wielu zasad psychologiczno-pedagogicznych pobudzania pracowników do jak najlepszej pracy. Psychologowie włożyli dużo wysiłku w zbadanie mechanizmów wpływu innych ludzi na wyniki pracy jednostki, jej postawy, opinie, zachowanie. Gruntownie zbadane jest zagadnienie formowania się norm, ról, przywództwa w grupie. Problematyka powyższa pokrywa się w znacznym stopniu ze zjawiskami, z którymi kierownik musi się liczyć w toku organizowania swoich czynności zawodowych.

Wiedza psychologiczno-pedagogiczna może rzutować na style kierowania. Wiele jest w literaturze prób klasyfikacji stylów kierowania z punk-

tu widzenia wymogów sprawnego funkcjonowania zespołu. Style są narzędziem realizacji urzeczywistnienia programu kierownika w konkretnym działaniu. Styl kierowania powinien stanowić przede wszystkim pochodną działań zamierzonych, opartych na teorii, doświadczeniu i refleksji. I tu bardzo przydatna może być wiedza o stosunkach międzyludzkich i interakcjach (zachowania typu kooperacyjnego, rywalizującego, indywidualistycznego w różnicowanych warunkach), kształtowaniu się postaw i opinii, motywacji. Wpływ potrzeb, postaw, samooceny na wzajemną atrakcyjność i funkcjonowanie stosunków — to dalsze ważne dla kierownika zagadnienia, z zakresu których psychologia stworzyła dużą już literaturę. Dotyczy to także problemów percepcji, oceny ludzi i otoczenia społecznego.

Kierownik jest odpowiedzialny za stworzenie jak najlepszych warunków wszechstronnego rozwoju pracownika, samorealizacji i wzrostu jego zadowolenia. Oznacza to humanistyczne dążenie kierownika do dostarczania pracownikom gratyfikacji psychologicznej. Kierownik jednak musi brać pod uwagę, że istnieje antynomia między koncepcją technokratyczną (manipulatorską), której nie da się całkowicie rozwiązać. Człowiek w organizacji nigdy nie jest wyłącznie celem oddziaływania, jest zawsze również środkiem do osiągnięcia celu stojącego przed organizacją. Antynomię tę można złagodzić w sposób dialektyczny w drodze zastosowań wiedzy z zakresu psychologii i pedagogiki. Na przykład bada się kwalifikacje kandydatów do pracy, ich uzdolnienia i mocne strony po to, by je odpowiednio wykorzystać, ale też i po to, aby dać ludziom szansę rozwoju tych możliwości. Podobnie ma się sprawa z wiedzą o aspiracjach i motywacji do pracy. Służyć ona może do oddziaływania na postawy, ale również do zapewnienia warunków, w których praca zaspokajałaby potrzeby człowieka.

Najbardziej skutecznym środkiem zapewnienia pracownikom gratyfikacji psychologicznej jest stworzenie efektywnego zespołu, którego zwyczajnie i normy jednostka akceptuje, w którym znajduje akceptację własnych działań.

Wiedza teoretyczna z wyżej wymienionych dziedzin, a zwłaszcza z zakresu teorii potrzeb ludzkich może ułatwić wykształcenie nastawienia kierownika na realizację gratyfikacji psychologicznych pracowników.

Z problemem zaspokajania potrzeb psychologicznych pracowników ściśle wiąże się wykonywanie przez kierownika funkcji motywacyjnej, polegającej na podejmowaniu czynności służących zapewnieniu pożądanej aktywności podwładnych. Jak pokazuje praktyka, w warunkach przechodzenia od płacowo-nakazowego systemu stymulowania pracy do uspołecznionej motywacji pracy, niezbędne jest aktywne oddziaływanie kierownika na pracowników zespołu. Od jakości tego oddziaływania wiele zależy.

Bardzo trudny w tej kwestii jest dobór środków motywacji pracy, po-

nieważ powinien on być elastyczny i w dużym stopniu zindywidualizowany. Inne środki motywowania należy stosować wobec młodych, inne wobec doświadczonych pracowników, inne wobec robotników, a inne wobec wysoko kwalifikowanych specjalistów. Badania empiryczne na ten temat wskazują na poważne niebezpieczeństwo dla procesu motywacji pracy, jakie kryje w sobie niewłaściwy system środków i narzędzi oddziaływania.

U niższej kadry kierowniczej stwierdzono tendencję do kształtowania u podwładnych postaw uległości, podporządkowania i bezkrytycznej aprobaty dla poleceń. Takie podejście kadry kierowniczej wiąże się z faktem, że zespołem uległym i bezkrytycznym kieruje się łatwo. Powyższy sposób postępowania może wynikać z niezajomości bardziej skomplikowanych technik motywowania, jak na przykład przekonywanie czy właśnie gratyfikowanie psychologiczne. Odpowiednia wiedza i umiejętności w tym zakresie mogą sprzyjać ukształtowaniu u pracowników postaw świadomego, a nie wymuszonego zdyscyplinowania, krytycyzmu wobec błędnych decyzji, współodpowiedzialności za zespół, a przecież właśnie o takiego człowieka w socjalizmie chodzi.

Zakłady pracy słusznie zaczynamy traktować nie tylko jako produkcyjne czy usługowe, lecz także jako placówki wychowujące ludzi dorosłych. Kierownik powinien posiadać odpowiednią wiedzę psychologiczno-pedagogiczną, aby organizować właściwie przebieg procesów wychowawczych oraz tworzyć korzystną atmosferę pracy i współżycia. Większe zakłady zatrudniają wprawdzie psychologa czy pedagoga pracy lub socjologa, co jednak nie zwalnia kierownika od wychowawczego oddziaływania na pracowników. Niezbędną umiejętnością jest tu rozpoznawanie i klasyfikowanie sytuacji społecznych. Kierownicy powinni posiadać wiedzę o warunkach życia ludzi zatrudnionych w zakładzie, znać prawidłowości uczenia się i wychowania, posiadać umiejętność stosowania odpowiednich form, zasad i metod pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Wiedza psychologiczna pozwoli kierownikowi na uświadomienie sobie, jakiego rodzaju procesy należy uruchomić w stosunku do danej grupy czy jednostki, a następnie określić sytuacje i działania oraz mechanizmy skutecznie wdrażające i utrwalające założone cele wychowania czy doskonalenia zawodowego. Wiedza psychologiczno-pedagogiczna jest tu szczególnie przydatna ze względu na konieczność godzenia przez kierownika obowiązków związanych z formalnym stanowiskiem, wymagającym odpowiedzialności za wykonanie zadań zawodowych z obowiązkami wychowawczymi wobec pracowników.

Wiedza psychologiczno-pedagogiczna może również pełnić istotną rolę w samodoskonaleniu się kierownika. Doskonalenie kierownika zwykle powinno iść dalej niż poznawanie nowej wiedzy formalnej i uczenie się dodatkowych umiejętności. Powinno ono dotyczyć zmiany sposobów zachowań lub wzmocnienia niektórych aspektów zachowań, które mogą mieć



wpływ na skuteczność pracy kierownika. Również w tym zakresie wiedza psychologiczno-pedagogiczna może przyczynić się do rozwoju kierownika. Wiedza ta może pomagać zwłaszcza w samoobserwacji, doskonaleniu nawiązywania i utrzymywania kontaktów z ludźmi, przekonywaniu i motywowaniu, diagnozowaniu stosunków międzyludzkich, likwidowaniu konfliktów, organizowaniu pracy.

## 2. ZASTOSOWANIE NIEKTÓRYCH TECHNIK PSYCHOLOGICZNYCH DO UCZENIA I DOSKONALENIA KIEROWNIKÓW

W obecnym systemie kształcenia i doskonalenia kierowników metody receptywne, tradycyjne zostały zdominowane przez metody aktywne, wymagające zaangażowania uczestników. Wśród tych metod największą popularność zdobyły metody symulacyjne, takie jak metoda sytuacyjna, przypadków, inscenizacji i gry kierownicze. Doczekały się też one licznych opracowań w literaturze przedmiotu. Dlatego nie będziemy im poświęcać więcej czasu.

Metodą, na którą warto zwrócić uwagę z powodu swojej stosunkowo małej popularności i ewentualnego rozpatrzenia możliwości włączenia jej do systemu kształcenia, jest metoda laboratoryjna, nazywana także treningiem laboratoryjnym, laboratorium stosunków grupowych czy laboratorium dynamiki grupowej. Metoda ta także należy do metod aktywnych i w znacznym zresztą stopniu wykorzystuje także techniki symulacyjne. Osobliwość tej metody wynika z przesłanek leżących u jej podstaw i dotyczących uzasadnień teoretycznych, celów i struktury organizacyjnej.

Zainteresowanie metodami treningowymi wśród teoretyków organizacji zarządzania rosło w miarę, jak zaczęto dostrzegać wagę kompetencji psychologicznej kierowników, uznając za podstawowe takie ich własności, jak psychologiczne uwarunkowanie umysłu, praktyczna inteligencja psychologiczna (L. Umanski) czy sprawność interpersonalna (D. Katz). Podstawowy bowiem cel tych metod to zwiększenie samoświadomości własnych zachowań i wrażliwości społecznej, zwiększenie umiejętności rozpoznawania sytuacji społecznych i ich prognozowania.

Do celów laboratorium wykorzystano prawidłowości dynamiki małych grup, w oparciu o teorię pola K. Lewina. Grupa według tej teorii jest dynamiczną całością, co znaczy, że jakakolwiek zmiana w jednej części tej całości wywołuje zmiany w innych jej częściach. Dlatego w grupie jednostka w pełni może odczuć i poznać konsekwencje, jakie mają dla niej i pozostałych uczestników jej sposoby działania. Derutynalizacja zachowań jest możliwa poprzez doświadczenie w grupie, kiedy jednostka spostrzeże siebie tak, jak widzą ją inni.

Zachowania ludzkie są w stanie pewnej równowagi, z czego wynika następny wniosek K. Lewina, że aby jednostka mogła się zmienić, trzeba

zmienić całą sytuację grupową i tym samym wprowadzić innego typu równowagę.

W 1946 roku w Stanach Zjednoczonych Lewin, Lippitt, Bradford i Benne zorganizowali seminarium, na którym analizowano możliwości modyfikowania postaw uczestników poprzez oddziaływania grupowe. Na zajęciach omawiano problemy osobiste lub grupowe, zgłaszane przez uczestników seminarium. Okazało się, że informacje zwrotne od obserwatorów zajęć, obejmujące dane o interakcjach w grupie, wywołują silniejsze emocje niż same interakcje, że uzyskane sprzężenie zwrotne (w tym wypadku między uczestnikami seminarium i obserwatorem) może być ważnym czynnikiem sprzyjającym uczeniu się. Ponadto stwierdzono, że odgrywanie ról może być efektywne w treningu, a znajomość procesu tworzenia się grupy wykorzystana do różnych organizacyjnych i społecznych sytuacji.

W rok później, w 1947 roku, powstało Pierwsze Narodowe Laboratorium Treningowe dla Rozwoju Grupy, które zapoczątkowało działalność treningową w USA na szeroką skalę. Tworzono specjalne programy szkoleń, nastawionych na rozwój takich zdolności, jak przywództwo w społeczności, kierowanie rozwiązywaniem konfliktów, umiejętności konsultacyjne.

Pojęcie „laboratorium” wprowadzono w celu określenia sytuacji, w której ludzie przebywają razem i tworzą środowisko, w którym (jak w każdym laboratorium) „produkują” materiały służące uczeniu się. Materiałami tymi są ich własne zachowania. Oznacza to, że oni sami kontrolują całą sytuację i że wszelkie zachowania się w laboratorium łącznie z zachowaniem się instruktorów stanowią materiał do analiz.

Stąd także wskazane jest, aby szkolenie odbywało się we względnej izolacji od codzienności uczestników, a więc sytuacji, w których muszą podejmować właściwe im role i zadania.

Metodę laboratoryjną można uznać za strategię oddziaływań wychowawczych, opartych w głównej mierze na doświadczeniach zdobywanych przez samych uczących się w procesie kształtowania się grupy, do której przynależą, dynamiki jej rozwoju.

Metoda laboratoryjna jest także opisem wielu szczegółowych, aktywnych metod szkolenia i form zajęć, których wspólnym celem jest podwyższanie umiejętności współdziałania z innymi ludźmi poprzez nabywanie zdolności w diagnozowaniu własnych i cudzych zachowań, wrażliwości interpersonalnej i wpływania korektywnego na grupę.

Rdzeniem, podstawą większości laboratoriów jest T-Grupa, zwana u nas treningiem interpersonalnym, dla której także główną treścią uczenia się są doświadczenia grupy i jej członków uzyskiwane w trakcie wydarzeń grupowych „tu i teraz”.

Własne reakcje na zachowania innych, własne odczucia wobec nich są doskonałym materiałem, na którym członkowie grupy uczą się o sobie.

Materiał ten ma stymulować jednostkę do eksperymentowania poprzez próby stosowania nowych zachowań i analizy skutków tych zachowań. Dlatego też zasadniczym czynnikiem uczenia się w grupach T jest sprzężenie zwrotne.

Punktem wyjścia dla pracy grupy jest bardzo ogólnie sformułowany cel. Trener podaje także plan dnia, formalne rygory, ogólną koncepcję treningu i wycofuje się. Powyższe wynika z ogólnych założeń treningu o niestrukturalizowaniu grupy poprzez „zabiegi zewnętrzne”.

Jest to nowa i nietypowa dla członków grupy sytuacja, w której wszyscy są zdezorientowani, czekają na reakcję trenera, reagują zaniepokojeniem. Objawia się ono w różnych formach zachowań, w agresji skierowanej na trenera, w tworzeniu zadań grupy, w próbach przejmowania przywództwa grupowego. I w ten sposób grupa zaczyna funkcjonować.

Od zupełnego braku struktury tworzy się miniaturowe społeczeństwo stanowiące swoiste laboratorium zachowania, ale nie posiadające cech sztuczności, to bowiem, co dzieje się w grupie, ma miejsce naprawdę.

W trakcie przebiegu grupy trener wprowadza następujące normy:

- norma słuchania,
- norma bezpośredniej i otwartej komunikacji,
- norma mówienia o swoich osobistych reakcjach na grupę,
- norma mówienia o „tu i teraz”,
- norma udzielania informacji zwrotnych.

Normy te zwykle są sprzeczne z doświadczeniami uczenia się i budzą sprzeciw. Uczenie się zachowań zgodnych z tymi normami jest bardzo ważne co najmniej z dwóch powodów: warunkuje wielkość korzyści, jakie wynoszą uczestnicy z doświadczeń w grupie, a także stanowi ważny element skuteczności ich przyszłego funkcjonowania społecznego.

Bezpośrednia i otwarta komunikacja wymaga od członka grupy przyzwolenia na swobodny bieg wydarzeń, otwartej reakcji na te wydarzenia, tak jak ich doświadcza, a także przyzwolenia innym na reagowanie na siebie „autentycznego”, nie zaś takiego, za jakiego się przedstawia. Otwartość jest zasadniczym aspektem zachowania w grupach treningowych, warunkuje wystąpienie innych, ważnych dla uczenia się norm, takich jak mówienie o tym, co dzieje się tu i teraz, a nie gdzie indziej i kiedy indziej, a także dawania i otrzymywania natychmiastowych informacji zwrotnych o konsekwencjach swojego zachowania w postaci uczuć, myśli, postaw pozostałych członków grupy. Warto tu podkreślić, że sprzężenia zwrotne mają być informacjami o przeżywanych uczuciach, a nie zawierać ocen, wartościowania cudzych zachowań. Opinia blokuje możliwości zrozumienia charakteru interakcji, sposobów reagowania i ich ewentualną korektę.

Ogólnie (za K. Lewinem) wyróżnia się 3 fazy przebiegu procesów grupowych w grupach T:

1. Faza rozmrożenia — zamieszania, w której następuje derutynalizacja postaw i zachowań uczestników, łamanie stereotypów.

2. Faza uczenia się strukturalizacji — restrukturalizacji, w której zapoczątkowany proces zmian jest realizowany dzięki wytworzeniu przez grupę systemu elementarnych norm i celów grupowych, podstawowej więzi grupowej oraz wzrostowi ogólnego poczucia bezpieczeństwa.

3. Faza zamrożenia — stabilizacji, w której funkcjonowanie grupy charakteryzuje się względną stabilnością struktury norm grupowych, podziału ról w grupie, nasileniem poczucia więzi grupowej i poczucia bezpieczeństwa. Następuje asymilacja i integracja doświadczeń, w zachowaniu zanikają obrony i reakcje upozorowane, staje się ono elastyczne, autentyczne i spontaniczne.

Jeżeli treningowi nie towarzyszą sesje poznawcze, które uogólniają doświadczenia grupowe, na zakończenie konieczne jest omówienie specyfiki sytuacji treningowej i stopnia realizacji celów postawionych przez grupę, aby zapobiec powierzchownemu transferowi doświadczeń treningowych na sytuacje „zewnątrzne”.

Trening jednak najczęściej jest nie jedynym elementem szkolenia laboratoryjnego. Inne formy zajęć, w odróżnieniu od grupy T, mają bardzo dokładnie sprecyzowane cele, które są ściśle związane z konkretnymi rolami, jakie pełnią poszczególni uczestnicy w swej pracy zawodowej, bądź też wynikające z funkcji, do jakich się ich przygotowuje. Do form tych można na przykład zaliczyć:

— ćwiczenia symulacyjne oparte na odtwarzaniu rzeczywistych sytuacji. Poprzez inscenizacje trudnych sytuacji uczestnicy uczą się stawiania diagnoz i nowych sposobów widzenia trudności;

— studia przypadków, w których grupa analizuje rzeczywiste sytuacje życiowe prezentowane przez jej członków;

— grupy konsultacyjne, w których członkowie grupy występują jako konsultanci i jako osoby otrzymujące pomoc. Problemy do rozwiązania zgłaszają uczestnicy;

— sesje poznawcze najczęściej w formie seminaryjnej.

Ocena efektywności oddziaływań poprzez metody laboratoryjne, głównie trening, jest bardzo trudna ze względu na złożoność sytuacji, niemożność kontrolowania wszystkich zmiennych, a także trudność w konstruowaniu narzędzi pomiaru. Stąd też wyniki są często sprzeczne, niespójne, nie do końca udokumentowane. Wspólny jednak dla większości badań jest wniosek mówiący o wzroście wrażliwości interpersonalnej w efekcie uczenia się w grupie T. Wrażliwość ta rozumiana jest jako empatia i zdolność dostrzegania innych ludzi, ich potrzeb i problemów w kontaktach społecznych. W wielu badaniach rejestrowano także zmiany w zachowaniu, w obrazie własnej osoby i postawach społecznych.

Reasumując, można więc stwierdzić, że metoda laboratoryjna ze względu na wielką wagę, jaką przypisuje się umiejętnościom interpersonalnym

w zarządzaniu, powinna stanowić ważny element programu szkolenia i dokształcania kierowników.

Niewątpliwie najbardziej cenne w kształceniu kierowników byłyby te techniki, które wyposażałyby ich w niezbędne umiejętności uczenia się kierowania, szczególnie ważne w podejmowaniu działań kierowniczych w sytuacjach nowych, trudnych i problemowych.

Niestety, wiedza na ten temat jest znikoma, rozproszona i często nie wprost opisująca powyższe problemy.

Sądzymy, że do metod, które mają na celu uczenie uczenia się kierowania w procesie pracy, w jego „ludzki” aspekcie, należy wyżej opisany trening interpersonalny. Ma on bowiem rozwinąć zdolności do stałego analizowania własnych i cudzych zachowań w celu osiągnięcia bardziej satysfakcjonujących stosunków społecznych i trafniejszych korekt w zespołach pracowniczych.

Chcemy także zwrócić uwagę na inne możliwości uczenia się kierowania, choć jak zaznaczono, nie wszystkie one dadzą się bezpośrednio zastosować, wymagają adaptacji, włączenia w system metod o podobnych celach. Wymagają także dokładnej analizy umiejętności uczenia się kierowania i wyodrębnienia jej elementów składowych. Podstawą do tej analizy są opisane w psychologii prawidłowości funkcjonowania struktur psychicznych jednostki.

Dla przykładu przytoczymy dwie techniki służące kształceniu uczenia się kierowania, opisane w literaturze.

Pierwsza z nich opiera się na modelu uczenia się opracowanym przez D. Kolba. Autor ten krytykuje tradycyjny sposób uczenia się, w którym podstawą jest założenie, że to jest nauczzone, co zostało zapamiętane. Jednostka uczy się głównie poprzez rozwiązywanie problemów życiowych, dlatego ważne jest pogłębienie wiedzy o procesie uczenia się w działaniu.

D. Kolb model swój oparł na dwóch wymiarach: konkretność — abstrakcyjność i działanie (eksperymentowanie) — refleksja. Przy ich pomocy można opisać wszelkie działania człowieka zmierzające do poznania, zdobycia nowej wiedzy. Z kombinacji tych dwóch wymiarów autor wprowadza cztery podstawowe sposoby, style uczenia się jednostki:

— styl konwergencyjny, jego podstawą jest przewaga zdolności uczenia się poprzez poszukiwanie twierdzeń ogólnych, budowanie teorii i następnie eksperymentowanie, wypróbowywanie ich w praktycznych działaniach. Jest to styl właściwy dla wielu inżynierów;

— styl dywergencyjny, który jest przeciwieństwem poprzedniego. Wynika on z umiejętności rozpatrywania konkretnej sytuacji z wielu punktów widzenia. Łączy się ze zdolnościami percepcyjnymi, wyobraźnią i refleksją. Często występuje u kierowników z wykształceniem humanistycznym;

— styl asymilacyjny, którego podstawą są zdolności do refleksji i ab-

strakcyjnych uogólnieñ. Jednostki reprezentujãce ten styl wyrõznia myślenie indukcyjne i łatwość tworzenia teorii. Charakteryzowaç mo¿e naukowców;

— styl akomodacyjny jest przeciwieñstwem stylu asymilacyjnego, opiera siã na dzia³alnoœci praktycznej, eksperymentowaniu z konkretnymi sytuacjami, gotowoœci do podejmowania ryzyka. Styl ten dominuje u kierowników.

D. Kolb opracowa³ kwestionariusz do rozpoznawania wymienionych stylów. Ma to byç punkt wyjœcia, baza do analizy w³asnych sposobów uczenia siã jednostki i wyprõbowywania nowych zachowañ, w³asciwych dla rõznych stylów uczenia siã. D. Kolb proponuje cykl zajãc, na których uczestnikom umo¿liwiano by wykorzystanie wszystkich stylów uczenia siã, tym samym wyposa¿ajãc ich w nowe dla nich sposoby zdobywania wiedzy i przystosowywania siã do rõznorodnych sytuacji.

Druga z technik dotyczy rozwijania obserwacji i oceny w³asnych czynnoœci, œwiadomego ich œledzenia, w celu doskonalenia przysz³ych dzia³añ. W literaturze umiejãtnoœci te nazywane sã samoocenã korekcyjnã. Doskonalãc samoocenã korekcyjnã mo¿na stosowaç metody stymulacyjne, inscenizacje z wykorzystaniem roli konsultantów, osób udzielajãcych informacji zwrotnych o obserwowanych zachowaniach. Dodatkowo nale¿y wyposa¿yç osoby uczãce siã w techniki u³atwiajãce samoocenã. Do nich zaliczymy schemat samooceny, zawierajãcy kategorie oceny dzia³ania (ze wzg³edu na okreœlenie celu, sprecyzowanie wyniku i opisu strategii, metody dzia³ania) z przyk³adami ocen. Innã technikã mo¿e byç ocena zewnãtrzna zalet i wad postãpowania w danej sytuacji. Mo¿na te¿ wykorzystywaç magnetofon do odtwarzania zachowañ werbalnych celem ich dok³adnej analizy.

Z badañ nad sposobami rozwijania samooceny dzia³ania wynika, ¿e najbardziej korekcyjne w³asciwoœci dla przysz³ych dzia³añ kierownika ma wyposa¿enie go w schemat samooceny, wed³ug ktõrego uczãcy siã obserwuje i interpretuje swoje zachowania.

Powy¿ej przedstawiliœmy niektóre sposoby kształcenia praktycznych umiejãtnoœci psychologicznych kierowników, niezbędných dla ich powodzenia zawodowego. Sãdzimy, ¿e postãpy w metodach uczenia i doskonalenia kadr kierowniczych nale¿y upatrywaç w dok³adnym wyodrõbieniu sk³adowych z³o¿onej umiejãtnoœci uczenia siã kierowania i w nastãpstwie dostosowania do nich odpowiednich technik kształcenia. Mo¿na tego dokonaç, jak wspomniano, w oparciu o znajomoœć struktur osobowoœciowych jednostki.

Uwa¿amy ponadto, ¿e w zbyt ma³ym zakresie wykorzystuje siã wiedzã o sposobach zmian postaw w grupach. Techniki kształcenia kierowników oparte na tej wiedzy zmierzãlyby do wyposa¿enia ich w konkretne instrumenty prowadzãce do zmian w organizacji. Do nich na przyk³ad mo¿na by zaliczyç opisywanã przy innych okazjach metodã na wprowa-

dzaniu pożądaných zmian poprzez udzielanie informacji o podejmowanych decyzjach i ich motywacji czy też metodę grupowego podejmowania decyzji, opartą na mechanizmach konformizmu, krystalizującą normy grupowe.

### 3. WIEDZA PSYCHOLOGICZNO-PEDAGOGICZNA A CELE KSZTAŁCENIA EKONOMISTÓW ORAZ PROCES DYDAKTYCZNO-WYCHOWAWCZY

Ważną konsekwencją poszerzenia profilu kształcenia ekonomistów o treści psychologiczno-pedagogiczne jest możliwość bardziej optymalnego realizowania przez szkołę wyższą jej funkcji dydaktyczno-wychowawczej. Przedmiotem zabiegów uczelni jest bowiem nie tylko przygotowanie specjalistów do pełnienia zawodowych funkcji kierowniczych, lecz jednocześnie osiąganie wyższego stopnia rozwoju osobowości studentów poprzez łączne oddziaływanie na intelekt, stronę emocjonalno-motywyacyjną i wykonaniową. Pedagogika eksponuje obecnie model szkoły wyższej, w której funkcja kształcąca jest zharmonizowana z funkcją wychowawczą. Zgodnie z takim modelem uczelnia ekonomiczna ma rozwijać autonomię, a przy tym wielostronną i bogatą aktywność studentów.

Dla rozwoju osobowości nie wystarczy dostarczanie odpowiednich doświadczeń, ale konieczna jest gotowość percepcyjna do ich prawidłowej analizy i rozumienia. Powstanie jej może być efektem kształcenia psychologiczno-pedagogicznego.

Wiedza z psychologii i pedagogiki może pomóc studentom odkrywać, uświadamiać ich potrzeby i ukierunkować ich aktywność na rozwój osobowości. Na podstawie odkrywanych potrzeb psychicznych i aprobowanych przez studentów celów wychowawczych uczelni istnieje możliwość wspólnego modelowania przez studentów i nauczycieli akademickich wzoru osobowego przyszłego ekonomisty-kierownika.

Badania empiryczne bowiem wskazują, iż kierownicy mający zróżnicowane osiągnięcia w pracy zawodowej różnią się również stopniem nasilenia określonych cech osobowości, tzn., że określone układy cech sprzyjają osiągnięciu lepszych rezultatów w działalności zawodowej kierownika.

Należy podkreślić, że ze względu na krótki okres trwania zajęć dydaktycznych, przeważnie niewielkie ich znaczenie emocjonalne i „dojrzały” niemal wiek studenta, szanse na osiągnięcie efektów w postaci rozwoju określonych cech zwiększają się przez odwoływanie się do poziomu regulacji świadomej. Wiedza z psychologii i pedagogiki może tu mieć szczególne znaczenie.

Kształcenie psychologiczno-pedagogiczne może też ułatwić poznanie i współtworzenie wraz z innymi dyscyplinami studiów obrazu idealnej roli kierownika, który z kolei wpływa na funkcjonowanie absolwenta.

Podnoszenie jakości realizacji założonych celów i zadań wyższej szkoły



ekonomicznej wiąże się z rozstrzygnięciem problemu precyzyjnego określenia sylwetki ekonomisty oraz szczegółowych celów kształcenia. Jest to zagadnienie ważne, gdyż kryteria oceny realizacji przez uczelnię założonych celów są często arbitralne i zbyt elastyczne w tym sensie, że są podatne na wielorakie interpretacje. Opracowanie rzetelnych miar efektywności działań dydaktyczno-wychowawczych szkoły wyższej jest utrudnione zarówno przez sam sposób formułowania celów, ogólną opisowość charakterystyk zawodowych, jak i przez brak dostatecznych podstaw naukowych.

Wiedza psychologiczno-pedagogiczna może służyć do oceny technik realizacji celów w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Trzeba bowiem pamiętać, że mogą wystąpić sytuacje, gdy cele wartościowe próbuje się osiągać przez techniki sprzeczne z pożądanym rozwojem osobowości studentów (np. kooperacji uczy się przy zastosowaniu rywalizacji grupowej).

Wiedza psychologiczno-pedagogiczna może skierować uwagę absolwentów na cele, które wyłonią się w przyszłości, zgodnie z obiektywnymi wymogami rozwoju społeczno-gospodarczego.

Ponadto wiedza w tym zakresie może sprzyjać zwiększeniu zdolności adaptacyjnych absolwentów, a umiejętności przystosowania się to istotna i pożądana cecha ekonomicznych kadr kierowniczych.

#### **4. PROBLEMY DOBORU I WYKORZYSTANIA TREŚCI PSYCHOLOGICZNO-PEDAGOGICZNYCH W KSZTAŁCENIU KADR KIEROWNICZYCH W UCZELNIACH EKONOMICZNYCH**

Punkt wyjścia do rozważań nad doбором treści psychologiczno-pedagogicznych stanowić może sylwetka absolwenta uczelni. Poznawczo korzystna jest coraz bardziej popularna koncepcja jej określania, wyróżniająca cechy kierunkowe i instrumentalne absolwenta. Przy zachowaniu tych samych dyspozycji kierunkowych osobowości, wynikających z socjalistycznego ideału wychowawczego, sylwetki absolwentów poszczególnych typów i kierunków studiów powinny mieć zróżnicowane dyspozycje instrumentalne, związane z przyszłą pracą zawodową i społeczną. Sylwetki takie opracowuje się, jednakże należy uznać, że są one zwykle ujmowane w kategoriach bardzo ogólnych i dość formalistycznych. Nie wypracowano przy tym dotąd jednolitej, ogólnie przyjętej metodologii ich budowania. Sformułowanie prostej, ale poprawnej metodologii w tym zakresie stanowiłoby prawdopodobnie poważny krok naprzód w doskonaleniu nie tylko treści, lecz również i innych elementów procesu kształcenia.

Przydatne dla formułowania sylwetek absolwentów są pojawiające się w ostatnich latach bardziej zoperacjonalizowane taksonomie celów dydaktyczno-wychowawczych. Mimo to nadal sylwetki absolwentów mają charakter zbyt ogólnikowy.

Ważną kwestią jest określenie stosunku koncepcji kształcenia opartej



na sylwetce absolwenta do różnych wariantów toku studiów związanych z doбором treści programowych.

W wyższym szkolnictwie ekonomicznym istnieją dwa sposoby konstruowania treści programowych studiów. Nazwijmy je tutaj drogą twórców wiedzy oraz drogą odbiorców.

Droga twórców ma bogatą tradycję, gdyż istnieje chyba od zarania szkolnictwa wyższego. Występuje ona wówczas, gdy ludzie tworzący wiedzę, a więc prowadzący badania naukowe i obserwujący rozwój danej dyscypliny, wdrażają nowe i znaczące osiągnięcia naukowe do programu studiów uczelni wyższej bez dostatecznego uwzględnienia specyfiki potrzeb i charakteru działań jej absolwentów. Preferowanie takiej koncepcji budowania programów prowadziło do oderwania procesu kształcenia w szkole wyższej od procesu użytkowania wiedzy. Niemniej jednak można przyjąć, że podejście powyższe dominuje przy doborze treści programowych w akademickich uczelniach ekonomicznych. Nasilenie tej tendencji może prowadzić do ujemnych konsekwencji, gdyż aktualne wyniki badań naukowych są często związane z właściwościami etapów poznawania zjawisk, odnoszą się do wąskiego ich kręgu czy też tłumaczą niektóre tylko ich aspekty. Przygotowanie absolwentów studiujących w oparciu o tak dobrane treści programowe może być zbyt jednostronne.

Koncepcja doboru treści kształcenia przy uwzględnianiu potrzeb użytkowych odbiorcy wiedzy jest historycznie młodsza. Tego rodzaju podejście cechuje preferencja dla takich treści, o których można orzekać, iż są przydatne dla funkcjonowania absolwentów w rolach społeczno-zawodowych.

Idealny system doboru treści kształcenia powinien integralnie wiązać potrzeby ich użytkownika — „odbiorcy” z osiągnięciami naukowej teorii.

Ostatnio istnieje potrzeba przeprowadzenia reform w zakresie doboru treści w wyższych szkołach ekonomicznych. Aktualnie bardzo intensywnie pracuje się w wielu uczelniach nad założeniami i programami modułowego systemu studiów. W SGPiS po raz pierwszy zostanie on wprowadzony w roku akademickim 1981/82 na I roku Wydziału Ekonomiczno-Społecznego, w układzie ogólnym czterech modułów (zintegrowanych jednostek programowych). System ten nawiązuje do znanych już koncepcji organizacji studiów takich, jak tutorski i punktowy.

Sądzi się, iż system modułarny wprowadzi większą indywidualizację studiów. Pozwoli on na pewną swobodę profilowania wykształcenia ekonomicznego, z uwzględnieniem również humanistycznych treści psychologiczno-pedagogicznych.

W tej sytuacji doniosłą sprawą staje się opracowanie teoretycznych podstaw i pragmatycznych zasad w zakresie doboru treści nauczania na różnych kierunkach kształcenia w uczelniach ekonomicznych w zakresie psychologii i pedagogiki. Chodzi tu głównie o kryteria selekcji materiału naukowego i strukturalizacji wyselekcjonowanych informacji w system

wiedzy o określonych cechach merytorycznych, metodologicznych i funkcjonalnych. System ten powinien mieć charakter przyszłościowy i mieć różne odmiany: na studiach wyższych, w doskonaleniu podyplomowym, w kształceniu kursowym itd.

Ekonomiści uzyskują pewną ilość wiedzy psychologiczno-pedagogicznej w standardowym programie studiów. Wiedza ta jest rozrzucona w przedmiotach:

- dyscypliny ogólnohumanistyczne (np. filozofia, nauki polityczne),
- teoria organizacji i zarządzania,
- ekonomiki szczegółowe,
- socjologia pracy,
- psychologia pracy,
- seminaria kursowe z problematyki pracy.

Rozproszenie to powoduje, że pedagogizacja ekonomistów ma przyczynkowy charakter. Powstaje więc potrzeba uporządkowania procesu zdobywania wiedzy psychologiczno-pedagogicznej ekonomistów i stworzenia w tym zakresie jednolitego systemu kształcenia. Przedstawiamy poniżej zarys takiego systemu w postaci minimum wiedzy psychologiczno-pedagogicznej ekonomistów, przy następujących założeniach:

a) Szczególnie wyraźnie uwidacznia się konieczność wprowadzenia przedmiotu, który dawałby podstawowe kompendium wiedzy psychologiczno-pedagogicznej ekonomiście i był zarazem przewodnikiem po treściach psychologiczno-pedagogicznych pojawiających się przy różnych okazjach. Uwaga ta odnosi się do tradycyjnego — przedmiotowego systemu studiów, opartego na dużej liczbie przedmiotów realizowanych niezależnie od siebie. Pożądane byłoby też zweryfikowanie programów przedmiotów specjalistycznych, wykorzystujących wiedzę psychologiczno-pedagogiczną do formułowania własnych twierdzeń i norm. Weryfikacja dokonywana byłaby pod kątem pełnego i świadomego udziału w kształceniu psychologiczno-pedagogicznym ekonomistów.

b) Poniższy program może być traktowany jako samodzielny moduł w bloku ogólnoeconomicznym, realizowanym w modularnym systemie studiów. Może on być realizowany całościowo lub w rozbiciu na mniejsze bloki, co byłoby uzasadnione tym, że przedstawione w nim treści mają różny stopień szczegółowości.

c) Wiedza psychologiczno-pedagogiczna ekonomisty powinna być w jak największym stopniu operatywna oraz stanowić skuteczne narzędzie w wykonywaniu przez niego funkcji socjalno-społecznych i produkcyjnych. W tym celu poniższy program należy interpretować jako wskazanie konkretnych metod i technik skutecznego postępowania w procesie pracy w zakresie problemów psychologiczno-pedagogicznych. Program opiera się na pewnym kompendium wiadomości, które jednak należy traktować jako element służebny w kształtowaniu nawyków i umiejętności.

W ujęciu schematycznym program można sprowadzić do treści charak-

teryzujących układ: człowiek — grupa — instytucja. Szczegółowe problemy związane z funkcjonowaniem powyższego układu można ująć w kilku zakresach. Projekt programu opiera się na wyróżnieniu trzech poziomów zastosowań wiedzy psychologiczno-pedagogicznej, tj. dotyczącej prawidłowości funkcjonowania jednostki, grupy oraz instytucji. Odpowiednio wyróżnione zostały trzy bloki treściowe. W każdym bloku wyodrębniono część o charakterze opisowym (A) i normatywno-metodycznym (B).

Blok I ma dostarczyć danych o strukturze i mechanizmach psychiki człowieka oraz instrumentalnych sposobach oddziaływań na procesy psychiczne ludzi.

Blok II powinien stanowić źródło informacji o strukturze i funkcjonowaniu grup społecznych, jak również o praktycznym wykorzystaniu wiedzy w tym zakresie dla usprawniania aktywności ludzkiej.

Treść bloku III obejmować powinna problemy funkcjonowania wymienionych ogniw układu we wzajemnym związku przyczynowo-skutkowym, ze szczególnym uwzględnieniem metod i technik zmierzających do identyfikacji celów jednostki i grupy z celami instytucji.

Generalnie treści programowe powinny umożliwić studentowi uzyskanie odpowiedzi na następujące kluczowe pytania:

- Jakie są podstawowe mechanizmy i struktury kierujące funkcjonowaniem jednostki i grupy w życiu społecznym i procesie pracy?
- Jakie są możliwości ich optymalizacji?

#### **BLOK I Prawidłowości funkcjonowania jednostki**

##### **Część A**

1. Organizacja zachowania się człowieka.
2. Podstawowe struktury regulacji czynności.
3. Nastawienia egocentryczne i nastawienia prospołeczne.
4. Spostrzeganie siebie i spostrzeganie innych.
5. Wymiana emocjonalna w stosunkach międzyludzkich.
6. Zachowania interpersonalne.
7. Człowiek wobec zadań.

##### **Część B**

1. Socjalistyczne wzorce osobowe w przedsiębiorstwie.
2. Metody i zasady świadomych oddziaływań na człowieka.
3. Proces samokształcenia i samowychowania.
4. Techniki uczenia się kierowania.

#### **BLOK II Prawidłowości funkcjonowania grupy**

##### **Część A**

1. Procesy interakcji w grupach.
2. Warunki modyfikowania przebiegu interakcji.
3. Charakterystyka małej grupy społecznej:
  - a) Cel jako czynnik integrujący grupę,

- b) Normy grupowe i ich skutki,
- c) Struktura grupowa i kierownictwo grupy.
- 4. Komunikacja werbalna i pozawerbalna w grupie.
- 5. Czynniki zakłócające proces komunikowania się.
- 6. Formy nacisku grupowego.

#### Część B

- 1. Współdziałanie w zespole pracowniczym. Warunki rozwoju współdziałania.
- 2. Style kierowania grupą.
- 3. Cechy osobowości kierownika sprzyjające oddziaływaniom na grupę i realizacji zadań.
- 4. Prawdopodobieństwa kształtowania postaw (cechy nadawcy, cechy przekazu, cechy odbiorcy, warunki odbioru przekazu).
- 5. Metody poznawania postaw i zakres ich stosowania.
- 6. Techniki socjometryczne.
- 7. Środki wychowawcze w zespole pracowniczym (nagrody, kary).
- 8. Metody wychowania przez grupę i pełnienie ról.

### BLOK III Prawdopodobieństwa funkcjonowania jednostek i grup w ramach instytucji

#### Część A

- 1. Pojęcie pracy jako całokształtu stosunków społecznych w zakładzie pracy.
- 2. Charakterystyka instytucji jako „środowiska psychologicznego”.
- 3. Porozumiewanie się ludzi w instytucjach.
- 4. Integracja jednostki z organizacją.
- 5. Cele gospodarcze i społeczne makro- i mikroorganizacji.
- 6. Kooperacja zespołów.

#### Część B

- 1. Instytucje wychowujące w przedsiębiorstwie. Koordynacja i podział zadań.
- 2. Kształtowanie systemu wychowawczego przedsiębiorstwa. Wychowawcza rola kierownictwa.
- 3. Dobór i wykorzystanie instrumentów wychowania.
- 4. Organizacja systemu doskonalenia systemu wewnątrzzakładowego (treści, formy, organizacja, zasady, metody, środki, dobór kadry szkoleniowej i uczestników szkolenia).
- 5. Powiązania szkolenia z innymi funkcjami zakładu pracy.

Zarysowany powyżej, w sposób najbardziej ogólny, zakres programu jest próbą ustalenia podstawowych tematów, bez szczegółowego ich rozbudowywania.

Powyższa problematyka wymaga podejścia interdyscyplinarnego. Wprawdzie w wielu przypadkach główną osią, wokół której oscyluje tematyka programu, jest psychologia ogólna i społeczna, jednakże nawet tam, gdzie

nadaje ona ogólny ton tematowi, zazębia się z problematyką z dziedziny pedagogiki, a także socjologii oraz teorii organizacji i zarządzania. Sądzimy bowiem, że w ramach rozważań obok warstwy psychologicznej problematyki powinna się znaleźć nie mniej ważna jej warstwa pedagogiczno-socjologiczna.

Należy podkreślić, że trzy poziomy informacyjne (bloki) w realizacji wymagają zachowania odpowiednich proporcji między wielozakresową wiedzą o charakterze ogólnym i szczegółowym.

Zgodnie z wskazanym wcześniej założeniem trzeba przyjąć, że oprócz wiedzy teoretycznej realizowanie programu powinno iść w kierunku formułowania zespołu praktycznych wniosków i zasad, które mogą mieć zastosowanie w działalności ekonomisty.

Oczywiście wiedza psychologiczno-pedagogiczna nie jest środkiem na wszystkie trudności w zakresie działania ekonomisty. Jednakże, jak wskazywaliśmy w artykule, może ona wspomagać prawidłowe działania ekonomiczno-organizacyjne i zwiększać ich skuteczność.

Niezależnie od odrębnego przedmiotu lub modułu, stanowiącego kompendium wiedzy psychologiczno-pedagogicznej, sprzyjać temu powinna również korelacja informacji z tej problematyki rozproszonych w wielu innych przedmiotach studiów ekonomicznych. Następnym więc elementem działań wyższej uczelni ekonomicznej powinno być wyeksponowanie i rozszerzenie wzajemnie skorelowanych treści psychologiczno-pedagogicznych w ramach poszczególnych dyscyplin. W taki sposób powstałyby podstawy dla jednolitego systemu kształcenia ekonomistów w tym zakresie.

**STUDIA PODYPLOMOWE  
DLA KIEROWNICZEJ KADRY OŚWIATOWEJ**  
(założenia — rzeczywistość — pytania)

**WPROWADZENIE**

W systemie kształcenia ustawicznego nauczycieli trwałą pozycję zajęły studia podyplomowe organizacji i zarządzania oświatą, utworzone dla osób zatrudnionych na stanowiskach kierowniczych w instytucjach oświatowo-wychowawczych. Powołano je w roku 1974 decyzją Ministra Oświaty i Wychowania, wydaną w porozumieniu z Ministrem Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki. Sześćioletni okres ich funkcjonowania, przeprowadzone badania empiryczne, uzyskane doświadczenia oraz nowe potrzeby społeczno-oświatowe upoważniają nas do oceny tej formy doskonalenia kierowniczej kadry oświatowej i wyprowadzenia konstruktywnych wniosków w sprawie modyfikacji jej treści programowych i procesu dydaktycznego. Ponieważ problemy programowo-organizacyjne studiów podyplomowych, funkcjonujących w systemie IKN, znalazły odbicie w szeregu publikacji czasopism oświatowych i zeszytów naukowych oraz w materiałach naukowych konferencji krajowych i międzynarodowych, łatwiej dzisiaj dokonać uzasadnionej oceny zarówno ich założeń teoretycznych, jak i praktycznego funkcjonowania. Równocześnie należy podkreślić, że stanowiły one częsty przedmiot zainteresowania organizatorów i teoretyków doskonalenia kadry kierowniczej w innych krajach socjalistycznych. Wymiana myśli i zdobytych doświadczeń między naszymi partnerami zagranicznymi i nami oraz absolwentami tych studiów stanowi także dodatkowy punkt odniesienia dla jakościowej analizy i oceny sześćoletniego dorobku w zakresie całego systemu doskonalenia specjalistycznego kierowniczej kadry oświatowej w naszym kraju.

Przed przystąpieniem do analizy interesującego nas zagadnienia celowe jest uświadomienie sobie, iż istniejący obecnie system doskonalenia i kształcenia kierowniczych kadr oświatowych stanowi istotny element systemu zarządzania oświatą w naszym kraju i w związku z tym nie może pełnić zupełnie autonomicznych funkcji społeczno-oświatowych i regulacyjnych. Związanie go z instytutem resortowym zawiera ten walor, że w miarę szybko może odpowiadać potrzebom polityki oświatowej i reagować na zmiany dokonujące się w rzeczywistości oświatowej. Odpowiada to także propozycji Komitetu Ekspertów dla opracowania Raportu o stanie oświaty w PRL.

W tym miejscu celowe jest także przypomnienie, że kształcenie podyplomowe nauczycieli, a w tym kadry kierowniczej, powinno w ujęciu Komitetu Ekspertów — spełniać następujące postulaty<sup>1</sup>:

<sup>1</sup> Raport o stanie oświaty w PRL. PWN, Warszawa, maj 1973, s. 282.

a) w okresie pełnej samodzielności zawodowej zapewniać aktualizację wiedzy, zapoznawać z postęпами nauki, dopomagać w zmianie specjalizacji i podejmowaniu nowych zadań oraz osiągnięciu warunków koniecznych dla awansu zawodowego.

b) służyć także pomocą w samodzielnej pracy badawczej nauczycieli, w prowadzeniu przez nich prac naukowych i ich publikowaniu.

## **1. TEORIA ORGANIZACJI I ZARZĄDZANIA OŚWIATĄ JAKO PODSTAWA KSZTAŁCENIA I DOSKONALENIA KADRY KIEROWNICZEJ**

Autorzy obecnie realizowanej koncepcji kształcenia specjalistycznego i doskonalenia kierowniczych kadr oświatowych wyszli ze śmiałego założenia, że jej podstawą merytoryczną powinna być teoria organizacji i zarządzania oświatą, wyprowadzona z ogólnej teorii organizacji i zarządzania, a zwłaszcza z jej nurtu prakseologicznego. Wielu polskich uczonych, tej miary co profesorowie T. Kotarbiński, S. Kowalewski, J. Kurnal, T. Pszczołowski, M. Pęcherski, K. Podoski i inni, sądzi, że prakseologia i teoria organizacji zarządzania powinny być bliskie nauczycielowi i kierowniczej kadry oświatowej ze względu na stałą potrzebę usprawniania funkcjonowania instytucji oświatowo-wychowawczych i systemu zarządzania oświatą oraz upowszechniania kultury organizacyjnej w naszym społeczeństwie.

Teoria organizacji i zarządzania oświatą, chociaż pod tą nazwą nie figuruje jeszcze jako odrębna dyscyplina naukowa ani w kategorii dyscyplin pedagogicznych, ani ergologicznych, zawiera ten szczybel abstrakcji i poziomu twierdzeń wyprowadzonych z praktyki oświatowej i badań empirycznych, który pozwala jej stać się wyodrębnioną dyscypliną, mającą swój wyraźnie określony obszar badań. Wyodrębnienie teorii organizacji i zarządzania oświatą wynika zarówno z przesłanek teoretycznych, jak i praktycznych.

Przesłanką teoretyczną wskazującą na pilną potrzebę ukształtowania nowej dyscypliny naukowej jest nieodzowność „naukowego opisu oświatowej rzeczywistości organizacyjnej oraz konieczność wypracowania pewnych prawidłowości, zasad i praw, dotyczących problematyki organizacji i zarządzania oświatą”<sup>2</sup>. Specyfika działalności oświatowej wymaga sformułowania odrębnych właściwych jej prawidłowości z zakresu organizacji i zarządzania oświatą, przy pełnym oczywiście wykorzystaniu olbrzymiego dorobku ogólnej teorii organizacji i zarządzania.

Przesłanka praktyczna sprowadza się do konieczności rekonstrukcji i usprawniania funkcjonowania rzeczywistości oświatowej poprzez ma-

<sup>2</sup> Z. Szloch: Teoria organizacji i zarządzania oświatą. *Badania Oświatowe* 1980, nr 4; s. 17.

ksymalne spożytkowanie dyrektyw praktycznych wypracowanych przez bardziej szczegółową teorię organizacji i zarządzania oświatą.

Opierając się na prakseologicznej teorii organizacji i zarządzania i współdziałając z wieloma dyscyplinami naukowymi, jak pedagogiką i dydaktyką ogólną, psychologią, socjologią organizacji i nauką administracji, metodologią nauki i innymi naukami na zbliżonym szczeblu abstrakcji ma szansę stać się ważnym systemem wiedzy zinstytucjonalizowanej, godnym nauczania w szkolnictwie wyższym. Dyskusja przeprowadzona na ten temat w Redakcji *Nowej Szkoły* oraz artykuły zamieszczone w kilku czasopismach uprawomocniają nas w tym optymistycznym przekonaniu<sup>3</sup>.

Z aprobatą odnosimy się do przekonania S. Kowalewskiego, że teoria organizacji oświaty powinna „mieć ambicję rozwinięcia i uszczegółowienia ogólnej teorii organizacji pod kątem potrzeb systemu oświatowego. To właśnie uszczegółowienie, przesylenie skonkretyzowaną treścią ogólnych ram teorii organizacji treścią zaczerpniętą z badań empirycznych organizacyjnych czynionych w oświacie, nada jej walory pragmatycznej przydatności.”<sup>4</sup>

Teoria organizacji i zarządzania oświatą czerpie swoje idee i konstrukcję logiczno-metodologiczną nie tylko z ogólnej, prakseologicznej teorii organizacji i zarządzania, lecz — jak słusznie sądzi A. Smołański — z myśli organizacyjnej zawartej w dawnych i aktualnych pracach polskich pedagogów oraz rezultatów badań empirycznych prowadzonych nad funkcjonowaniem i usprawnianiem systemu zarządzania oświatą<sup>5</sup>.

Obszar badawczy organizacji i zarządzania oświatą ograniczony jest — zdaniem Z. Radwana<sup>6</sup> — następującymi grupami problemów:

1. Problemami organizacji i zarządzania instytucją oświatowo-wychowawczą jako placówką działalności podstawowej w systemie oświaty, w tym: 1.1. problemami organizacji samej instytucji oraz 1.2. działalności regulacyjnej dyrektora szkoły (placówki);

2. Problemami funkcjonowania instytucji systemu zarządzania oświatą z podobnym wewnętrznym podziałem problemów na dwa działy: 2.1. organizacja instytucji administracji oświatowej i 2.2. działalność regulacyjna kierownika instytucji administracji oświatowej oraz pomocniczego personelu kierowniczego;

3. Problemami modelowania, organizowania, funkcjonowania i skuteczności systemów kształcenia kierowniczej kadry oświatowej.

<sup>3</sup> Por.: Rzeczywistość i perspektywy organizacji i zarządzania oświatą (rozmowa redakcyjna). *Nowa Szkoła* 1970, nr 10; Z. Szloch: Teoria organizacji i zarządzania oświatą. op. cit. Z. Radwan: Podstawy i problemy badawcze organizacji i zarządzania oświatą. (W:) *Prace Pedagogiczne VII*; Wyd. U.Sł., Katowice 1977.

<sup>4</sup> Cyt. ze wstępu do pracy zbiorowej pt. *Wybrane zagadnienia organizacji i zarządzania oświatą* pod red. S. Kowalewskiego, przygotowanej do druku (maszynopis).

<sup>5</sup> A. Smołański: *Rzeczywistość i perspektywy...* op. cit.

<sup>6</sup> Z. Radwan: *Podstawy i problemy badawcze organizacji i zarządzania oświatą...* op. cit., s. 69.



Dla ścisłości wypada dodać, że nieco odmienne spojrzenie na przedmiot organizacji i zarządzania oświatą zaprezentował Z. Szeloch w cytowanym już artykule.

## 2. ZAŁOŻENIA ORGANIZACYJNE STUDIÓW PODYPLOMOWYCH DLA KIEROWNICZEJ KADRY OŚWIATOWEJ

Główne cele kształcenia i doskonalenia kadry kierowniczej w ramach studiów podyplomowych realizowanych w CDN w Sulejówku i Kaliszu sprowadzają się przede wszystkim do zdobycia przez słuchaczy takiego zakresu wiedzy, który stanie się podstawą wyrobienia umiejętności niezbędnych w procesie sprawnego wykonywania przez nich funkcji kierowniczych, i ukształtowania kultury organizacyjnej oraz stałego podnoszenia poziomu funkcjonowania placówek przez nich kierowanych. Z punktu widzenia demokratyzacji systemu zarządzania oświatą i usprawnienia jego nie tylko w mikro-, ale także w makroskali ważnym celem jest stworzenie płaszczyzny wzajemnego zbliżenia i nawiązania bliskich nieformalnych więzi społecznych (np. informacyjnych, funkcjonalnych) między kierownikami różnego typu instytucji oświatowo-wychowawczych i szczebli zarządzania. Poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, w jakim stopniu tak ujęte cele główne zostały zrealizowane, powinno stanowić główny nurt naszej wymiany myśli.

Funkcjonowanie studiów podyplomowych opiera się na dwóch podstawowych zasadach:

1. naukowości
2. związku teorii z praktyką.

Twórcy obecnie funkcjonującej koncepcji studiów podyplomowych organizowanych dla kierowniczej kadry oświatowej wyszli z założenia, że istnieje uniwersalny charakter modelu kierownika w oświacie. Zgodnie z tym wszystkie osoby wykonujące funkcje kierownicze w systemie oświaty, bez względu na zajmowane stanowisko, odpowiadają przede wszystkim za organizowanie instytucji i poziom jej funkcjonowania oraz regulowanie splotu działań zespołów pracowniczych. Tak więc istota czynności kierowniczych w oświacie w zasadzie jest zbliżona lub taka sama, przy niewątpliwym istnieniu zróżnicowanych zadań i zakresu uprawnień.

Opierając się na idei uniwersalnego modelu kierownika instytucji oświatowej uznano za bezzasadne organizowanie grup słuchaczy według szczegółowego podziału stanowisk kierowniczych. W związku z tym funkcjonują trzy podstawowe grupy:

1. wojewódzka kierownicza kadra oświatowa, w tym gminni dyrektorzy szkół,
2. dyrektorzy szkół ogólnokształcących,
3. dyrektorzy szkół zawodowych.

Poza nimi organizowano grupy dyrektorek przedszkoli, dyrektorów szkół specjalnych i wizytatorów szkolnych.

Rodzą się tu pytania: Czy istnieje celowość tworzenia innych grup słuchaczy i opracowywania dla nich odrębnych programów kształcenia? Czy wystarczy jednolity plan i program studiów, pozwalający różnicować treści w ramach ćwiczeń i seminariów? Czy grupa tzw. wojewódzkiej kierowniczej kadry oświatowej nie skupia słuchaczy o zbyt zróżnicowanych stanowiskach (np. kuratorów oświaty i wychowania, wizytatorów, inspektorów szkolnych i ich zastępców, gminnych dyrektorów szkół, delegowanych etatowych pracowników organów ZNP itd.)? Niewątpliwie ważkim argumentem przemawiającym za tak zróżnicowaną grupą stanowi występowanie zjawiska stosunkowo wysokiej częstotliwości ruchliwości stanowiskowej kadry kierowniczej w oświacie oraz potrzeba spojrzenia na problem zarządzania oświatą z różnych punktów widzenia i integrowania ludzi w odrębnych na co dzień pozycjach i rolach zawodowych.

Studia prowadzone są przede wszystkim trybem kierowanego samokształcenia, ukierunkowanego i kontrolowanego przez trzy-, dwutygodniowe sesje naoczne z oderwaniem od pracy zawodowej. Proces dydaktyczny obejmuje wykłady, ćwiczenia i seminaria naukowe oraz prace kontrolne, zaliczenia i egzaminy. Interesujące są opinie, które z wymienionych form organizacyjnych pracy dydaktycznej powinny być potraktowane priorytetowo, a z których ewentualnie można by zrezygnować bez obniżenia sprawności kształcenia; jakim metodom procesu dydaktycznego należy przyznać najwyższą rangę? Jak skuteczniej ukierunkowywać pracę samokształceniową słuchaczy?

### 3. PODSTAWY PROGRAMOWE KSZTAŁCENIA I DOSKONALENIA KADRY KIEROWNICZEJ W OŚWIACIE

Proces kształcenia i doskonalenia kierowniczej kadry oświatowej, podobnie jak i innych grup nauczycielskich, powinien być zbliżony z jej oczekiwaniami. Stanowi to jeden z istotnych czynników motywujących do zinstytucjonalizowanych form samokształcenia i przezwycięzania motywów konkurencyjnych, pojawiających się w tym procesie. Częściową odpowiedź na pytanie, jakich treści doskonalenia oczekują kierownicy instytucji oświatowo-wychowawczych, dają badania J. Nowackiego przeprowadzone na grupie 400 osób.

Z badań tych wynika, że wśród propozycji tematycznych wysuniętych przez dyrektorów różnych typów szkół w sprawie udoskonalenia programu NURT dominowały następujące:<sup>7</sup>

<sup>7</sup> J. Nowacki: Pedagogiczne funkcje Nauczycielskiego Uniwersytetu Radiowo-Telewizyjnego IKN, Warszawa 1978, s. 98—100.

— poszerzenie zagadnień prezentowanych przez NURT o tematykę z zakresu organizacji i zarządzania oświatą, omawiania funkcji kierowniczych, cyklu działania zorganizowanego, przekazywanie wzorowo ułożonego planu pracy dydaktyczno-wychowawczej,

— poświęcenie niektórych wykładów interpretacji przepisów prawno-administracyjnych i finansowych,

— upowszechnienie dobrze prowadzonej dokumentacji, działalności sekretariatu, biblioteki szkolnej,

— zaprezentowanie dobrze przygotowanej i przeprowadzonej rady pedagogicznej,

— wprowadzenie cyklu wykładów z metodyki hospitowania i oceniania pracy nauczyciela,

— prezentowanie nowych środków dydaktycznych (pokaz sposobów użytkowania, obsługa, informacja o zastosowaniu i wykorzystaniu).

Na potrzebę rozszerzenia tematyki NURT o zagadnienia organizacji i zarządzania oświatą wskazało ponad 45% dyrektorów zbiorczych szkół gminnych i około 30% dyrektorów szkół zawodowych.

Równocześnie badana kadra kierownicza akcentowała, że chodzi jej głównie o ściśle sprzężenie wiedzy prakseologicznej i organizacyjnej z naukami pedagogicznymi oraz ukazywanie, jak prawa i zasady sformułowane w tych dyscyplinach powinny być stosowane w działalności kierowniczej w placówkach oświatowo-wychowawczych. Jako mniej przydatne w działalności szkoły i dyrektora uznała nauki polityczne i filozofię. Na tej podstawie ogólnie można skonstatować, że problematyka objęta studiami podyplomowymi wykazuje wysoki stopień zbieżności z oczekiwaniami znacznej części kierowniczej kadry oświatowej. Korespondują z tym rezultaty badań sondażowych nad składnikami wiedzy potrzebnej dyrektorowi szkoły, przeprowadzonych przez W. Kobylińskiego. Ujawniły one, że wystąpiła pewna rozbieżność w układzie najbardziej pożądanym składników wiedzy między dyrektorami, wizytatorami i nauczycielami, chociaż wszystkie grupy respondentów wysoką rangę przypisały „znajomości zasad organizacji kierowania zespołami ludzkimi”<sup>8</sup>. Ze względu na wagę uzyskanych wyników z interesującego nas punktu widzenia celowe jest przytoczenie podstawowych danych.

Zasada związku teorii z praktyką w odniesieniu do studiów podyplomowych organizacji i zarządzania oświatą wymaga nieco innej interpretacji niż w innych zakresach rzeczywistości edukacyjnej. Przede wszystkim trzeba tu silnie podkreślić, że uczestnikami tych studiów są kierownicy dysponujący z reguły bogatym doświadczeniem praktycznym uzyskanym w toku uprzedniego wykonywania kilku funkcji kierowniczych. Zdobyte doświadczenie w procesie kierowania instytucjami oświa-

<sup>8</sup> W. Kobyliński: Problemy doboru, oceny i doskonalenia dyrektorów szkół. IKN, Warszawa 1978, s. 22.

DOMINUJĄCE SKŁADNIKI WIEDZY DYREKTORA  
(w % i ranga)

Lp.	Pożądane składniki wiedzy dyrektora	W opinii		
		dyrektora	wizytatora	nauczyciela
1	Zasady organizacji i kierowania zespołami ludzkimi	I 89,1	IV 49,5	I 95,0
2	Znajomość podwładnych, ich potrzeb materialnych i psychicznych	II 62,5	VI 33,6	II 71,7
3	Zagadnienia pedagogiki i psychologii	III 58,2	V 47,4	XII 7,7
4	Akty prawne i przepisy wykonawcze	IV 56,1	I 70,5	VI 28,0
5	Zasady gospodarowania budżetem szkoły	V 42,8	VII 23,2	IV 27,5
6	Polityka oświatowa państwa	VI 38,6	III 61,0	V 30,1
7	Funkcje własne i funkcje szkoły	VII 32,3	II 65,3	III 59,9

towo-wychowawczymi, zintegrowane z wiedzą organizacyjną, sprzyja rozwojowi kierowniczemu. Celem rozwoju kierowniczego jest zrozumienie przez kadrę kierowniczą własnego stylu kierowania, rozwój doświadczeń współpracy grupowej, doprowadzenie do otwartej wymiany informacji w grupie, umiejętność krytykowania i wysłuchiwanie krytyki (uczenia się), analiza kultury organizacyjnej<sup>9</sup>. Koncepcja „rozwoju kierowniczego” zmierzająca do indywidualnego rozwoju kierowników, nie-trudna do urzeczywistnienia, ma u nas pewną tradycję i kontynuację w obecnym systemie kształcenia i doskonalenia kierowniczych kadr oświatowych. Jednakże chodzi nam, jak o tym była mowa na wstępie, o usprawnienie całego systemu organizacji zarządzania oświatą, a więc o „rozwój organizacyjny”.

„Rozwój organizacyjny” traktuje się szeroko: jako forma planowego stosowania wiedzy w działalności kierowniczej, jako strategia edukacyjna, jako proces planowych zmian, jako podstawa działań adaptacyjnych itd. Najogólniej przyjmujemy, że jest on działalnością zmierzającą do przekształcania całości organizacyjnych w kierunku progresywnym, a zwłaszcza do określenia roli w tym rozwoju systemu społecznego organizacji. Stąd też podejście kształcenia oparte na koncepcji „rozwoju organizacyjnego” sprzyja wyrabianiu kultury organizacyjnej i podnoszeniu poziomu funkcjonowania całego systemu organizacyjnego oświaty, wobec czego godne jest społecznej akceptacji i praktycznego urzeczywistnienia. Właśnie obecna koncepcja studiów podyplomowych organizacji i zarządzania oświatą wykazuje wiele punktów wspólnych z koncepcją rozwoju organizacyjnego, chociaż praktyczna jej realizacja napotyka wiele barier

<sup>9</sup> E. Maslyk: Teoria i praktyka rozwoju organizacyjnego. Ossolineum, Wrocław 1978, s. 185.

zewewnętrznych. Jest bowiem koncepcją raczej prognostyczną niż adaptacyjną.

Zgodnie z przyjętym założeniem podstawą treściową obecnych studiów podyplomowych organizacji i zarządzania oświatą stanowią trzy przedmioty kształcenia: 1) podstawy teorii organizacji i zarządzania, 2) system zarządzania oświatą w Polsce na tle porównawczym..., 3) kierowanie instytucjami oświatowo-wychowawczymi. Pozostałe przedmioty (lub kręgi problemowe) mają charakter uzupełniający, wspierający i pomocniczy. Zapewne ważne wydaje się dalsze poszukiwanie odpowiedzi na pytania: Czy figurujące w planie studiów przedmioty są adekwatne do założonych celów głównych? Czy nie mamy nadmiaru tych przedmiotów? Które treści programowe najbardziej odpowiadają oczekiwaniom i potrzebom studiującej kadry kierowniczej? Jakie proporcje godzin zajęć dydaktycznych uwzględnić na realizację treści programowych poszczególnych przedmiotów?

Wypada tu zaakcentować, że w warunkach wielkich zmian społeczno-oświatowych niezbędna staje się redefinicja starego dylematu: teoria a praktyka. R. Schulz<sup>10</sup> analizując związki zachodzące między refleksją teoretyczną a zmianami edukacyjnymi udowodnił tezę, że są to powiązania o charakterze genetycznym i funkcjonalnym. Na tej podstawie możemy przyjąć, że teoria organizacji i zarządzania w odniesieniu do przeobrażeń rzeczywistości oświatowej jest zarówno czynnikiem uwarunkowanym, jak i warunkującym; zależy ona od określonych zmian, lecz jednocześnie daje początek określonym ulepszeniom w praktyce oświatowo-wychowawczej. Wpływ wiedzy organizacyjnej na praktykę organizacji i zarządzania oświatą jest oddziaływaniem dwustronnym: z jednej strony modyfikuje praktykę, z drugiej zaś — na skutek tej rekonstrukcji — prowadzi do zmian w treści i metodach poznania naukowego.

Z tego punktu widzenia godzi się rozpatrzyć następujące kwestie: Czy dotychczasowe studia podyplomowe wywierają wpływ na rekonstrukcję rzeczywistego zarządzania oświatą i ewentualnie jaki jest ten wpływ? W jakim stopniu występują powiązania treści organizacyjnych poszczególnych przedmiotów kształcenia z codzienną praktyką kierowniczą? Które formy organizacji procesu dydaktycznego: wykłady, ćwiczenia, prace kontrolne i dyplomowe oraz seminaria wykazują sensowne, wyraźne powiązania genetyczne i funkcjonalne między zdobytą wiedzą z zakresu organizacji i zarządzania a wprowadzonymi zmianami w organizacji i kierowaniu instytucjami oświatowymi? Odpowiedzi na tego rodzaju pytania będą miały istotne znaczenie w modyfikacji treści programowych i organizacji procesu dydaktycznego naszych studiów podyplomowych oraz w upowszechnianiu kultury organizacyjnej, uprzednio zharmonizowanej z kulturą pedagogiczną kierowniczej kadry oświatowej.

<sup>10</sup> R. Schulz: *Procesy zmian i odnowy w oświacie*. PWN, Warszawa 1980, s. 284.

#### 4. WSTĘPNA OCENA STUDIÓW PODYPLOMOWYCH ORGANIZACJI I ZARZĄDZANIA OŚWIATĄ

Obecnie zatrzymamy się na chwilę nad dostępną nam oceną koncepcji i funkcjonowania studiów podyplomowych organizowanych w systemie IKN. Z braku wieloaspektowych, zespołowych badań empirycznych, które dopiero istnieją w naszych zamierzeniach na najbliższe pięćdziesiąt lat, opieramy się na fragmentarycznych, okazjonalnych i stąd nieco powierzchownych wynikach rozpoznania badawczego.

Badania empiryczne przeprowadzone w ramach działu XV problemu węzłowego XI „Modernizacja systemu oświaty w rozwiniętym społeczeństwie socjalistycznym” dowodzi, iż studia podyplomowe organizacji i zarządzania oświatą są na ogół korzystną formą kształcenia specjalistycznego. Zajęcia dydaktyczne organizowane na nich stanowią skuteczną konfrontację teorii i praktyki oraz prowadzą do innowacji pedagogicznych i usprawniania kierowania placówkami oświatowo-wychowawczymi.

Badania W. Kobylińskiego<sup>11</sup> ujawniły, że w opinii dyrektora skuteczność studiów podyplomowych jest: a) bardzo duża — 45,7% respondentów, b) duża — 28,6%, c) znaczna — 22,9%, d) niewielka — 1,4%. Tak więc wśród absolwentów tego typu studiów pozytywną opinię, choć zróżnicowaną co do stopnia skuteczności, wyraziło aż 97,2%.

Skromne badania K. Atamańczuk<sup>12</sup> doprowadziły do ogólnej konstatacji, iż przydatność kształcenia w ramach studium podyplomowego oceniona jest w zależności od posiadanych umiejętności i doświadczeń: „Dyrektorzy z najdłuższym stażem kierowniczym uważali program kształcenia kursowego za wystarczający. Dyrektorzy o stażu od 6 do 10 lat stwierdzili, że treści kształcenia są tylko w niewielkim stopniu przydatne. Natomiast ci z najkrótszym stażem funkcyjnym opowiadają się za modyfikacją dotychczasowych treści kształcenia uznając je za niewystarczające dla potrzeb praktycznego działania”<sup>12</sup>.

Interesujących danych dostarczają wyniki innych badań W. Kobylińskiego<sup>13</sup> nad strukturą budżetu czasu pracy dyrektora szkoły, gdzie jedną ze zmiennych niezależnych stanowił stan przygotowania do pracy kierowniczej. Ujawniają one, że ukończenie studiów podyplomowych organizacji i zarządzania oświatą korzystnie wpłynęło na rozmiary czasu pracy przeznaczonej na realizację funkcji merytorycznej (różnica 4,4 godz. tygodniowo w czasie pracy między dyrektorami szkół po odbytych studiach i dyrektorami bez przygotowania do pracy kierowniczej oraz różnica

<sup>11</sup> W. Kobyliński: Problemy doboru, oceny i doskonalenia dyrektorów szkół. Op. cit. s. 78.

<sup>12</sup> K. Atamańczuk: Szansa studiów podyplomowych *Oświata i Wychowanie* 1979, nr 17, wersja A.

<sup>13</sup> W. Kobyliński: Struktura budżetu czasu pracy dyrektora szkoły w procesie realizacji funkcji kierowniczych. (W:) *Prace Pedagogiczne* t. 12. Wyd. U.Si., Katowice 1979.

2,8 godz. tygodniowo w pracy tych samych grup gminnych dyrektorów szkół). Analogicznie przedstawia się sytuacja w odniesieniu do czasu pracy przeznaczonego na realizację funkcji wychowawczej: różnica między wyodrębnionymi grupami dyrektorów wynosi odpowiednio 2,6 godz. i 4,4 godz. Równocześnie okazało się, że po odbytych studiach podyplomowych straty czasu pracy średnio są mniejsze o 3,5 godz. tygodniowo w grupie gminnych dyrektorów szkół i aż 5,0 godz. w grupie dyrektorów szkół. Tak więc ukończenie studiów podyplomowych odgrywa zdecydowanie konstruktywną rolę w procesie wykonywania funkcji kierowniczych dyrektorów szkół.

Na pytanie: Jak ocenia Pan (i) praktyczną przydatność dla dyrektora szkół teoretycznej wiedzy o kierowaniu, uzyskano od 285 dyrektorów odpowiedzi następujące:

1) bardzo duża (niezbędna)	— 31,9%
2) duża (przydatna)	— 53,7%
3) niewielka (pomocna w małym stopniu)	— 12,6%
4) nie ma żadnego znaczenia	— 0,4%
5) nie ma zdania	— 1,4%
	Razem 100,0%

Z tego wynika, że w świadomości 85,6% badanych dyrektorów traktuje wiedzę z zakresu kierowania jako niezbędną lub przydatną w ich pracy kierowniczej.

Szkicowo zarysowana informacja o podstawach teoretycznych i założeniach programowo-organizacyjnych studiów podyplomowych dla kierowniczej kadry oświatowej zapewne wzbudzi pytania i wątpliwości. Dalsze poszukiwania pytań i alternatywnych rozwiązań powinno wywrzeć korzystny wpływ na proces kształcenia i doskonalenia kierowników naszych placówek oświatowo-wychowawczych, co z kolei niewątpliwie może odegrać konstruktywną rolę w usprawnieniu wychowawczego funkcjonowania tych placówek.



## REFLEKSJE NAD KSZTAŁCENIEM PEDAGOGICZNYM W ZAKRESIE TEORII WYCHOWANIA

Ogólny zasięg kształcenia pedagogicznego w Polsce jest faktem bezspornym. Kształceniu temu podlegają zarówno adepci zawodu nauczycielskiego, jak również pokaźna rzesza osób zajmujących się aktualnie pracą pedagogiczną w ramach resortu oświaty i wychowania, a także m.in. resortów kultury, zdrowia i obrony narodowej. Zapotrzebowanie na kształcenie pedagogiczne stale wzrasta i na ogół znajduje swe zaspokojenie w stopniu zadowalającym. Jednym z istotnych składników tego kształcenia jest — obok dydaktyki — teoria wychowania.

### ROLA TEORII WYCHOWANIA W KSZTAŁCENIU PEDAGOGICZNYM

Trudno byłoby dziś wyobrazić sobie efektywne kształcenie pedagogiczne bez objęcia nim teorii wychowania jako podstawowej dyscypliny pedagogicznej. Wydaje się, iż może stać się ona nawet dyscypliną wiodącą wśród pozostałych nauk pedagogicznych. Założenie takie uzasadnia w szczególności złożoność i społeczna doniosłość przedmiotu, jakim zajmuje się teoria wychowania. Wprawdzie przedmiotem tym jest wychowanie w wąskim znaczeniu, tj. odnoszącym się głównie do urabiania pewnej strony osobowości człowieka, mianowicie jego sfery emocjonalno-motywacyjnej, to niemniej jednak byłoby chyba naiwnością twierdzić, iż w procesie wychowania nie oddziałujemy również na sferę intelektualną jednostki. Kształtowanie osobowości ludzkiej w każdym jej wymiarze wymaga oddziaływań wielopłaszczyznowych. Stąd też na teorii wychowania spoczywają w ogólnym kształceniu pedagogicznym szczególne zadania.

Jednym z nich jest ukazywanie przydatności dorobku różnych dyscyplin naukowych dla zrozumienia prawidłowości i mechanizmów leżących u podstaw procesu wychowania. Jak dotąd teoria wychowania nie ma i nie może posiadać wyłącznego monopolu na rzetelną wiedzę o wychowaniu. Takie dyscypliny, jak filozofia wychowania, psychologia wychowawcza, historia wychowania lub socjologia wychowania, są niewątpliwie źródłem wiadomości wzbogacających zakres wiedzy teorii wychowania. Do tych dyscyplin dodać należy także psychologię rozwojową, psychologię osobowości, psychologię społeczną, filozofię w jej szerokim rozumieniu, w tym zwłaszcza naukę o moralności i aksjologię, a także teorię kierowania i zarządzania. Niewątpliwą usługę teorii wychowania oddają także tzw. biomedyczne podstawy wychowania łącznie z higieną szkolną.

Wymienione dyscypliny na obecnym etapie rozwojowym teorii wychowania tworzą poniekąd główne jej podwaliny. W niczym też nie



uwłaczają jej autonomii, ponieważ żadna z tych dyscyplin nie usiłuje odpowiadać na pytanie, z pomocą jakich oddziaływań wychowawczych i w jakich warunkach można skutecznie kształtować osobowość człowieka. Na to pytanie stara się znaleźć odpowiedź przede wszystkim teoria wychowania. Nie jest to, oczywiście, jej jedyne zadanie. Niemniej jednak to ono właśnie określa osobliwość jej zainteresowań problematyką wychowawczą, różniąc ją istotnie od innych współdziałających z nią dyscyplin naukowych.

Toteż powoływanie się w obrębie teorii wychowania na wiedzę i doświadczenie pokrewnych jej dyscyplin na pewno nie przekreśla w niczym jej wartości jako nauki autonomicznej. Sygnalizuje jedynie niepełną samowystarczalność teorii wychowania pod względem wyjaśniania wielu zagadnień wychowawczych, jakimi zajmuje się w aspekcie teoretycznym i empirycznym. Podobna sytuacja ma zresztą miejsce w wielu innych dyscyplinach naukowych. Dlatego tym bardziej nie powinno być ujmą korzystanie z nich zwłaszcza przez teorię wychowania jako naukę pozostającą stale jeszcze *in statu nascendi*. I nie ma chyba powodu, dla którego należałoby fakt ten ukrywać przed studentami.

Przedstawianie twierdzeń teorii wychowania w świetle wiedzy i doświadczeń innych nauk może przyczynić się:

- 1) do wzbogacenia jej o dodatkowe twierdzenia odpowiednio uzasadnione i sprawdzone,
- 2) do zrezygnowania z przesadnie normatywnego podejścia do zagadnień wychowawczych na rzecz podejścia o charakterze bardziej eksploracyjnym,
- 3) do większej — niż dotychczas — ostrożności w formułowaniu uogólnień oraz nieukrywania braku zasadności niektórych głoszonych przez nią twierdzeń, jak i niedomagań jej warsztatu badawczego.

Innym ważnym zadaniem, jakie ma do spełnienia teoria wychowania w kształceniu pedagogicznym, jest rozwijanie u studentów umiejętności twórczego wykorzystywania nabywanej przez nich wiedzy dla rozwiązywania konkretnych problemów wychowawczych. Zadanie to jest z pewnością dużo trudniejsze od poprzedniego, tj. od przyswajania dorobku wiedzy i doświadczeń innych nauk. Wymaga bowiem — oprócz przygotowania teoretycznego — także pewnych umiejętności praktycznych, w tym szczególnie właściwego rozpoznania zaistniałej sytuacji wychowawczej, podejmowania trafnych decyzji i odpowiedniego przeciwdziałania w formie określonego oddziaływania wychowawczego lub świadomego rezygnowania z niego. Nie każdy bowiem problem wychowawczy musi być rozwiązany. Niekiedy zaś nieingerencja w sprawy wychowawcze jest lepsza niż oddziaływanie zbyt natarczywe i błędne.

W każdym razie teorii wychowania nie wystarczy się wyuczyć. Przystwojenie głównych jej twierdzeń jest dopiero wstępnym warunkiem spodziewanego sukcesu w kształceniu pedagogicznym. Chodzi o to, aby

zdobyta wiedza w zakresie teorii wychowania służyła jako narzędzie w rozwiązywaniu różnych problemów wychowawczych, a także dopomagała w wyzwalaniu procesów samokształcenia i samowychowania. Funkcji takiej nie spełnia na pewno wiedza przekazywana w sposób nader formalny, bezkrytyczny i beznamiętny, obciążający nadmiernie pamięć i głoszona jedynie z myślą o jej egzekwowaniu, tj. bez budzenia u studentów twórczego niepokoju, umożliwiania im szczerego wyrażania swych wątpliwości, a nawet niegodzenia się z niektórymi tezami teorii wychowania, jeśli nie trafiają do ich przekonań.

Rozwijanie wśród studentów umiejętności twórczego stosowania wiedzy w konkretnych sytuacjach wychowawczych:

1) umożliwiała im właściwe przygotowanie do czekających zadań w obranym przez nich zawodzie,

2) przybliżyła przedmiot teorii wychowania do ich zainteresowań i czyni zadość odczuwanym przez nich potrzebom zdobywania wiedzy nie tylko teoretycznej, lecz także praktycznej,

3) stwarza pewność, iż teoria wychowania będzie stałym narzędziem ich przyszłej pracy pedagogicznej.

Już tylko te dwa zasygnalizowane tu zadania teorii wychowania w kształceniu pedagogicznym, mianowicie wzbogacanie jej twierdzeń z pomocą dorobku innych nauk i rozwijanie umiejętności praktycznego ich wykorzystania w różnych sytuacjach wychowawczych, wskazują na wyjątkową rolę, jaką pełni ona lub pełnić powinna w tym zakresie. Zadaniom tym podołać mogą zwłaszcza ci przedstawiciele teorii wychowania, którzy nie poprzestają na studiowaniu problematyki wychowawczej jedynie w obrębie reprezentowanej przez siebie dyscypliny, lecz sięgają także po wiedzę i doświadczenia innych nauk zgodnie ze swymi zainteresowaniami naukowymi. Usiłują także zrozumieć wątpliwości studentów co do niektórych przekazanych im wiadomości, przyznać się do własnej niewiedzy lub omyłek i w miarę często pokazywać związek głoszonych twierdzeń z bardziej lub mniej rozległą praktyką wychowawczą.

### NIEDOMAGANIA W NAUCZANIU TEORII WYCHOWANIA

W rzeczywistości akademickiej nauczanie teorii wychowania nie zawsze — jak można przypuszczać — odbywa się z zamiarem możliwie pełnego jej wykorzystania w toku kształcenia pedagogicznego. Niejednokrotnie zauważa się nagminne upraszczanie i pochopne generalizowanie twierdzeń głoszonych w ramach teorii wychowania.

Upraszcza się zwłaszcza samo podstawowe pojęcie teorii wychowania, czyli „wychowanie”. Zamyka się je niejednokrotnie w ciasną definicję lub cały zestaw definicji, z których niewiele wynika dla pracy wychowawczej z dziećmi i młodzieżą. Zapomina się przy tym, że wychowanie wybiega daleko poza zwykły stosunek: „wychowawca-wychowanek”, że

wyraża się m.in. w interakcjach pomiędzy dorosłym a dzieckiem, przy czym poważnym wpływem podlega nie tylko dziecko, lecz także osoba dorosła, że nie zawsze jest równoznaczne z kształtowaniem osobowości, rozumianym w sensie urabiania jej za pomocą ingerowania w życie i pracę wychowanka. Często rola wychowania ogranicza się jedynie do przysłowiowego „kibicowania” rozwojowi i samowychowywaniu dziecka. W tym ostatnim znaczeniu właściwie przebiegający proces wychowania zakłada dyskretne wycofywanie się wychowawcy z zajmowania w nim roli kierowniczej w miarę usamodzielniania się i dojrzewania społecznego wychowanków. Wychowawca taki zajmuje się dzieckiem po to, aby w końcu stać się niepotrzebnym.

W omawianiu pojęcia wychowania nie pamięta się też niejednokrotnie i o tym, że dla rozwoju dziecka nie zawsze najistotniejsze jest to, co stanowi bezpośredni wynik wychowania zamierzonego. Niekiedy większy wpływ na jego rozwój wywiera to, co dzieje się wokół tego procesu, w tym zwłaszcza całokształt stosunków społecznych, w jakich pozostaje dziecko z innymi ludźmi, i to zarówno rówieśnikami, jak i dorosłymi.

Te i inne aspekty wychowania dowodzą jego ogromnej złożoności, którą trudno zawrzeć w jakimś jednoznacznym określeniu. Określenie takie jest na pewno potrzebne, ale nie może obyć się bez rzeczowego i dokładnego skomentowania z podaniem możliwości i jednocześnie wielu ograniczeń oddziaływań wychowawczych.

Wyrażnemu uproszczeniu w ramach kształcenia pedagogicznego w zakresie teorii wychowania podlegają czynniki rozwoju i kształtowania osobowości dzieci i młodzieży. Trudno dziwić się temu, skoro — jak dotąd — nie istnieje teoria mechanizmów regulacji zachowania się człowieka, którą można by przyjąć bez zastrzeżeń. Nawet teoria czterech czynników nie zadowala w pełni, ponieważ nie uzasadnia w sposób przekonujący preferencji niektórych z nich lub założonej ich równowagi. W tej sytuacji konieczne wydaje się charakteryzowanie uwarunkowań zachowań ludzkich nie tylko na przykładzie wczesnobehawiorystycznej formuły S-R i trójczłonowej formuły S-O-R, lecz także zasygnalizowania kilku co najmniej stanowisk w tej sprawie, jak na przykład założenia teorii pola K. Lewina, teorii dysonansu psychicznego L. Festingera, teorii równowagi F. Heidera, teorii równowagi interpersonalnej Z. Zaborowskiego lub koncepcji J. Rottera, według której najważniejszym czynnikiem wpływającym na zachowanie człowieka są nie tyle czynniki obiektywne, ile przede wszystkim subiektywne, w tym zwłaszcza jego oczekiwania, czy też teorii nagrody i kary N. E. Millera i J. Dollarda lub stanowisko S. R. Rubinsztejna czy A. N. Leontiewa w kwestii warunków i wyznaczników rozwoju człowieka.

W związku z omawianiem uwarunkowań rozwoju i kształtowania osobowości nie sposób pominąć wewnętrznych czynników regulacyjnych, jak potrzeby, motywy i postawy, a także różnych czynników, które utrud-

nią prawidłowy rozwój jednostki, np. zjawisko frustracji i stresu. Nie chodzi tu na pewno o szczegółowy wywód na ten temat. Zrobią to z pewnością lepiej psychologowie, lecz całkowite pominięcie tych zagadnień w nauczaniu teorii wychowania grozi niedocenianiem wiedzy psychologicznej dla zrozumienia zjawisk wychowawczych.

Oprócz upraszczania niektórych twierdzeń, głoszonych przez teorię wychowania, można tu i ówdzie — jak już wspomniano — zauważyć zbyt pośpieszne ich generalizowanie. Tendencja taka jest nieuchronnym rezultatem wszelkiego rodzaju niedomówień i tak samo — jak w wypadku nagminnego upraszczania przekazywanej wiedzy o wychowaniu — nie liczeniem się z całokształtem dorobku tak w dziedzinie teorii wychowania, jak i jej nauk pokrewnych.

Przykładem twierdzeń teorii wychowania zbyt uogólnionych, nie liczących się dostatecznie z odmiennością podejścia do omawianych kwestii, są rozważania na temat celów wychowania. Pewnym brakiem w ich przedstawianiu jest — jak sądzę — niedocenywanie wartości ogólnoludzkich, o jakie zatroszczyć należałoby się w wychowaniu, oraz jednostronne wywodzenie ich wyłącznie z panującej ideologii społecznej, tj. ogółu najbardziej postępowych dążeń społeczeństwa, a nie również z tradycji kulturowych kraju. Niedostatecznie podkreśla się znaczenie moralności w życiu jednostki i społeczeństwa, a więc stanowczo za mało mówi się o zwykłej uczciwości, obowiązkowości, szacunku dla cudzej i własnej pracy, prawdomówności itp. Wydaje się, iż te właśnie wartości określają główne cele wychowania. Moralność bowiem jest niepodzielna: albo się ją ma, albo nie. Jest ona wartością ponadczasową i nie ograniczoną żadną przestrzenią terytorialną naszego globu. Jest uniwersalna. Różni się jedynie w swej warstwie ideologicznej, co bynajmniej nie przekreśla jej ogólnoludzkiej rangi w życiu jednostki i społeczeństwa.

Toteż sądzę, że w określaniu celów wychowania dobrze byłoby odwoływać się nie tylko do gotowych koncepcji, wypracowanych na gruncie teorii wychowania, lecz także przybliżyć studentom m.in. stanowisko T. Kotarbińskiego o człowieku „spolegliwym”, M. Ossowskiej o trzech nurtach w moralności lub I. Kanta o imperatywie kategorycznym w postępowaniu jednostki. Warto by również celami wychowania objąć troskę o zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży, aby uczynić je nie tylko przydatnymi dla społeczeństwa, lecz także zadowolonymi z siebie, innych i życia.

Zbyt jednostronne generalizowanie twierdzeń teorii wychowania zauważa się także m.in. w naświetlaniu form i metod oraz zasad wychowania, nie uwzględniając przy tym realnych warunków, w jakich wykonuje wychowawca swą pracę, ani też możliwości, jakimi dysponuje. Mało lub wcale nie różnicuje się sposobów oddziaływań wychowawczych i zasad postępowania wychowawczego ze względu na wiek i płeć wychowanków. Mówimy często o nich tak, jakby stale znajdowali się oni na

jednym poziomie wiekowym i jakby chłopcy i dziewczęta nie posiadali swej płci.

Konsekwencje wspomnianych uproszczeń i przesadnych uogólnień są oczywiste. Nie tylko zniekształcają istotę zjawisk wychowawczych, lecz — co najgorsze — odbijają się ujemnie na przygotowaniu absolwentów pedagogiki do stawiania czoła problemom, z jakimi wypadnie spotkać się im wcześniej lub później w ich pracy zawodowej.

Istnieje jeszcze kilka innych niedomagań w nauczaniu teorii wychowania, które z reguły są pochodne zarówno w stosunku do nagminnego upraszczania, jak i pochopnego generalizowania głoszonych przez nią twierdzeń. Należy do nich m.in. przemilczanie napotykanych trudności w procesie wychowania. Tymczasem w zawodzie pedagoga — jak w żadnym innym — trudności, które trzeba pokonywać, są niemal „chlebem codziennym”. Dlaczego więc nie uprzedzać o nich studentów i nie podawać przy okazji sposobów ich przewycięzania, a zwłaszcza zapobiegania im. Uchroniłoby to z pewnością naszych absolwentów przed przedwczesnym rozgoryczeniem wskutek niespodzianek, jakie niesie z sobą ogromnie skomplikowana rzeczywistość pedagogiczna.

Innym jeszcze niedomaganiem w nauczaniu teorii wychowania jest przesadne na ogół koncentrowanie się na zagadnieniach wychowania szkolnego. Wynika ono z założenia, iż szkoła jest nie tylko głównym czynnikiem kształcenia, lecz również i wychowania. Nie podejmując oceny słuszności takiego twierdzenia, trzeba na pewno zgodzić się, że — oprócz szkoły — wychowuje także rodzina, różnego rodzaju instytucje pozaszkolne, jak internaty, świetlice, domy dziecka, organizacje dziecięce i młodzieżowe itp. Często też te właśnie środowiska wychowawcze są bliższe zainteresowaniom studentów niż środowisko szkoły. Warto zdać sobie z tego dobrze sprawę w procesie nauczania teorii wychowania, aby być przez nich bardziej zrozumianym oraz odpowiadać na ich zainteresowania i potrzeby.

Znając przynajmniej te przedstawione lub zasygnalizowane już niedomagania, jakie mają lub mogą mieć w nauczaniu teorii wychowania, łatwo na ogół uświadomić sobie konieczność niektórych przedsięwzięć, mających na celu unowocześnienie kształcenia pedagogicznego w zakresie problematyki wychowawczej. Pomimo to warto jednak dokonać specjalnej próby wyliczenia kilku co najmniej nasuwających się tu uwag.

#### SUGESTIE W SPRAWIE UNOWOCZEŚNIANIA NAUCZANIA TEORII WYCHOWANIA

Skutecznemu nauczaniu teorii wychowania może sprzyjać wiele różnych czynników, spośród których — jak się zdaje — wybijają się na czoło takie, jak:

- 1) preferowanie twierdzeń uzasadnionych i sprawdzonych,

- 2) poddawanie konkretyzacji przekazywanych twierdzeń,
- 3) wystrzeganie się głoszenia twierdzeń w kategoriach powinności,
- 4) świadczenie na rzecz wychowania człowieka jako najwyższej wartości,
- 5) przygotowanie właściwego programu nauczania.

Preferowanie twierdzeń uzasadnionych i sprawdzonych jest godnym uwagi postulatem zwłaszcza w odniesieniu do omawiania zagadnień wychowawczych. Na temat wychowania bowiem zabierają głos niemal wszyscy. Toteż mówiąc o wychowaniu, trudno niekiedy rozgraniczyć twierdzenia mające podstawy naukowe od uznawanych powszechnie twierdzeń zdroworozsądkowych. Te ostatnie wprawdzie mogą czasami okazać się trafniejsze niż twierdzenia naukowo uzasadnione i sprawdzone, to niemniej jednak ustąpić muszą pierwszeństwa tym drugim, w przeciwnym razie teoria wychowania byłaby zdominowana przez uogólnienia nie mające nic wspólnego z nauką.

Preferowanie twierdzeń uzasadnionych i sprawdzonych sugeruje konieczność korzystania z dorobku innych dyscyplin naukowych. Nie chodzi tu bynajmniej o zwykłe powtarzanie prawidłowości wypracowanych na gruncie tych dyscyplin, lecz w szczególności o odpowiednie ich wkomponowanie w system wiedzy o wychowaniu.

Tam natomiast, gdzie brak przekonujących dowodów naukowych, warto przedstawiać różne stanowiska, a nawet sprzeczne z sobą, jak również odwoływać się do wiedzy zdroworozsądkowej w poszukiwaniu podstaw dla sformułowania problemów otwartych lub hipotez roboczych wymagających weryfikacji naukowej. W każdym razie student ma prawo wiedzieć, jaka jest wartość naukowa przekazywanych mu twierdzeń. Podawana jedynie do zawierzenia lub dosłownego wyuczenia może wydawać się banalna i niepotrzebna.

Poddawanie konkretyzacji przekazywanych twierdzeń wydaje się również postulatem ze wszech miar słusznym. Wynika to choćby z charakteru teorii wychowania jako nauki w służbie rozwiązywania konkretnych problemów wychowawczych. Owa konkretyzacja lub egzemplifikacja uogólnień teoretycznych nie jest na pewno zadaniem łatwym. Jest ona tym trudniejsza, im większy dystans dzieli nas jako teoretyków wychowania od szeroko pojętej praktyki pedagogicznej. Dlatego też nie można ludzić się, iż uprzystępnimy studentom wiedzę z zakresu teorii wychowania w sposób należyty, jeśli pozbawieni będziemy kontaktów z dziećmi i młodzieżą nie tylko w naturalnych warunkach życia rodzinnego, lecz także w zinstytucjonalizowanych warunkach wychowania zbiorowego.

Dobrą sposobnością do nawiązania takich kontaktów — poza hospitowaniem różnych zajęć lub konkretną pracą wychowawczą — jest z pewnością prowadzenie eksperymentu pedagogicznego w szkole lub placówce opiekuńczo-wychowawczej. Badania takie pozwalają przecież wystę-

pować eksperymentatorom nie tylko w roli badaczy, lecz także pełnić funkcję praktyków, odpowiedzialnych bezpośrednio za wykonywanie określonych zadań wychowawczych. Dzięki temu mogą niejako naocznie przekonać się o użyteczności zgłoszonego pomysłu lub jego bezużyteczności. W tym miejscu pragnę podkreślić, że na prawdziwą ironię zakrawa fakt, iż specjalista wychowania niejednokrotnie z uporem torować musi sobie drogę do wypróbowywania własnych sił i możliwości w praktycznym rozwiązywaniu konkretnych problemów wychowawczych. Nieśie to z sobą niewątpliwie wyraźne ujemne następstwa dla pracy kształceniowej w zakresie teorii wychowania.

Wystrzeganie się głoszenia twierdzeń w kategoriach powinności — jako kolejny postulat unowocześnienia nauczania teorii wychowania — pozostaje w ścisłym związku zarówno z koniecznością preferowania twierdzeń uzasadnionych i sprawdzonych, jak i poddawania je odpowiedniej konkretyzacji. Nadawanie w nadmiarze twierdzeniom pedagogicznym rangi sądów wartościujących (normatywnych) mieści się często raczej w granicach pobożnych życzeń niż twierdzeń wystarczająco zasadnych i udowodnionych.

Rzecz jasna, teoria wychowania nie może obyć się bez sądów wartościujących, w tym także twierdzeń wyrażanych w kategoriach powinności. Ale nie oznacza to bynajmniej, aby sugerować powinność nauczycieli lub wychowawców tam, gdzie istnieje co najmniej wyjście alternatywne czy też zarysowuje się pewne rozwiązanie noszące cechy prawdopodobieństwa. Zdaje się, iż niewiele jest sytuacji wychowawczych, w których obowiązywać „musi” lub „powinna” tylko jedna formuła postępowania pedagogicznego. Nadużywanie głoszonych twierdzeń w kategoriach powinności jest oczywistym nieliczeniem się z poglądami i przekonaniem innych uczonych, a niejednokrotnie ograniczaniem inicjatyw pedagogów-praktyków w sprawie nowatorstwa pedagogicznego na ich własny użytek.

Postulat świadczenia na rzecz wychowania człowieka jako najwyższej wartości, wysuwane od dawna na gruncie pedagogiki, wymaga — jak się zdaje — bardziej konsekwentnego i stałego uwzględniania w procesie kształcenia pedagogicznego, szczególnie w zakresie teorii wychowania. Chodzi tu przede wszystkim o budzenie wśród studentów poszanowania dla indywidualności i godności dzieci i młodzieży, docenianie każdego z nich jako podmiotu działania oraz unikanie traktowania wychowanka jako przedmiotu prostej manipulacji ze strony oddziaływań wychowawczych. Idzie też o to, aby przestrzec studentów przed uznawaniem dziecka za przysłowiową miniaturę człowieka dorosłego i jednocześnie ukazać w nim jednostkę ludzką, podległą własnym prawom rozwoju, chociaż mającą te same prawa do szacunku i miłości, co dorośli, jak również dać studentom sposobność przeżywania sensu człowieczeństwa i ludzkiej godności.



Postępując tak nie sposób istoty ludzkiej sprowadzać jedynie do „całości kształtu stosunków społecznych”. Absolutyzacja bowiem „społecznej”, warstwy człowieka z pominięciem jego wartości moralnych i duchowych nadmiernie pomniejsza autonomię jednostki, zdolnej do samorealizacji w najgłębszym znaczeniu tego słowa.

Ostatni postulat, jaki usiłuję zasygnalizować w sprawie unowocześnienia nauczania teorii wychowania, dotyczy opracowania specjalnego programu. Przygotowanie go nie wydaje się jednak tak doniosłe, jak omówione wcześniej postulaty w tym zakresie. Przede wszystkim stanowi on z reguły tylko pewną propozycję i jako taki nie określa poziomu kształcenia pedagogicznego. Nierzadko bowiem za wspianym programem kryje się niedoskonała jego realizacja i odwrotnie — nieudolny program nie wyklucza wzorowej pracy kształceniowej ze studentami. Niemniej jednak w warunkach masowego kształcenia pedagogicznego program należy być przygotowany i realizowany zgodnie z możliwościami uczelni oraz liczący się z zainteresowaniami studentów jest nieodzowny.

Obowiązujący obecnie program nauczania teorii wychowania nie budzi — moim zdaniem — większych zastrzeżeń. Pewnych zmian wymaga uhierarchizowanie zawartych w nim poszczególnych bloków tematycznych. Tak na przykład charakterystykę „sylwetki zawodowej nauczyciela-wychowawcy” można by przewidzieć już przed blokami tematycznymi, dotyczącymi form i metod wychowania, a to z uwagi choćby na to, iż pedagog wychowuje zwłaszcza przez to, jaki jest i jaki daje przykład swym życiem i postępowaniem wychowankom. Osobowość jego ma z reguły większe znaczenie w procesie wychowania niż znajomość form i metod wychowawczych. Proponuję również zamieszczenie „systemu wychowania” na końcu programu, ponieważ — jak sądzę — system taki istnieje raczej w sferze życzeń niż realnych warunkach rzeczywistości wychowawczej.

Proponuję ponadto sprofilowanie programu nauczania teorii wychowania ze względu na niektóre kierunki studiów pedagogicznych, tj. zrezygnowanie z pewnych jego bloków tematycznych na rzecz bardziej przydatnych dla studentów danego kierunku oraz niesugerowanie w miarę żadnych koncepcji lub stanowisk w kwestii zaprogramowanych tematów, stwarzając w ten sposób możliwość ich dowolnego wyboru przez osoby prowadzące zajęcia dydaktyczne z teorii wychowania. Uzupełnienia wymaga zamieszczona w programie „literatura”.

Innym jeszcze, i to niezmiernie ważnym, warunkiem unowocześnienia kształcenia pedagogicznego w zakresie teorii wychowania jest posługiwanie się różnymi aktywizującymi metodami nauczania. Na szczególną uwagę zasługują metody nauczania problemowego, umożliwiające wysuwanie różnych kontrowersji i poddawanie je wspólnej ocenie w toku prowadzonej dyskusji. Waler kształcący i wychowawczy mają różnego rodzaju metody zespołowe, w tym także aranżowanie dyskusji panelo-



wej lub organizowanie socjodramy, polegającej na spontanicznym graniu przez studentów różnych ról związanych z sytuacjami wychowawczymi. Istotnym czynnikiem aktywizującym studentów w studiowaniu teorii wychowania jest także umożliwianie im współdziałania w organizowaniu ćwiczeń lub konwersatoriów na zasadzie pełnego partnerstwa w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Niemalże znaczenie ma tu wspólne planowanie i ocenianie odbywanych zajęć. Użyteczną metodą aktywizowania studentów w nauczaniu teorii wychowania jest bezsprzecznie powoływanie się na konkretne przykłady i sytuacje z codziennej praktyki wychowawczej, stosując przy tym tzw. metody sytuacyjne.

Niezależnie jednak od rodzaju stosowanych metod nauczania warto stale niemal pamiętać, że nawet najbardziej skuteczne sposoby oddziaływań wymagają ciągłego nasilania w postaci wciąż to nowych pomysłów w tym zakresie, jak również niejednokrotnie ich wymiany na porzucone dawno metody nauczania, aby ponownie — w odpowiednim czasie powrócić do metod bardziej nowoczesnych.

Na zakończenie pragnę podkreślić, że nie bez znaczenia dla unowocześnienia kształcenia pedagogicznego w zakresie teorii wychowania jest również właściwa postawa nauczycieli akademickich, nauczających tego przedmiotu. Mam na myśli szczególnie postawę demokratyczną, nacechowaną wyrozumiałością i przyjaznym stosunkiem wobec studentów, liczącą się z ich zainteresowaniami i potrzebami, związanymi zwłaszcza ze zdobywaną przez nich wiedzą na temat problematyki wychowawczej, a także budzącą ich sympatię i zaufanie do nauczycieli akademickich.

## O GODNOŚCI NAUCZYCIELA

W podjętych rozważaniach nad godnością nauczyciela za przewodników wybrałam sobie tych, którzy kontemplacyjnemu rozumieniu godności przeciwstawiają jej interpretację aktywną uznając, że godność osiąga człowiek przede wszystkim w działaniu, w toku rozwiązywania konfliktów wewnętrznych i zewnętrznych. Takie stanowisko zaprezentował w znanym eseju Józef Koziielecki<sup>1</sup>. Postępując nakreślonym przez niego tropem zamierzam skupić się na zagadnieniu godności nauczyciela, której zachowanie i podnoszenie stanowi, jak sądzę, nie tylko warunek osobistych satysfakcji dzisiejszych pedagogów, lecz jest także istotną składową autentycznych społecznych sukcesów edukacyjnych.

Przyjmując, że rozumiem godność jako poczucie i świadomość własnej wartości oraz szacunku dla samego siebie, zamierzam scharakteryzować trzy punkty widzenia na sposób pojmowania godności pedagoga i szerzej omówić jeden z nich, który wydaje mi się głębiej uzasadniony teoretycznie i jednocześnie adekwatny wobec wymagań współczesności.

Proponuję wyróżnić „godność instytucjonalną”, „godność osobową-odświętną” oraz „godność humanistyczną-codzienną”.

Źródłem godności urzędowej jest identyfikacja pedagoga z instytucją, w której działa i której cele realizuje. Podstawą tak pojętej godności jest społeczny status instytucji oświatowej oraz prawnie usankcjonowane zajmowanie stanowiska nauczyciela.

Instytucjonalna odmiana godności ma długą tradycję pedagogiczną i posiada w niej swoją piękną kartę. Zawsze wtedy, gdy szkoła była nosicielką postępowych idei, przeciwstawiała się konserwatyzmowi, nierówności społecznej czy uciskowi narodowemu, stawała się równocześnie terenem wykuwania autentycznej godności nauczycieli — będących głęboko zaangażowanymi uczestnikami tak funkcjonującej instytucji. Dla przykładu wspomnę tu tylko o szkołach powoływanych przez Komisję Edukacji Narodowej. Ale prezentowana odmiana godności może nabrać także odcienia pejoratywnego. Dzieje się tak wówczas, gdy szkoła staje się nosicielem wartości wstecznych lub też gdy deklaruje cele pozytywne, lecz nie jest w stanie ich zrealizować. Aktualna sytuacja naszej szkoły bliska jest tej drugiej możliwości. Reakcją pedagogów działających w instytucjach oświatowych staje się wówczas albo walka o zachowanie własnej godności humanistycznej — o czym napiszę w dalszej części artykułu — albo akceptacja status quo i popadanie w stan instytucjonalnej godności urzędowej. Chodzi właśnie o „stan”, gdyż dobre samopoczucie zawodowe tej części nauczycieli wynika, w ich odczuciu, niejako automatycznie z faktu bycia nauczycielem i pełnienia funkcji reprezentanta

<sup>1</sup> Literatura cytowana znajduje się na końcu artykułu.

szkolnej instytucji. Sam podmiot nie czuje się wówczas zobligowany do podejmowania wysiłków, aby przez nie uzyskiwać lub przybliżać się do stanu godności własnej. Uczestnik szkolnej instytucji uzyskuje swoistą nobilitację nie w rezultacie uznanego działania, lecz jako cząstka instytucji.

„Aby być godnym — pisał Koziellecki — trzeba być najpierw aktywnym”. Tymczasem samo formalne włączenie człowieka do instytucji nie zawsze oznacza, że uporczywie i skutecznie realizuje on w niej trudne czyny, znaczące dla innych. Stąd też instytucjonalne widzenie godności może się okazać fasadowe i maskować ludzi, którzy pod osłoną tradycyjnego splendoru instytucji skrywają własną niegodną bierność, brak twórczości lub jej falsyfikaty czy egoistyczną koncentrację na samym sobie. Sądzę, że część nauczycieli, których własny wkład w autentyczną pracę wychowawczą jest nikły, a identyfikacja z instytucją nadmierna i pozabawiona refleksji, może ulegać pokusie korzystania z takiej szkolnej „zasłony dymnej” dla podtrzymywania dobrego samopoczucia zawodowego jako surogatu godności własnej.

Poszukiwanie nauczycielskiej godności poprzez skrywanie się za formalną fasadą instytucji jest obecnie o tyle ryzykowne, że współczesna szkoła odbiera potężną dawkę zasłużonej krytyki społecznej. Nie jest więc dziś ta instytucja sama przez się generatorem splendoru, a przeciwnie — terenem praktyk edukacyjnych nie zawsze aprobowanych społecznie. Stąd pojawiają się radykalne propozycje „odinstytucjonalizowania” wychowania, a o nauczycielach wygłasza się opinie, że są tak samo nieodpowiedni, jak współczesna szkolna instytucja.

„Spośród głównych źródeł zdobywania wiedzy — pisał Everett Reimer, autor głośnej książki „School is Dead” — nauczyciele odgrywają rolę najmniej istotną, mniej ważną niż materiały oświatowe, instruktorzy i współczesne nauki. Niemniej ich pomoc może niekiedy okazać się cenna, zwłaszcza gdyby można było ich oderwać od szkół”<sup>2</sup>.

Jeżeli nawet nie podziela się w pełni tych radykalnych głosów krytyki szkoły, to jednak są one poważnym sygnałem, że identyfikacja nauczyciela ze szkolną instytucją nie tylko samoczynnie nie gwarantuje uzyskiwania nauczycielskiej godności, ale może stawać się nawet czynnikiem degradującym ją.

Przytoczę jeszcze jeden argument wskazujący na słabość instytucjonalnej koncepcji godności. We współczesnym zbiurokratyzowanym świecie w percepcji społecznej, a szczególnie w odbiorze młodzieży, gwałtownie przygasają blaski urzędów. W tej sytuacji prestiż instytucji nie może być samoistnym źródłem godności występujących w niej ludzi, jeżeli nie świadczy o nich własna, autonomiczna wartość wewnętrzna. Stąd też i nauczyciel ma niewielkie szanse budowania godności własnej, gdy jej fundamentem jest, oparty na tradycji, prestiż szkoły, a nie wysoka jakość jego zawodowej osobowości. Godność instytucjonalna może nawet

oddalać ucznia od nauczyciela, jeżeli nie ma on własnego wyrazu, a brak tożsamości autentycznego pedagoga przysłania wiotką instytucjonalną atrapą, stanowiącą fantom godności, znakomicie rozszyfrowywany przez młodych.

Scharakteryzowane podejście funkcjonuje, jak sądzę, w świadomości wielu nauczycieli, którzy nie wyodrębniają siebie z instytucji. Z teoretycznego punktu widzenia możliwe jest jednak stworzenie modeli, w których różnie ujęty jest stosunek instytucja—człowiek. Oto charakterystyka czterech takich modeli:

1. Instytucja ma cele pozytywne i stwarza swoim uczestnikom realne możliwości ich realizacji. Jest to instytucja potencjalnie generująca godność i dająca uczestniczącym ludziom szanse osiągnięcia jej.
2. Cele instytucji są z założenia pozytywne, ale istniejące warunki uniemożliwiają ich realizację. W takiej sytuacji ludzie demoralizują się, tracą godność albo podejmują dramatyczne wysiłki o jej utrzymanie i powoli rezygnują, gdy ich starania okazują się mało skuteczne.
3. Założone cele instytucji są negatywne, ale znajdują się w niej ludzie posiadający własne odmienne wartości i realizujący je wbrew instytucji. Uzyskują oni taką odmianę godności, którą określe jako „wywalczoną”.
4. Instytucja realizuje cele negatywne, a jej uczestnicy identyfikują się z tymi celami i aktywnie przyczyniają się do osiągania ich. Uzyskują oni wysoką samoocenę i budują na niej godność, którą nazwę „godnością fałszywą”. Fałsz ten, z reguły po upływie pewnego czasu, wykrywa opinia społeczna, bywa on też poddawany osądowi historycznemu.

Przedstawione modele wskazują na to, że zależność pomiędzy instytucją a uczestnikiem, rozpatrywana z punktu widzenia jego godności, nie jest wcale jednoznaczna. Przeczy to sposobowi myślenia, zgodnie z którym utożsamianie się człowieka z instytucją stanowi niepodważalne źródło jego świadomości własnej wartości i szacunku dla samego siebie.

Druga odmiana, a może tylko odcień nauczycielskiej godności, którą określe jako „osobowo-odświętną”, dosyć znacznie przyłgnęła do tradycyjnego sposobu myślenia o pedagogach. Ekspozuje się go wówczas, gdy okazjonalnie i odświętnie podkreśla się ich zasługi i wyniki. Nauczyciele uświadamiają sobie wówczas wyraźniej osobiste dokonania i na tej podstawie tworzą przekonania o własnej wartości. W tym sposobie budowania godności dostrzegam pewne strony dodatnie — okresowe podsumowania. Jeśli rzetelnie pokazują efekty uzyskiwane w poszczególnych etapach pracy, mobilizują do powtarzania określonych zachowań.

Ale w przypadkach gdy wykonywanej pracy dydaktyczno-wychowawczej nie towarzyszy wysoki poziom refleksji pedagogicznej, uzyskiwane wyróżnienia i oceny stają się rodzajem „wzmocnienia pozytywnego”, a cała koncepcja jest wówczas bliska behawioralnemu, skinnerowskiemu ujęciu godności<sup>3</sup>. Istnieje wówczas niebezpieczeństwo premiowania czyn-

ności pedagogicznych efektywnych zewnętrznie, lecz mało efektywnych wychowawczo, a wykonujący je nauczyciel występuje jako człowiek reaktywny, sterowany zewnętrznie i może zatracać własną świadomość pedagogiczną, którą powinno być przepojone jego działanie.

Trzeci kierunek rozpatrywania interesującej nas kwestii stanowić będą rozważania nad nauczycielską „godnością humanistyczną”. Jest ona pozbawiona patosu, wzniosłości i koturnów, związana z codziennym trudem bycia nauczycielem i ze zmuszonymi poszukiwaniami rozwiązań coraz trudniejszych problemów dydaktyczno-wychowawczych na drodze własnych wysiłków, a nie poprzez naśladowanie instytucjonalnych stereotypów lub przyjmowanie danych receptur. Proponuję rzeczowe i realistyczne podejście do tak ujętej, na razie szkicowo, godności i przeanalizowanie jej przez pryzmat tego, co najbardziej istotne w pracy współczesnego nauczyciela, gdyż zgadzam się z J. Koziuleckim, gdy stwierdza on, że godność można uzyskać „...dzięki aktywnemu działaniu w rodzinie, szkole czy fabryce”, „...w procesie rozwiązywania konfliktów moralnych, aktywnego uczestnictwa w teraźniejszości, a nie na drodze kontemplacji lub patetycznych apeli do sumienia”.

Za teoretyczną podstawę takiej analizy przyjmę psychologiczną poznawczą koncepcję człowieka. Od czasu gdy w końcu lat czterdziestych C. E. Shannon, W. Weaver i N. Wiener poprzez swoje prace przyczynili się do zapoczątkowania myślenia, także i o człowieku, w kategoriach „informacji” i „regulacji”, powstały zręby teorii, zgodnie z którą aktywność ludzka jest sterowana zarówno przez informacje płynące z zewnątrz, jak i zakodowane uprzednio w świadomości. W ramach różnych odmian poznawczej koncepcji człowieka ludzi ujmuje się w ich wymiarach podmiotowych jako układy, które odbierają informacje z otoczenia, przetwarzają je oraz, poprzez wychodzenie „poza dostarczone informacje”, wytwarzają nowe, co jest podstawą poznawania świata i podejmowania twórczych zachowań. W świetle tej idei celem wychowania staje się wspomaganie wychowanka w dążeniu do coraz bardziej adekwatnego poznawania samego siebie oraz otaczającego świata, dla skutecznego działania w nim. Przyjęcie założeń poznawczo-regulacyjnej koncepcji pozwala dokonać zasadniczej reorientacji w analizie pracy nauczyciela i daje szansę odkrywania nowych źródeł jego godności. Jej zewnętrzne instytucjonalno-dyrektywne źródła nie mogą już być wystarczające, gdy oczekuje się od człowieka ciągłej wewnętrznej aktywności — poszukiwań, analiz, wartościowania, weryfikowania własnych hipotez — słowem, autentycznego wysiłku i zaangażowania w zakresie uzyskiwania i przetwarzania informacji, rozumianej jako zmniejszanie stanu nieuporządkowania i niepewności.

I właśnie w tym sensie poznawcza koncepcja człowieka może stanowić podstawę współczesnej interpretacji nauczycielskiej godności — w obydwu bowiem podkreśla się rolę aktywności własnej podmiotu, przejawia-

nej w szeroko pojętych sytuacjach konfliktowych. Sytuacje takie osiągają także nauczyciela i oddanego pod jego opiekę ucznia. Młodzież współczesna zyskuje dziś wiele informacji o świecie, przekazywanej przez szkołę, otoczenie, środki masowego przekazu. Jest to informacja dynamiczna, zmienna, zawierająca wewnętrzne sprzeczności. Aby stworzyć sobie obraz świata, wychowanek dokonuje ciągłej eksploracji informacyjnej, selekcji, interpretacji, interpolacji, ekstrapolacji, lecz pomimo podejmowanych wysiłków uzyskiwany przez niego obraz świata jest ciągle nieharmonijny i zawiera liczne rozbieżności informacyjne. Proces poznawczy staje się coraz trudniejszy i uczniowi potrzebny jest przewodnik udzielający pomocy szczególnie w zakresie uzyskiwania korzystnego dla sfery motywacyjnej, optymalnego poziomu rozbieżności informacyjnej.

Takie podejście poszerza tradycyjny zakres zadań nauczyciela. Dawniej jego pierwszoplanowa dydaktyczna rola polegała na przekazie wiedzy gotowej, możliwie pełnej i wyczerpującej, z przejawianiem troski o jej merytoryczną poprawność, trwałość i adekwatne odtwarzanie przez ucznia.

Dziś rola nauczyciela zyskuje szersze wymiary, w których dokonuje się integracja jego oddziaływań dydaktycznych i wychowawczych. Jeżeli bowiem za tak istotny dla człowieka uznajemy dopływ informacji i jej przetwarzanie — rozumiane jako podstawa systemu regulacyjnego, to proces kształcenia staje się równocześnie procesem formowania osobowości, a wychowanie polega na, jak ujął to J. Reykowski, formowaniu i nadawaniu kształtu poznawczej sieci podmiotu<sup>4</sup>. Przyjęcie takich założeń obliguje nauczycieli do traktowania nauczania jako „...budowania pokus intelektualnych” dla ich uczniów<sup>5</sup>, do poszukiwania innowacyjnych rozwiązań edukacyjnych z naciskiem na konstruowanie uczniowskich podstaw informacyjnych i tworzenia optymalnych informacyjnych rozbieżności. Nieprzestrzeganie tej ostatniej wskazówki prowadzi do nauczania, które posiada minimalną moc regulacyjną, nauczania „obok świata” lub „wbrew”, a nawet „przeciw światu”, nauczania, w którym szkolna wiedza mija się z rzeczywistością, a nauczyciel przestaje być przewodnikiem młodzieży<sup>6</sup>.

Dla realizacji nakreślonych nauczycielskich zadań — trudnych, lecz autentycznych — nauczyciel powinien rozpoznać aktualne problemy informacyjne swoich uczniów i poprzez żmudne twórcze poszukiwania rozwiązywać je razem z nimi. Sytuacja pedagoga nie jest tutaj łatwa, gdyż nie może posługiwać się schematycznymi rozwiązaniami. Lecz właśnie nastawienie na wytwarzanie ciągle nowych rozwiązań, adekwatnych wobec potrzeb wychowanków, poszukujących orientacji w rzeczywistości, niezbędnej dla twórczego funkcjonowania w niej, jest, moim zdaniem, źródłem uzyskiwania godności przez nauczycieli, którzy potrafią uprawiać ten styl pracy pedagogicznej. Jest to godność codzienna i humanistyczna, gdyż ukierunkowana na odkrywcze udzielanie pomocy innym,

a — jak pisał J. S. Bruner — „Każde nowe dokonanie może nadać człowiekowi jeszcze wyższą rangę”<sup>7</sup>.

Ta odmiana godności wymaga od nauczyciela autentycznego kontaktu z wychowankiem, rezygnacji z pozornych dialogów z nim, z przedmiotowego traktowania ucznia i manipulowania nim z pozycji urzędowej wyższości. „Poszanowanie czyjejs godności jest początkiem kształtowania godności własnej”, a „Działania na rzecz innych są rodzajem samopowtórzenia i próbą odnalezienia siebie” — pisał J. Koziński, a myśli te można odnieść do sytuacji nauczycieli.

Pedagog o godności humanistycznej uprawia wychowanie wyzwalające. „W wychowaniu wyzwalającym — jak pisze Paulo Freire w Materiałach UNESCO — wychowawca nie ma wiedzy kompletnej, istnieje natomiast poznawalny przedmiot, wytwarzający więź między wychowawcą i uczniem, przy czym każdy jest podmiotem w procesie poznania. Powstaje więc dialog dla wzmocnienia zależności epistemologicznych między obydwoma podmiotami w tym procesie poznawczym. Nie istnieje «myślące ja», które przekazuje swoją myśl, ale raczej «myślące my», które czyni możliwym istnienie «myślącego ja». Nauczyciel nie jest tutaj tym, który wie, ale tym, który uświadamia sobie, jak mało wie i z tej racji czyni wysiłki, żeby wiedzieć więcej, zмирzając do tego celu ręka w rękę ze swym uczniem, który ze swej strony uświadamia sobie, że zaczynając od swego skromnego bagażu wiedzy może dojść do tego, żeby wiedzieć więcej”.

Charakteryzując dalej dialektyczny związek między nauczycielem i uczniem Paulo Freire stwierdza, że „...w praktyce wyzwalającej nauczyciel musi «umrzeć» jako wyłączny wychowawca ucznia, ażeby móc się «odrodzić» jako uczeń swego ucznia. Jednocześnie powinien on proponować uczniowi, żeby «umarł» jako wyłącznie uczeń swego nauczyciela po to, aby móc się «odrodzić» jako jego wychowawca. Jest to więc ciągły ruch w tę i drugą stronę, wymagający i od nauczyciela, i od ucznia postawy twórczej i nacechowanej pokorą”<sup>8</sup>.

Obok tej drogi kształtowania nauczycielskiej godności, która jest przepełniona wysiłkami o godność ucznia poprzez udzielanie mu autentycznej pomocy typu orientacyjno-informacyjnego, stanowiącej podstawę kształtowania młodej osobowości w warunkach złożonej współczesnej rzeczywistości, drugi nurt rozwijania godności pedagogów dostrzegam w ich pracy nad własnym rozwojem, doskonaleniem samych siebie i wykonywanej pracy, poszerzaniem horyzontów zawodowych, pogłębianiem stopnia rozumienia świata.

Takie wysiłki podejmuje część nauczycieli; nie zawsze są oni wspomagani przez instytucje, w ramach których działają, nie zawsze ich aktywność jest dostrzegana przy podsumowaniach stanowiących istotny element godności w jej odmianie odświętnej. Pomimo przeszkód są oni skoncentrowani na autentycznej pracy z uczniem, głównie na stymulo-



waniu jego rozwoju, i na tej drodze uzyskują własną humanistyczną godność codzienną.

W prowadzonych badaniach empirycznych udało mi się dotrzeć do takich pedagogów; obecnie scharakteryzuję ogólny styl ich profesjonalnych zachowań. Nauczyciele ci mieli średnio 33 lata życia i 12 lat stażu zawodowego. W szkołach, oprócz zadań zawodowych, pełnili funkcje w organizacjach społeczno-politycznych, ale najbardziej interesowali się organizowaniem zajęć typu samokształceniowego dla własnych zespołów pedagogicznych. W pracy nauczycielskiej skupiali się na tworzeniu sobie zadań, co odbywało się poprzez rozbudowywanie i modyfikowanie zadań „zadawanych” im przez szkołę. Do konstruowania zadań „własnych” przywiązywali jednak szczególną wagę, ukierunkowując te zadania na rozwijanie i intensyfikowanie rozwoju wychowanków oraz także własnego zawodowego rozwoju. Zadania te w swoich treściach wykraczały ponad aktualny standard szkoły, stanowiły one układ hierarchiczny. Na szczycie tego układu plasowały się nauczycielskie zadania „własne”, tworzone ze względu na autentyczne potrzeby wychowanków, na niższym szczeblu zadania „zadane” im przez instytucję, najniżej natomiast niektóre zadania — także instytucjonalne, które jednak w odczuciu nauczycieli są nadmiernie zuniformizowane i sformalizowane, nie zasługujące na realizację.

Przedstawiony sposób ustosunkowania się nauczycieli „godnych” do zadań bliski jest odpowiednim elementom poznawczej koncepcji człowieka, w której podkreśla się rolę takiego przetwarzania informacji, w którego efekcie powstają właśnie własne zadania podmiotu. Zadania te, jak ujął to K. Obuchowski, stają się głównym czynnikiem organizującym osobowość, sprzyjają stawianiu sobie wyższych wymagań i nie dają się łatwo zastąpić innymi<sup>9</sup>. W ogólnej charakterystyce tych zadań należy podkreślić, że obejmowały one:

- nastawienie nauczycieli na maksymalny rozwój każdego wychowanka pod względem intelektualnym i społecznym, ze szczególnym naciskiem na kształtowanie twórczości i samodzielności uczniów,
- w zadaniach intelektualnych stawianych uczniom — przejawianie tendencji do unaukowienia sposobów myślenia i działania wychowanków,
- eksponowanie w pracy pedagogicznej problematyki ważnej i aktualnej z punktu widzenia potrzeb oświatowych,
- stawianie zadań, które wymagają wysiłków i od uczniów, i od nauczycieli.

Prezentowani nauczyciele nie cenią natomiast zadań sformalizowanych, zunifikowanych, nie wyrastających z rzeczywistych potrzeb dzieci. Sygnalizowali oni na przykład małą moc wychowawczą ujednocionej tematyki godzin wychowawczych, uroczystości szkolnych typu kalendrzowego, prac społecznych zaplanowanych dla uczniów bez ich udziału



i wykonywanych bez zaangażowania, wychowawczych prac akcyjnych, nazywając je „zadaniami pozornie nowymi”, „nieprzemyślanymi”, „pokazowymi”, „pochopnymi”, „dezorientującymi”, „demobilizującymi”.

Nauczyciele ci śledzili rzeczywisty bieg życia społecznego, a także rozwój, potrzeby i trudności indywidualne swoich wychowanków i różne formy własnej profesjonalnej aktywności dostosowywali do tych realnych potrzeb. Ale nie było to dostosowanie przystosowawcze, lecz twórcze, ukierunkowane na modyfikację. We własnej pracy dydaktycznej badani hołdowali zasadzie, zgodnie z którą, jak określił to L. Wygotski, „nauczanie powinno wyprzedzać rozwój”. Dlatego też stawiali oni przed swoimi wychowankami trudności o wyważonym poziomie i wspomagali w ich pokonywaniu. Stawianie wysokich wymagań innym łączyli ci nauczyciele z dużymi wymaganiami, jakie stawiali sami sobie. Krytyczna samoocena prowadziła ich do wykrywania braków we własnej pracy i pobudzała do ciągłego uczenia się. Charakterystyczna była potrzeba tych pedagogów do nawiązywania kontaktów z ludźmi przewyższającymi ich poziomem wiedzy i umiejętnościami.

Nauczyciele ci traktują swoją pracę jako ciągle rozwiązywanie problemów, z dużym wysiłkiem generują oni pomysły rozwiązań, jednak na zasadnicze trudności natrafiają w fazie ewaluacji i wówczas odczuwają potrzebę kontaktowania się ze znawcami zagadnień, z ekspertami. Nie pragną natomiast udzielania im wąsko praktycznych porad i prezentowania wzorów do naśladownictwa — wzory takie zawsze modyfikują.

W dotychczasowej charakterystyce nauczycieli, których określiłam jako „godnych” w znaczeniu godności „humanistycznej-codziennej”, przedstawiłam koncepcyjną stronę ich pracy. Obecnie wskażę na typowe rysy realizacyjnej strony ich działań zawodowych. Pedagodzy ci przywiązują dużą wagę do uzgadniania z nimi zadań zawodowych oraz uwzględniania przy tym ich kwalifikacji, zainteresowań zawodowych, a szczególnie pozazawodowych, oscylujących wokół szeroko pojętej problematyki humanistycznej. Natomiast znacznie mniejsze znaczenie ma dla nich uzyskiwanie od zwierzchników wskazówek odnośnie szczegółów wykonywania zadań, częstotliwości kontrolowania ich jako pracowników, dokładnego uzasadniania wystawianych im ocen pracowniczych. Nauczyciele ci przywiązawali niewielką wagę do kontroli zewnętrznej, uprawiali natomiast samokontrolę i pogłębioną autoanalizę własnej pracy.

Decydującym elementem działania tych nauczycieli jest jednak koncepcyjna strona ich pracy — tworzenie zadań, autentycznie odpowiadających potrzebom dzieci i sprzyjających ich rozwijaniu. Zadania te mają charakter twórczy, lecz chociaż jest to twórczość codzienna i skromna, to jednak, jak napisał J. Koziielecki: „Te małe odkrycia i innowacje dadzą jednak ludziom satysfakcję i utrwalać poczucie ich godności”.

Poszukiwania tych pedagogów nie zawsze uzyskują łatwą aprobatę,

gdyż nie są stereotypowe, godzą w utarte, a nieskuteczne schematy, stwarzają wyższe standardy wykonawstwa, do których inni pracownicy nie zawsze chcą dorównać. Twórczość z przyjaźnią nie zawsze chodzą w parze, toteż nauczyciele godni poprzez własną twórczość bywają niekiedy osamotnieni w zespołach nauczycielskich.

Zaprezentowanej grupie przeciwstawię obecnie inną grupę pedagogów, statycznych i biernych w zakresie własnego rozwoju, aby następnie podjąć rozważania o stanie godności zawodowej tych drugich. Zbliżeni wiekiem — średnio 33 lata, i długością stażu zawodowego — nieco ponad 13 lat, nauczyciele ci uzyskali przeciętnie niższy od swoich kolegów poziom wykształcenia. W szkołach rzadko podejmowali oni prace i funkcje społeczne, a poza szkołą także nie rozwijali żywszej działalności na rzecz innych. W koncepcyjnej stronie ich pracy dominował nacisk na stałość i stabilizację — pragną uzyskiwać i wykonywać zadania stereotypowe. Zadań własnych na ogół nie pragną tworzyć — sądzą, że powinien to robić ich zwierzchnik, a do nauczyciela należy rola wykonawcy. Jeżeli nawet w praktyce życia szkolnego pedagogzy ci byli włączeni do działań typu kierowniczego, to były to przede wszystkim prace organizacyjne, gospodarczo-porządkowe, opiekuńcze, najrzadziej natomiast wychowawcze. Nauczyciele, których styl pracy obecnie charakteryzuję, koncentrują się w szkołach na zadaniach „zadanych”, a nie „własnych”, głównie na tych, z których wykonania są oni kontrolowani i oceniani przez zwierzchników, niezależnie od rzeczywistej wychowawczej wartości zadania. Najchętniej opierają się oni na utrwalonym już repertuarze umiejętności własnych i uczniowskich, nie dostrzegając, że dopiero wychodzenie ponad to, co jest już opanowane, sprzyja rozwojowi.

Oslabiając część koncepcyjną, pedagogzy ci koncentrują się na wykonawczej stronie swego działania. Pragną oni otrzymywać od zwierzchników dokładne wskazówki o sposobach wykonywania zadań, gotowe wzorce, szczegółowe opracowania metodyczne, przykłady i algorytmiczne rozwiązania do naśladowania. Mają oni trudności z wytwarzaniem własnych pomysłów, a szczególnie z ich wyborem i oceną.

Kryterium wyników uzyskiwanych we własnej pracy nie stanowią dla tych nauczycieli ich wychowankowie i uzyskiwany poziom ich rozwoju, lecz aprobatą zwierzchnika. Dlatego podejmują oni starania o nieformalne gromadzenie informacji o upodobaniach zawodowych własnych przełożonych, aby następnie do tych upodobań dostosowywać metody własnej pracy. To dążenie do poprawnego wykonania „zadanych”, najlepiej na długi okres ustalonych zadań, z zakresu realizacji których spodziewają się oni być kontrolowani, chęć oparcia się na jakoby niezawodnych wzorcach, bez zrozumienia, że takie nie istnieją w pracy pedagogicznej oraz dążenie do uzyskiwania za takie wykonawstwo aprobaty zewnętrznej, wskazują na styl pracy bez twórczości własnej.

Obiektem wysiłków tych nauczycieli nie jest przede wszystkim dziec-

ko i jego rozwój, lecz usatysfakcjonowanie zwierzchnika i zapewnienie sobie samemu własnego zawodowego bezpieczeństwa. Nie muszę dodawać, że te dwa nastawienia nierzadko wykluczają się.

Przedstawiając szkieletowo dwie krańcowe grupy nauczycieli, które były wyodrębnione do badań empirycznych drogą doboru celowego, i uznając pedagogów z pierwszej grupy za „godnych”, powinnam obecnie odpowiedzieć na nietłwte pytanie o stan zawodowej godności tych drugich. Czy uznać ich należy za profesjonalnie niegodnych za to, że dalecy są od przepajania własnych działań humanistyczną godnością, rodzącą się w toku pracy i walki? Zdecydowanie daleka jestem od udzielenia takiej odpowiedzi na postawione pytanie. Nazwę natomiast tych nauczycieli zdeorientowanymi, zagubionymi, uznaję ich za pedagogów „na rozdrużu” — takich, którym kwestia własnej zawodowej godności zaginęła w trudnej codzienności szkolnego życia. Dyrektywne zarządzanie oświatą, brak dostatecznych warunków pracy, pozostawienie części nauczycielstwa bez należytej pomocy merytorycznej, a zastąpienie jej działaniami kontrolnymi, eksponowanie w pracy dydaktyczno-wychowawczej efektów zewnętrznych, przyjmowanie nieodpowiednich kryteriów oceny pracy szkół i nauczycieli, niechęć do dostrzegania ich prawdziwych trudności, które ostatnio znacznie narastały — oto ważniejsze czynniki, które doprowadziły część nauczycielstwa do dezorientacji i utraty tożsamości zawodowej.

Gdy występuje wiele przeciwności, nietłwto jest zachować postawę podmiotową. Jak powiedział kiedyś W. Łukaszewski — człowiek nie jest podmiotem, człowiek nim bywa. Nauczyciele, przechodząc niekiedy niedostrzegalnie dla samych siebie na pozycje instrumentów, odczuwali intuicyjnie fałszywość tej drogi, lecz nie zawsze potrafili przeciwstawić jej własną tożsamość i godność, a wieloletnia negatywna selekcja do tego zawodu zbierała wówczas najbogatsze swoje żniwo. Sądzę, że tu właśnie, a nie w bardzo nawet trudnych warunkach życia i pracy nauczycieli, tkwią najgłębsze i podstawowe źródła nie rozstrzygniętych dramatycznych sprzeczności i frustracji tego zawodu.

Powstaje wobec tego pytanie o drogę odradzania godności nauczyciela. Dostrzegam ją w sięgnięciu do niewyczerpalnego jej źródła, tkwiącego immanentnie we wszelkiej pracy pedagogicznej — a jest nim aktywność na rzecz innego człowieka, usilne i żmudne wysiłki na rzecz młodych, w których pokładamy narodowe nadzieje na przyszłość, a którzy obecnie z wielkim trudem odnajdują swoje miejsce w skomplikowanej rzeczywistości, przeżywają wstrząsy nadziei i rozczarowań i odczuwają potrzebę nie mentorstwa i dydaktyzmu, lecz mądrego wsparcia i pomocy w interpretowaniu świata ze strony dorosłych, w tym także i nauczycieli.

Rehumanizacja pracy nauczyciela wydaje mi się najwłaściwszym remedium na ubytki jego godności.

Dostrzegam dwa podstawowe warunki realizacji tego hasła. Pierw-

szym jest udzielenie nauczycielom znacznego stopnia swobody działań pedagogicznych. Nie mam tu na myśli szkodliwej wychowawczo dowolności, lecz możliwość podejmowania przez szeregowych pracowników oświatowych decyzji o zadaniach własnych i metodach ich realizacji z ograniczeniem stosowania rozwiązań zunifikowanych, a nieskutecznych. Odwołanie się do pedagogicznej mądrości tych, którzy poprzez swój codzienny kontakt z wychowankami najbliżsi są ich autentycznym problemom i potrzebom.

Warunek drugi dostrzegam w pogłębionym i ustawicznym kształceniu nauczycieli, gdyż pedagogiczna intuicja może zawodzić. Wspomaganie ich w dostrzeganiu złożonych zjawisk współczesności, w śledzeniu postępów naukowej psychologii, odkrywającej świat człowieka, może ułatwić nauczycielom ich własne ustosunkowanie się do dylematu „ja—świat” i na tej podstawie tworzenie trafnych rozwiązań w codziennej pracy.

Swoboda działania zbliżyć może nauczyciela do środowiska i autentycznego świata dziecka, nie czyniąc jednak z niego pajdocentrysty. Pogłębiona refleksja społeczno-psychologiczna, oparta na rozumieniu uogólnień, może stać się źródłem niezbędnej racjonalizacji i podnoszenia poziomu świadomości poczynąń wychowawczych.

Sądzę, że szanse pozostania godnym ma obecnie tylko taki właśnie nauczyciel — racjonalny humanista, wspomagający swoich uczniów w uzyskiwaniu godności, umiejący odróżniać pseudogodność w różnych jej odmianach i wyzwalając się z niej, walczący o godną szkołę — jako instytucję narodowej kultury.

#### LITERATURA CYTOWANA

1. J. KOZIELECKI: O godności człowieka. Warszawa 1977, Czytelnik.
2. E. REIMER: Kilka nietypowych poglądów na oświatę i wychowanie, (W:) *Oświata i wychowanie w toku przemian*, red. A. Mońka-Stanikowa, Warszawa 1979, PWN, s. 306.
3. B. F. SKINNER: Poza wolnością i godnością. Warszawa 1978, PIW.
4. J. REYKOWSKI: Osobowość a poznanie. *Badania Oświatowe* 1978, nr 3.
5. J. S. BRUNER: O poznawaniu. Warszawa 1971, PIW, s. 106.
6. J. RUTKOWIAK: Wychowawcza rola nauczyciela i jej ograniczenia. *Nauczyciel i Wychowanie* 1980, nr 2.
7. J. S. BRUNER op. cit. s. 34.
8. P. FREIRE: Kilka nietypowych poglądów na oświatę i wychowanie, (W:) *Oświata i wychowanie...* op. cit. s. 152—153.
9. K. OBUCHOWSKI: Osobowość a efektywność. Poznań 1972.

## JEDNOLITOŚĆ I ZRÓŻNICOWANIE W PROGRAMACH STUDIÓW NA KIERUNKACH I SPECJALNOŚCIACH NAUCZYCIELSKICH

Modernizacja planów i programów studiów na kierunkach i specjalnościach nauczycielskich w uniwersytetach i wyższych szkołach pedagogicznych w sytuacji, gdy uczelnie te uzyskują samodzielność, staje się ważnym problemem ze względu na to, że:

1) wykształcenie i wychowanie przyszłych nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących będzie wpływać zasadniczo na losy edukacji narodowej w latach dziewięćdziesiątych i następnych naszego wieku;

2) wykształcenie nowych nauczycieli może bądź łagodzić, bądź komplikować obecną bardzo trudną sytuację w szkołach podstawowych, wynikającą z zatrudnienia kilkunastotysięcznej rzeszy nauczycieli bez kwalifikacji;

3) zadania w zakresie przygotowania nowych kadr nauczycielskich muszą obciążać zarówno uniwersytety, jak i wyższe szkoły pedagogiczne, bez udziału w realizacji tych zadań uniwersytetów dostarczających przecież ponad 50% młodych nauczycieli może ulec załamaniu edukacja narodowa.

Samodzielność nauki w kształtowaniu planów i programów studiów pozwala na uruchomienie nie wykorzystanych dotąd możliwości uczelni w zakresie wykorzystania możliwości edukacyjnych wydziałów i instytutów, a także w zaspokajaniu zainteresowań studentów. Samodzielność ta rodzi jednakże również i określone niebezpieczeństwa wynikające z sytuacji, w której funkcjonują nasze uczelnie, i z charakteru zadań, które muszą realizować jako placówki edukacji narodowej.

Oto niektóre z tych trudności:

Po pierwsze — studenci podejmujący studia, zwłaszcza w uniwersytetach, mają bardziej sprecyzowane zainteresowania kierunkowe aniżeli zainteresowania zawodowe. Chcą studiować matematykę, polonistykę czy historię, a nie interesują się zawodowymi implikacjami zdobywanej wiedzy, zostawiając sobie myślenie o konkretnym zawodzie na okres po ukończeniu studiów. Skutkiem tego zyskują ich poparcie takie rozwiązania planów i programów studiów, które opóźniają konieczność podjęcia decyzji zawodowej, a przecież wiadomo, że szeroki profil przygotowania zawodowego jest z punktu widzenia społecznego koniecznym zadaniem nie tylko wyższych szkół pedagogicznych czy innych uczelni przygotowujących do zawodu na poziomie wyższym, lecz również uniwersytetów. Po drugie — studia uniwersyteckie ze względu na ich charakter wynikający z powiązania dydaktyki z badaniami naukowymi noszącymi częścię charakter podstawowy, a nie implikacyjny stymulują tendencje do ograniczania przygotowania zawodowego studentów, a nawet rodzą ten-

dencje do przeciwstawiania wyższego wykształcenia teoretycznego jego praktycznym implikacjom.

Po trzecie — funkcjonowanie nieuzasadnionego poglądu wśród części naukowców o antynomiach istniejących w wartościach kształcących i wychowawczych nauk podstawowych i stosowanych, a przecież, zgodnie z psychologiczną koncepcją poznawczą człowieka o zachowaniu jednostki decyduje jej struktura poznawcza, której istotnym składnikiem jest opanywany system programów działania, a opiera się on przecież na praktycznych implikacjach wiedzy teoretycznej.

Przy kształtowaniu planów i programów studiów dla kierunków i specjalności nauczycielskich niezbędne jest uwzględnienie następujących swoistości wynikających z charakteru tego zawodu, co może zwłaszcza w uniwersytetach dodatkowo komplikować sytuację.

Otóż nauczyciel podejmujący pracę w szkole musi być przygotowany do samodzielnego i odpowiedzialnego wykonania już od pierwszego dnia zarówno zadań dydaktycznych, jak i wychowawczych oraz opiekuńczych. Ze względu na to, że zdecydowana większość absolwentów zarówno uniwersytetów, jak i wyższych szkół pedagogicznych będzie w najbliższej przyszłości podejmować pracę w szkołach podstawowych, i to w większości w środowiskach wiejskich i małomiasteczkowych, zadania te są bardzo odpowiedzialne. Zatrudnienie w szkołach tak dużej liczby niewykwalifikowanych nauczycieli stanowi zagrożenie w odniesieniu do skutków dydaktycznych i wychowawczych ich pracy z dziećmi, nie można więc dopuścić, aby absolwenci uczelni wyższych, a zwłaszcza specjalności nauczycielskich, nie byli dostatecznie przygotowani do realizacji podstawowych zadań zawodowych. Na marginesie warto zauważyć, że nauka nie dysponuje danymi o negatywnych i daleko idących skutkach błędów pedagogicznych popełnionych w pracy nauczycielskiej. Stąd właśnie wynika potrzeba, w miarę możliwości, zapobiegania takim sytuacjom, w których wadliwie przygotowani do zawodu nauczyciel podejmie pracę w szkole. Ta właśnie sytuacja powoduje, że w zakresie przygotowania przyszłych nauczycieli obok różnorodności rozwiązań, zwłaszcza tych, które rysują się między uniwersytetami i wyższymi szkołami pedagogicznymi, konieczne jest zachowanie również pewnej jednolitości wynikającej z charakteru zawodu nauczycielskiego. Z wielu badań nad zawodem nauczycielskim można wyodrębnić następujące grupy zadań węzłowych, które musi rozwiązywać nauczyciel przedmiotów ogólnokształcących wykonujący jednocześnie funkcje wychowawcy swoich uczniów.

Pierwszą grupą zadań są zadania związane z formułowaniem celów swojej pracy pedagogicznej, a więc zarówno celów dydaktycznych, jak i wychowawczych. Formułowanie tych celów wymaga indywidualnej oceny i możliwości uczniów, warunków pracy pedagogicznej, sytuacji środowiskowej młodzieży szkolnej, a także analizy i oceny ogólnospołecznych zadań danego typu szkoły i szczebla edukacji.

Do drugiej grupy należy zaliczyć zadania związane z interpretacją treści programowych, ich szczegółowym doбором w ramach programu nauczania oraz sformułowanymi przez nauczyciela celami dydaktyczno-wychowawczymi.

Trzecią grupę zadań nauczycielskich stanowią wybór i realizacja rozwiązań metodycznych i organizacyjnych, i to związanych zarówno z pracą dydaktyczną, jak i z pracą wychowawczą, a także współpracą ze środowiskiem uczniów. Te ostatnie zadania są szczególnie ważne w pracy nauczycielskiej w środowisku wiejskim. Do tej grupy również można zaliczyć sposoby sprawdzania uzyskanych rezultatów pracy pedagogicznej.

Czwartą grupę stanowią zadania nauczycielskie wiążące się z szeroko rozumianą indywidualizacją wynikającą ze zróżnicowania w rozwoju i wychowaniu uczniów, a zwłaszcza w ich przypadkach krańcowych — wysokich uzdolnień, trudności w nauce oraz w przypadku konieczności usuwania rezultatów zaniedbań dydaktycznych i wychowawczych.

Przygotowanie kandydatów na nauczycieli do wykonywania tych czterech grup zadań, a zwłaszcza zadań zasadniczych dla danej grupy, stanowi podstawę jedności w planach i programach studiów na kierunkach i specjalnościach nauczycielskich. Braki w tym zakresie mogą prowadzić do niepowodzeń szkolnych uczniów zawinionych przez nauczycieli. Wyniki badań nad zawodowym funkcjonowaniem nauczycieli — absolwentów czteroletnich magisterskich studiów dziennych, które opublikowałem w *Ruchu Pedagogicznym* nr 3/1980 r., wskazują, że istnieją jeszcze mankamenty w zakresie przygotowania absolwentów do rozwiązywania zadań grupy trzeciej i czwartej, a w szczególności do pracy wychowawczej i współpracy ze środowiskiem oraz indywidualizacji w nauczaniu i wychowaniu.

Opracowywane w uczelniach plany i programy studiów powinny uwzględniać, jak sądzę, między innymi wyniki wspomnianych badań.

Zasygnalizowane cztery grupy zadań nauczycielskich, do których rozwiązywania niezbędne jest przygotowanie kandydatów do tego zawodu w uniwersytetach i w wyższych szkołach pedagogicznych, może się odbywać na drodze różnych rozwiązań dydaktycznych. Konieczne jest jednakże przy projektowaniu tychże rozwiązań uwzględnienie tej rzeczywistości, w jakiej wydawałoby się zależności.

Osiągnięcie określonej jakości przygotowania wymaga określonej liczby godzin zorganizowanych zajęć dydaktycznych odpowiednio rozłożonych w czasie, jako że chodzi o uzyskanie efektów polegających na ukształtowaniu trwałej i operatywnej wiedzy służącej rozpoznawaniu sytuacji pedagogicznej, projektowaniu i wykonywaniu działań nauczycielskich zmierzających do uzyskania zaplanowanych rezultatów tej pracy, a także od jakości zajęć i motywacji do zawodu nauczycielskiego u studentów. Dlatego też zaskoczenie budzą przyjęte rozwiązania przez



niektóre wydziały uczelni, a zwłaszcza uniwersytetów, które nie uwzględniają tych dwu oczywistych prawd, a nawet opinie pedagogów sądzących, że jeden rok wystarczy dla ukształtowania niezbędnych nauczycielowi-wychowawcy umiejętności pracy z dziećmi i młodzieżą.

Cztery grupy zadań wskazują na to, że w przygotowaniu zawodowym przyszłego nauczyciela wyraźnie rysują się trzy kręgi wiedzy i opartych na niej umiejętnościach.

Krąg pierwszy to wiedza przedmiotowa o charakterze fundamentalnym dla danego kierunku studiów. Ta wiedza zapewnia przyszłemu nauczycielowi możliwość określania celów kształcenia, interpretacji treści programów nauczania, a także modyfikacji tych treści w zależności od rozwoju nauki. Ten krąg daje również podstawę do zrozumienia zagadnień metodycznych (zwłaszcza tych, w których mamy do czynienia z operowaniem treściami nauczania). Jest oczywiste, że ten krąg umożliwi również merytoryczne przygotowanie do nauczania tych przedmiotów szkolnych, które są w ramach tzw. specjalizacji pobocznej.

Drugim ważnym dla kandydatów do zawodu nauczycielskiego kręgiem wiedzy jest psychologia, pedagogika z jej subdyscyplinami, technologią kształcenia i biomedycznymi podstawami rozwoju i wychowania oraz dydaktyka przedmiotowa. Ta wiedza wraz z umiejętnościami wykorzystywania jej w praktyce szkolnej umożliwi projektowanie oraz realizowanie celów kształcenia i wychowania. Sama wiedza kierunkowa nie umożliwi ukształtowania umiejętności potrzebnych dla organizowania i kierowania tak skomplikowanymi procesami, jakimi są kształcenie i wychowanie. Przedmioty pedagogiczne są dyscyplinami mającymi fundamentalne znaczenie w pracy nauczycielskiej, ponieważ:

a) umożliwiają one nauczycielom rozpoznawanie sytuacji pedagogicznych (dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych),

b) pozwalają określać optymalne dla danych warunków szczegółowe cele pedagogiczne i dobierać, a także wynajdywać sposoby ich realizacji oraz określać osiągnięte rezultaty.

Warto podkreślić, a nie zawsze jest to dostatecznie rozumiane w obecnych poczynaniach modernizacyjnych, że wymienione wyżej dyscypliny stanowią układ strukturalnie powiązanych ze sobą wiadomości i umiejętności. Trudno opanować głębiej dydaktykę przedmiotową — zrozumieć przyczynowo-skutkowe zależności i prawidłowości leżące u podstaw sposobów działań metodycznych bez psychologii, pedagogiki oraz takich jej subdyscyplin, jak technologia kształcenia i biomedyczne podstawy rozwoju i wychowania. Powołam się chociażby na materiały ogólnopolskiego sympozjum na temat korelacji i koordynacji kształcenia psychologiczno-pedagogicznego i metodycznego kandydatów na nauczycieli zamieszczone w *Ruchu Pedagogicznym* nr 2/1981 r.

Te dwa kręgi wiedzy nie wystarczają jednak dla głębszego zrozumienia społecznych uwarunkowań przyszłej pracy zawodowej kandydatów



na nauczycieli oraz systemów wartości przyjętych jako podstawa do formułowania przez siebie celów pracy nauczycielskiej. Stąd wynika konieczność uwzględniania w procesie kształcenia przyszłych nauczycieli trzeciego kręgu wiedzy: filozofii i socjologii, a także elementów politycznych. Ten krąg umożliwia nie tylko emocjonalny, lecz również intelektualny wybór systemu wartości pedagogicznych, najlepiej odpowiadających szkole socjalistycznej oraz konkretnym warunkom jej funkcjonowania, ułatwia również takie kształtowanie tych celów, aby były one zgodne z głębiej uświadomionymi własnymi pedagogicznymi przekonaniami przyszłego nauczyciela.

Powyzsze rozważania miały na celu wykazać zakres niezbędnej jedności rozwiązań programowych w sferze kształcenia przyszłych nauczycieli. Wymienione trzy kręgi kształcenia pozwalają zarówno uniwersytetom, jak i wyższym szkołom pedagogicznym stawiać ambitne zadania w sferze ogólnego wykształcenia studentów rozumianego jako wykształcenie wszechstronne.

Teren możliwego zróżnicowania programowego jest w takiej sytuacji również bardzo duży. Uniwersytety, dysponując rozwiniętymi naukami podstawowymi, mogą nawet dla studentów wybierających na drugim lub trzecim roku specjalność nauczycielską oferować szeroki wachlarz przedmiotów kierunkowych zarówno obowiązkowych, jak i fakultatywnych. Te szerokie wybory mogą również obejmować przedmioty filozoficzno-społeczne i pedagogiczne, w czym powinny w wielu przypadkach przodować wyższe szkoły pedagogiczne. Można również jako element różnicujący rozwiązania w sferze zawodowego przygotowania przyszłych nauczycieli dawać przygotowanie do nauczania dwóch przedmiotów, a jest to dla przyszłych nauczycieli szkół wiejskich i mniejszych szkół miejskich konieczne. Wspomniane w artykule badania wykazały, że 80% absolwentów uniwersytetów i wyższych szkół pedagogicznych uczy co najmniej dwóch przedmiotów.

Niepokój budzą jednak obecne rozwiązania zmierzające na przykład na wielu wydziałach uniwersyteckich do takiego ograniczania przedmiotów pedagogicznych, które spowoduje u absolwentów specjalności zwanych nauczycielskimi braki w sferze elementarnego przygotowania zawodowego, a przecież staną oni przed uczniami i będą musieli odpowiadać za ich rozwój psychiczny, wykształcenie i wychowanie.

Czy rady wydziałów uświadamiają sobie do końca własną odpowiedzialność za podobne decyzje?

## LOSY PIĄTEJ REFORMY POLSKIEGO SZKOLNICTWA ZAWODOWEGO

W polskim szkolnictwie zawodowym, którego właściwy rozwój przypada dopiero na okres II i III Rzeczypospolitej, tj. od 1918 roku, przeprowadzono wiele reform, lecz do znaczących zaliczyć można następujące:

- reformę z 1932 roku,
- reformę z lat 1944—1946,
- reformę z 1951 roku,
- reformę z 1961 roku.

Piąta wielka reforma polskiego systemu kształcenia zawodowego miała być przeprowadzona w latach 80-tych jako składnik reformy całego systemu edukacyjnego.

Przypomnijmy najpierw najważniejsze cechy i właściwości reform wyżej wymienionych.

### 1. REFORMY II I III RZECZYPOSPOLITEJ — DO LAT 70-TYCH

Reforma z 1932 roku, zwana powszechnie reformą jędrzejowiczowską, aczkolwiek uzyskała negatywną ocenę historyków wychowania i społeczeństwa, w przypadku szkolnictwa zawodowego wprowadziła szereg pozytywnych zmian. Chodzi przede wszystkim o gimnazjum i liceum zawodowe, które uzyskało rangę nie mniejszą niż ówczesne gimnazjum i liceum ogólnokształcące. Tych jednak tworzono niewiele. W całym okresie międzywojennym dominowały szkoły dokształcające, których ranga była bardzo niska. Wielokrotnie podkreślał to Stanisław Kwiatkowski, walczący nieustannie o właściwe miejsce szkolnictwa zawodowego w ówczesnym systemie edukacji narodowej.

W latach 1944—1949 szkolnictwo zawodowe, oparte o organizację przewidzianą Ustawą z 1932 r., poddawane było określonym zmianom organizacyjnym i programowym i tym samym dostosowywane do nowych warunków oraz potrzeb społeczno-ekonomicznych ludowego państwa. Szczególnie wiele zmian przypadło na lata 1945—1946, toteż przyjęło się mówić o wielkiej reformie szkolnictwa zawodowego, realizowanej w tych właśnie latach.

Według A. Tatonia reforma z lat 1945—46—47 była najdalej idącą w porównaniu z reformami późniejszymi, gdyż:

- objęła zasadniczą zmianą treści wychowania i nauczania,
- szkoły zawodowe oparto na 7-klasowej podbudowie, co wywołało poważne zmiany w najliczniejszym wówczas dziale szkół zawodowych, tj. w szkołach przyzakładowych i dokształcających,
- wprowadzono licea zawodowe I i II stopnia, a szkoły przyzakładowe i dokształcające uczyniono pełnoprawnym członem systemu szkolnego

go (nazwano je nawet średnimi), wprowadzając możność dalszego kształcenia się ich absolwentów,

— podjęto organizowanie szkół dla pracujących<sup>1</sup>.

W 1951 r. mocą uchwały Prezydium Rządu z dnia 23.VI.1951 r. wprowadzono 2-letnie zasadnicze szkoły zawodowe i 4-letnie technika (w nie-licznych specjalnościach 3- i 5-letnie) i tym samym stworzono nową organizację polskiego szkolnictwa zawodowego, która z pewnymi zmianami (głównie dotyczącymi wydłużenia cyklu nauki) przetrwała po dzień dzisiejszy i jest powszechnie uznawana jako korzystna.

W 1961 r. formalnie, a w 1967 r. faktycznie kształcenie zawodowe oparto na podbudowie programowej 8-letniej szkoły podstawowej, wprowadzonej Ustawą z dnia 15 lipca 1961 r.

Była więc to reforma głównie programowa. Ale wprowadzono też nowe typy szkół zawodowych, w tym technikum i liceum zawodowe na podbudowie programowej zasadniczej szkoły zawodowej i szkoły równorzędnej (np. SPR), liceum zawodowe kształcące robotników wysoko kwalifikowanych (z maturą) oraz policealne studia zawodowe (początkowo pomaturalne).

Rozmiary i właściwości polskiego szkolnictwa zawodowego, wyznaczone czwartą z kolei wielką reformą, określają dane zestawione w tabeli 1.

Tabela 1  
SZKOLNICTWO ZAWODOWE W POLSCE NA DZIEŃ 15.X.1977

Lp.	Jednostki szkolne	Zasadnicze szkoły zawo- dowe i równorzędne	Średnie szkoły zawo- dowe i równorzędne	Razem szkoły zawodowe
1	Liczba szkół	4 538	6 097	10 635
2	Liczba oddziałów	27 083	33 282	60 365
3	Liczba nauczycieli	34 630	34 399	69 024
4	Liczba uczniów	1 164 844	1 133 303	2 298 147
5	Średnio oddziałów na szkołę	6	5	5
6	Średnio nauczycieli na szkołę	8	6	7
7	Średnio uczniów na szkołę	257	186	216
8	Średnio uczniów na oddział	43	34	38

Źródło: EWIKAN 3 — MOiW, 1977.

Szczegółowa analiza tekstu Ustawy z dnia 15 lipca 1961 r. oraz przepisów wykonawczych pozwala ostatecznie wyróżnić następujące składniki polskiego systemu kształcenia zawodowego:

- 1) W zakresie przyuczenia do zawodu
- a) klasy i ciągi uzawodowione w ramach 8-klasowej szkoły podstawowej (dla młodzieży do lat 18),

<sup>1</sup> Zagadnienia powyższe jak i zmiany charakterystyczne dla kolejnych reform omawiam szerzej w pracy: Kształcenie nauczycieli szkół zawodowych — napisanej z M. Godlewskim, a wydanej w 1971 r. przez PWSZ w ramach Biblioteki Kształcenia Zawodowego.

- b) podstawowe studia zawodowe, umożliwiające ukończenie szkoły podstawowej i dające przygotowanie do pracy w wybranych zawodach (dla pracujących),
- c) indywidualna nauka zawodu pobierana przez uczniów pod opieką mistrzów w zakładach rzemieślniczych,
- d) szkoły przysposabiające do zawodu;

2) W zakresie przygotowania i kształcenia zawodowego realizowanego w szkole zawodowej i w zakładzie pracy

- a) zasadnicze szkoły zawodowe i szkoły równorzędne (dla pracujących oraz przyzakładowe),
- b) licea zawodowe kształcące wysoko kwalifikowanych robotników i pracowników równorzędnych,
- c) technika dla młodzieży nie pracującej i dla pracujących, organizowane dla absolwentów szkoły podstawowej oraz zasadniczej szkoły zawodowej,
- d) licea zawodowe specjalistyczne (ekonomiczne, medyczne, pedagogiczne, artystyczne) organizowane dla absolwentów szkoły podstawowej i zasadniczej szkoły zawodowej (a także po II klasie liceum ogólnokształcącego),
- e) pedagogiczne studia techniczne i studia wychowania przedszkolnego,
- f) policealne studia zawodowe dla młodzieży niepracującej oraz dla pracujących,
- g) szkoły zawodowe specjalne, oraz
- h) szkoły mistrzów, średnie studia zawodowe i inne;

3) W zakresie doskonalenia zawodowego

- a) kursy zawodowe różnych stopni, w tym kursy kwalifikacyjne i doskonalące w zawodzie,
- b) studia podyplomowe i inne formy organizacyjno-programowe.

Każdy z wymienionych składników systemu kształcenia zawodowego cechuje się:

- inną podbudową programową,
- zróżnicowanym czasem (okresem) kształcenia,
- inną rolą i miejscem w globalnym systemie oświaty i wychowania.

Skonkretyzowany wykaz typów szkół i liczebności uczących się w nich uczniów ukazuje tabela 2.

Można ogólnie stwierdzić, że polski system kształcenia zawodowego, który rozwijał i doskonalił się przez długie lata, charakteryzuje:

- wszechstronność, wyrażająca się w tym, że odbywa się w nim kształcenie umysłowe (intelektualne), politechniczne, moralne, estetyczne i fizyczne;
- powszechność, czyli dostępność szkoły dla wszystkich pragnących uczyć się zawodu;
- drożność, gwarantująca przechodzenie od niższego do wyższego stopnia kształcenia;

— zgodność z rzeczywistym zapotrzebowaniem gospodarki narodowej i kultury.

Z tego względu polski system kształcenia zawodowego, a w szczególności szkoła zawodowa stanowi istotny i znaczący człon polskiego systemu oświaty i wychowania.

Tabela 2  
TYPY SZKÓŁ ZAWODOWYCH I LICZEBNOŚCI UCZNIÓW WEDŁUG STANU  
NA DZIEŃ 15.X.1977 R.

Lp.	Wyszczególnienie	Liczba szkół	Liczba uczniów	Liczba absolwentów
I	Szkolnictwo zawodowe dla młodzieży	7 466	1 567 427	454 190
1	Szkoły przysposabiające do zawodu	171	17 511	5 259
2	Szkoły przysposabiające do zawodu rolnika	20	498	307
3	Szkoły przysposobienia rolniczego	14	398	330
4	Zasadnicze szkoły zawodowe	3 176	814 013	289 246
5	Licea zawodowe	870	140 929	22 589
6	Technika i równorzędne szkoły zawodowe	2 240	452 608	97 453
7	Policealne studia zawodowe	702	90 396	34 188
8	Szkoły artystyczne	273	51 074	4 818
II	Szkolnictwo zawodowe dla pracujących (dorosłych)	3 263	478 955	121 109
1	ZSZ dla pracujących	186	18 237	7 981
2	Szkoły mistrzów	13	440	291
3	Średnie studia zawodowe	819	80 120	18 170
4	Technika zawodowe wieczorowe (i równorzędne)	1 206	196 001	43 485
5	Technika dla przodujących robotników	31	3 186	1 550
6	Technika zawodowe zaoczne (i równorzędne)	677	140 103	32 613
7	Policealne studia zawodowe wieczorowe	102	8 984	3 887
8	Policealne studia zawodowe zaoczne	229	31 884	13 132
Ogółem:		10 729	2 046 382	575 299

Źródło: Ministerstwo Oświaty i Wychowania. Podstawowe informacje o szkolnictwie zawodowym. Nr 6, rok szkolny 1978/79.

W w/w opracowaniu podane jest dalsze uszczegółowienie typów szkół i poziomów kształcenia.

## 2. FIASKO KONCEPCJI REFORMY OŚWIATOWEJ Z LAT 70-TYCH

W latach 70-tych, a dokładnie w 1973 roku, wyżej scharakteryzowany system kształcenia zawodowego spotkał się z poważną krytyką ze strony twórców „Raportu o stanie oświaty w PRL”. W odpowiednich miejscach „Raportu”<sup>2</sup> czytamy:

<sup>2</sup> Raport o stanie oświaty w PRL. Warszawa 1973, PWN.

„Jakość kształcenia teoretycznego i praktycznego w szkołach zawodowych budzi różnorodne zastrzeżenia. Przeciążone programy i podręczniki, tradycyjne metody i środki nauczania, przestarzałe wyposażenie warsztatów szkolnych i laboratoriów, utrzymujące się trudności formalne w uzyskaniu zgody na przeprowadzanie niektórych zajęć w fabrykach i przedsiębiorstwach, niedostateczne przygotowanie pedagogiczne nauczycieli, zbyt młody wiek uczniów podejmujących trudną na ogół problematykę kształcenia zawodowego, a także niedostateczne już dziś dla wielu kierunków przygotowanie wstępne — wykształcenie ogólne na poziomie ośmioletniej szkoły podstawowej — oto czynniki sprawiające, iż wiele szkół zawodowych uzyskuje niewystarczające wyniki nauczania i wychowania” (s. 135).

I dalej:

„W ostatnim dziesięcioleciu (lata sześćdziesiąte, przyp. Z. W.) coraz wyraźniej ujawniły się dysproporcje w zakresie: braku dostatecznego pokrycia zapotrzebowania gospodarki na robotników kwalifikowanych, zwłaszcza w budownictwie, przemyśle surowcowym i ciężkim, przemyśle budowy maszyn; niedostatecznego rozwoju zasadniczego szkolnictwa usługowego oraz rolniczego dla indywidualnie gospodarujących rolników; braku średniego personelu służby zdrowia (...); niedostosowania profilu kształcenia do potrzeb nowoczesnego przemysłu (...); zbyt wąskiej specjalizacji zawodowej, utrudniającej racjonalne rozmieszczenie kadr; zbyt niskiego poziomu wykształcenia ogólnego i kultury robotników i rzemieślników zatrudnionych w nowoczesnych gałęziach przemysłu i usług (...), w których wymaga się dziś wykształcenia ogólnego i zawodowego na poziomie średnim” (s. 141).

I pomyśleć, że takie oto stwierdzenia formułowano w Zespole, którego wiceprzewodniczącym był prof. Michał Godlewski, dotychczas znany jako gorący rzecznik, a nawet twórca szkolnictwa zawodowego, szczególnie określonego Ustawą z 1961 r. Są to stwierdzenia tylko w części słuszne, zaś w swej ogólnej wymowie krzywdzące polskie szkolnictwo zawodowe i pracujących w nim nauczycieli oraz uczących się uczniów. Toteż wywołały one natychmiast falę sprzeciwów, a nawet zdecydowanych protestów. Autor tych rozważań w miesiąc po ukazaniu się „Raportu” na łamach *Głosu Nauczycielskiego* pisał<sup>3</sup>:

„Ocena raportu dla dotychczasowych i aktualnie prowadzonych form kształcenia i przygotowania zawodowego jest wyraźnie negatywna. Wprawdzie bodajże w trzech miejscach raportu znalazły się stwierdzenia ogólne, z których wynika, że polskie szkolnictwo zawodowe ma określone osiągnięcia i zasługi dla rozwoju przemysłu i innych działów gospodarki narodowej, jednak w zestawieniu z długą listą braków, niedomagań i zarzutów nabierają one charakteru tylko formalnego.

<sup>3</sup> Z. Wiatrowski: Kształcenie zawodowe pod znakiem zapytania. *Głos Nauczycielski* — 1973, nr 15.

I dalej:

„Polska szkoła zawodowa odegrała w kształtowaniu się naszej powojennej rzeczywistości zbyt poważną rolę, aby w tej chwili można było rozliczyć się z nią jedynie za pomocą dość ogólnego stwierdzenia, że »system szkolnictwa zawodowego w obecnej postaci nie może stać się optymalną podstawą powszechnego wykształcenia średniego«.

Na tle sugerowanego przez Komitet Ekspertów wariantu reformy wysunąć można szereg wątpliwości i zastrzeżeń, przy czym jestem zdania, że najbardziej istotne dotyczą:

- niedocenywanie postulatów wychowania przez pracę i do pracy,
- nieliczenia się ze specyfiką kształcenia umiejętności zawodowych,
- przeceniania szkoleniowych możliwości zakładów pracy,
- jednostronnego rachunku kosztów kształcenia.

Prowadzi to nas jednak do innego spojrzenia na problem kształcenia w ogóle, a kształcenia zawodowego w szczególności”.

W dalszej części opracowania autor zaprezentował odmienne stanowisko w kwestii reformy systemu kształcenia zawodowego. Nawiązał między innymi do koncepcji Tadeusza Nowackiego, który opowiedział się za 8-letnią szkołą podstawową i 4-letnim liceum ogólnokształcącym lub zawodowym dla całej młodzieży. W ramach 4-letniej szkoły średniej T. Nowacki przewidywał:

- a) liceum ogólnokształcące, uwzględniające w klasach IX i X uprofilowanie zawodowe, natomiast w klasach XI i XII — zróżnicowanie przedmiotowe;
- b) liceum zawodowe, uwzględniające w klasach IX i X nasilone kształcenie ogólne, a w klasach XI i XII — nasilone kształcenie zawodowe;
- c) możliwość przechodzenia po klasie X z jednego typu szkoły do drugiego: <sup>4</sup>

Jesienią 1973 r. Ministerstwo Oświaty i Wychowania powołując się na „Raport o stanie oświaty w PRL” zaprezentowało własną koncepcję systemu edukacyjnego. Nie dyskutując jej ze specjalistami i nie poddając pod dyskusję środowisk oświatowych oraz nauczycielskich doprowadziło ono, że w dniu 13 października 1973 r. na „akademii sejmowej” (z okazji „200 rocznicy Komisji Edukacji Narodowej”) podjęto Uchwałę Sejmu PRL w sprawie systemu edukacji narodowej. Uchwała przewidywała 10-letnią średnią szkołą ogólnokształcącą dla całej młodzieży oraz kształcenie zawodowe w ramach od 0,5 do 2,5-letniego studium zawodowego, organizowanego na podbudowie programu szkoły 10-letniej. W uchwale mówiło się też o możliwości tworzenia ciągów i klas uzawodowionych w 10-letniej szkole ogólnokształcącej.

Przeciwko takim rozwiązaniom zdecydowanie wystąpili:

<sup>4</sup> T. Nowacki: Wychowanie młodego robotnika. Praca dotychczas w całości nie publikowana.



- Instytut Kształcenia Zawodowego Ministerstwa Oświaty i Wychowania kierowany przez prof. T. Nowackiego,
- liczne szkoły zawodowe i pracujący w nich nauczyciele,
- Sekcja Szkolnictwa Zawodowego Zarządu Głównego ZNP (kierowana ostatnio przez autora tych rozważań),
- Sekcja Szkolnictwa Rolniczego Zarządu Głównego ZNP,
- liczne zakłady pracy w całym kraju, w tym Huta Katowice, Fabryka Samochodów Osobowych na Żeraniu, Stocznia Gdańska i inne. Dano temu wyraz w licznych dyskusjach, na łamach prasy, a także podczas specjalnie organizowanych konferencji<sup>5</sup>.

Główne zastrzeżenia dotyczyły:

- kształcenia zawodowego dopiero po ukończeniu szkoły 10-letniej,
- półrocznej i rocznej szkoły zawodowej,
- kształcenia techników, a także
- szkół specjalizacji kierunkowej.

Instytut Kształcenia Zawodowego zgłosił kilka kolejnych wersji koncepcji systemu kształcenia zawodowego.

W proponowanym przez IKZ systemie kształcenia zawodowego (wersja z 1979 r.) przewidziano zróżnicowany okres kształcenia zawodowego w formach szkolnych, a w szczególności:

- a) 1,5—2,5-letni okres kształcenia zawodowego w studiach zawodowych na podbudowie 10-klasowej szkoły ogólnokształcącej,
- b) 3- i 4-letni okres kształcenia zawodowego w szkołach zawodowych, organizowanych na podbudowie programowej VIII klasy 10-letniej szkoły ogólnokształcącej,
- c) 3—7-letni okres kształcenia zawodowego w szkołach artystycznych na podbudowie odpowiedniej klasy 10-letniej szkoły ogólnokształcącej. Oprócz tego w koncepcji IKZ przewidziano też kształcenie kursowe i szkolne oraz kształcenie techników w systemie dla pracujących, zgodnie ze szczeblowym systemem kształcenia i doskonalenia zawodowego. Proponowany system kształcenia zawodowego oparto na zasadach: elastyczności, sterowności, kształcenia ustawicznego, szczeblowości i selektywności.

Zygmunt Wiatrowski w swojej koncepcji zgłoszonej w 1978 r., a będącej dalej idącą modyfikacją wcześniejszych koncepcji IKZ postulował:

1) Studium zawodowe dla absolwentów 10-letniej średniej szkoły ogólnokształcącej o rocznym, dwuletnim i trzyletnim cyklu kształcenia w zależności od zawodu i specjalności (skupiające około 30% absolwentów szkół 10-letnich);

2) Średnią szkołę zawodową — trzyletnią dla uczniów po klasie VIII 10-letniej szkoły ogólnokształcącej, wykazujących się odpowiednimi uzdol-

<sup>5</sup> Patrz m.in. — O nowoczesny model szkoły zawodowej. Katowice 1978 r., Kuratorium Oświaty i Wychowania w Katowicach. Instytut Kształcenia Zawodowego w Warszawie i Związek Nauczycielstwa Polskiego w Katowicach.

nieniami praktycznymi, zainteresowaniami oraz chęcią wcześniejszego rozpoczęcia pracy zawodowej (skupiającą około 50% absolwentów klasy VIII);

3) Szkołę przysposobienia zawodowego — roczną lub dwuletnią dla młodzieży po VII i po VIII klasie obowiązkowej szkoły 10-letniej; młodzieży, która z racji znacznych niepowodzeń szkolnych nie rokuje nadziei ukończenia szkoły średniej ogólnokształcącej lub zawodowej (skupiającą około 20% uczniów odpowiednich roczników);

4) Studium zawodowe dla pracujących — dla absolwentów 10-letniej średniej szkoły ogólnokształcącej o rocznym, dwuletnim i trzyletnim cyklu kształcenia w zależności od zawodu i specjalności;

5) Technikum dla pracujących — dla absolwentów średniej szkoły zawodowej lub Studium zawodowego o krótszym cyklu kształcenia, typowanych przez zakłady pracy i legitymujących się przynajmniej dwuletnim okresem dobrej pracy zawodowej w wyuczonym zawodzie.

Oprócz tych form organizacyjno-programowych przewidziano też kształcenie zawodowe części młodzieży w szkołach artystycznych i w szkołach specjalnych oraz na kursach zawodowych<sup>6</sup>.

We wrześniu 1980 r., a więc w okresie powszechnej odnowy naszego życia społeczno-politycznego, gospodarczego i kulturalnego, Ministerstwo Oświaty i Wychowania ogłosiło nowy zmodyfikowany projekt systemu edukacyjnego w Polsce<sup>7</sup>, z tym, że Minister Oświaty i Wychowania K. Kruszewski przedstawił dwie możliwości ustosunkowania się do reformy:

— możliwość pierwsza to kontynuowanie reformy według zmodyfikowanego projektu systemu edukacyjnego przy założeniu, że wskaźnik budżetowy kwot przeznaczonych na oświatę wzrośnie z 3,5% do 8%;

— możliwość druga to wycofanie się z reformy o charakterze organizacyjno-programowym na rzecz reformy tylko programowej.

XIII Zjazd ZNP obradujący w dniach 14 i 15 października 1980 r., jak również środowiska różnych typów szkół oraz zakładów pracy opowiedziały się za wycofaniem się z reformy organizacyjno-programowej na rzecz reformy tylko programowej, doskonalącej system szkolny określony Ustawą z 15 lipca 1961 roku. Tym samym zakończyły się spory o 10-latkę i o właściwy kształt szkoły zawodowej. Ostatecznie zwyciężył rozsądek uwarunkowany realiami naszej gospodarki narodowej. Zapewne przykra to sytuacja i wielce pouczająca lekcja, gdy decyzje i nakazy centralne odbiegają od oczekiwań społecznych. Tym więc lepiej, że wybrano wyjście z „Reformy” jedynie słuszne.

<sup>6</sup> Z. Wiatrowski: Nad modelem szkolnictwa zawodowego. Opowiadam się za różnorodnością. *Głos Nauczycielski* — 1979, nr 31.

<sup>7</sup> D. Chrzczonowicz: Dziesięciolatka i co dalej. *Głos Nauczycielski* — 1980, nr 39.

### 3. I CO DALEJ?

Tuż po decyzji o wycofaniu się z „Reformy” pojawiać się zaczęły głosy co do jej przyszłości. Prof. W. Okoń zaczął opowiadać się za szkołą 9-letnią, z kolei prof. B. Suchodolski przekonywał Czytelników *Głosu Nauczycielskiego* (1980, Nr 49) o potrzebie powrotu do 10-latki.

Wprawdzie w najbliższych latach nasza uwaga i nasze wysiłki winny być skierowane na doskonalenie aktualnego systemu oświaty i wychowania (tj. wyznaczonego Ustawą z 15 lipca 1961 r.), lecz nie sposób wyrzec się myśli o przyszłości oświaty polskiej w jej globalnym ujęciu i w rozczłonkowaniu na składniki.

Osobiście przewiduję następujące kierunki i etapy rozwoju polskiego systemu edukacyjnego, w tym polskiego szkolnictwa zawodowego.

1. Uważam, że w najbliższym pięcioleciu (1981—1985) powinna obowiązywać nadal struktura szkolnictwa polskiego, wyznaczona Ustawą z 15 lipca 1961 r. i późniejszymi przepisami wykonawczymi. Tym samym podstawę wszelkiego dalszego kształcenia winna stanowić 8-klasowa szkoła podstawowa. W całym tym wyjątkowo trudnym okresie podstawowe zadanie w dziedzinie oświaty i wychowania musi sprowadzać się do wielokierunkowego doskonalenia wszystkich ogniw aktualnego systemu edukacyjnego, do tworzenia zdecydowanie lepszych warunków pracy nauczycieli, uczniów, szkół i innych placówek oświatowo-wychowawczych.

2. Wychodzę z założenia, że także w następnych latach należy utrzymać 8-klasową szkołę podstawową i na jej podbudowie programowej tworzyć dalsze ogniwa systemu edukacyjnego. W szczególności widzę uzasadnienie dla zgłoszonej w 1972 r. przez Tadeusza Nowackiego koncepcji 4-letniego liceum ogólnokształcącego i liceum zawodowego dla ogółu młodzieży. Przypomnijmy główne założenia tej koncepcji:

- 4-letnie liceum ogólnokształcące uwzględniające w klasach I i II uprofilowanie politechniczne, natomiast w klasach III i IV zróżnicowanie przedmiotowe;
  - 4-letnie liceum zawodowe uwzględniające w klasach I i II nasilone kształcenie ogólne, a w klasach III i IV nasilone kształcenie zawodowe.
3. Przyjęcie powyższej koncepcji pozwoliłoby:
- zlikwidować dotychczasowe szczeble i poziomy kształcenia zawodowego (zasadnicze szkoły zawodowe, średnie szkoły zawodowe i policealne studia zawodowe),
  - stworzyć całej młodzieży jednolite szanse dochodzenia do średniego wykształcenia zawodowego lub ogólnokształcącego,
  - rozwiązać nabrzmiały już problem techników kształconych w szkołach młodzieżowych,
  - zaakcentować potrzebę i możliwość jednolitego kształcenia zawodowego wysoko kwalifikowanych robotników i pracowników równorzędnych.

4. Ale nastawienie się na ujednoczone kształcenie ogólne lub zawodowe wymaga rozstrzygnięcia wielu innych problemów. W nowym systemie edukacyjnym trzeba będzie przewidzieć także:

- licea ogólnokształcące i zawodowe dla pracujących,
- przykładowe średnie studia zawodowe (bez prawa przeprowadzania egzaminów dojrzałości),

a także:

- szkoły zawodowe organizowane na innych zasadach (np. szkoły artystyczne),
- szkoły zawodowe specjalne dla młodzieży z różnymi odchyleniami od normy,
- szkoły przysposobienia zawodowego organizowane na podbudowie programowej 6 i 7 klasy szkoły 8-letniej, dla młodzieży z opóźnieniami i nadmiernymi niepowodzeniami szkolnymi oraz
- kursy zawodowe kwalifikacyjne i doskonalące w zawodzie.

W projektowanym systemie kształcenia zawodowego należy też przewidzieć kształcenie techników, lecz w systemie dla pracujących w ścisłym powiązaniu z zakładami pracy. Mogłoby to być wówczas technikum 2-letnie dla absolwentów liceów zawodowych lub 3-letnie dla absolwentów średnich studiów zawodowych.

Myślę, że powyższa koncepcja na pewno czekającej nas reformy systemu edukacyjnego zasługuje na uwagę z dwóch głównych powodów:

— likwiduje ona niedostatki reformy z lat 70-tych, w tym tendencję do utożsamiania szkoły 10-letniej ze szkołą średnią oraz do nadmiernego wydłużania kształcenia ogólnego całej młodzieży,

— rozwiązuje trudne problemy aktualnego systemu kształcenia zawodowego i gwarantuje prawidłowe ustawienie spraw dotyczących kształcenia wysoko kwalifikowanych robotników i pracowników równorzędnych. Proponowany okres rozpoczęcia jej realizacji stwarza szansę należytego przygotowania się do niej pod względem kadrowym, bazowym i programowym, a zatem przygotowania tych warunków, które dla każdej reformy są najważniejsze.

# SPRAWOZDANIA Z BADAŃ INNOWACJE PEDAGOGICZNE

ZDZISŁAW BŁAŻEJEWSKI  
SZCZECIN

## WYBRANE PROBLEMY PRACY WYCHOWAWCÓW KLAS W ŚWIETLE BADAŃ

Praca wychowawców klas to ważny wycinek pracy szkolnej. W samych tylko szkołach podstawowych kilkadziesiąt tysięcy nauczycieli spełnia funkcję wychowawcy klasy, jednakże, jak do tej pory, niewiele wiemy, jakie sprawy nurtują tę kategorię nauczycieli. W stosunku do wagi zagadnienia skromne były badania empiryczne w tym zakresie, stąd i zakres wiedzy jest niewielki.

Poniższe rozważania będą dotyczyły niektórych spraw związanych z pracą wychowawców klas w szkołach podstawowych. Opracowanie to oparte jest na badaniach przeprowadzonych przez studentów studiów zaocznych WSP w Szczecinie. Sondaż obejmował 320 wychowawców z 80 szkół zlokalizowanych w różnych środowiskach terytorialnych. Tak więc badaniami objęto szkoły wiejskie i w małych miastach trzech sąsiednich województw oraz samych miast wojewódzkich — Szczecina, Gorzowa i Piły. Badania dotyczyły szerokiego kręgu spraw z tym, że w prezentowanych tu rozważaniach omówiona będzie w zasadzie jedna tylko kwestia, a mianowicie wpływ materializmu dydaktycznego na pracę wychowawców klas.

W rozważaniach na temat funkcji spełnianych przez szkołę wymienia się ich kilka, a więc: dydaktyczną, wychowawczą, opiekuńczą i inne, z tym jednak, że w rzeczywistości sprawa sprowadza się do jednej tylko funkcji — do dydaktycznej.

Nikt chyba nie neguje, iż podstawowym zadaniem szkoły jest wyposażanie uczniów w określony system wiadomości i umiejętności, ale przecież bogate w problemy, zróżnicowane życie szkoły nie może toczyć się w głębokim cieniu dydaktyki. Nieporozumieniem jest, jeżeli wtłoczenie jak największej ilości informacji w umysły uczniów staje się celem samym w sobie, a praca wychowawcza pozostaje na drugim planie. Wprawdzie panuje przekonanie, że skoro szkoła uczy, to jednocześnie wychowuje — i jest w tym prawda, ale niezupełna.

Zbyt skomplikowana jest współczesna rzeczywistość i zbyt wysokie wymagania stawia człowiekowi życie, ażeby wystarczyć mogło przygotowanie go do przyszłych zadań tylko drogą procesu lekcyjnego. Modulowanie pożądaných cech charakteru, kształtowanie określonych postaw życiowych wymaga wielostronnych, zróżnicowanych oddziaływań wychowawczych, a to zmusza do wyjścia poza szablonowe relacje uczeń — nauczyciel na lekcji. Z tych względów tak bardzo ważna jest rola wychowawcy klasy. Ażeby jednak zadania w tym zakresie mogły być wykonane, konieczne jest spełnienie określonych warunków. Przede wszystkim, i jest to chyba warunek podstawowy, wokół pracy wychowawcy klasowego należy wytworzyć określony „klimat”. Wychowawca klasy winien być przekonany, że jego praca jest widziana, doceniana, bo świadomość tego faktu będzie czynnikiem pozytywnie motywującym jego poczynania i zabiegi. Z tych właśnie względów pytanie, czy praca nauczycieli-wychowawców klas jest dostrzegana w ich codziennej działalności, było jednym z pytań w omawianych tu badaniach. Chodziło o stwierdzenie, czy osoby kompetentne do oceny pracy nauczyciela, w czasie dokonywania tych ocen,

Klasy	Kategorie odpowiedzi		Uwzględnia się pracę wychowawczą		Nie uwzględnia się pracy wychowawczej		Brak danych		Razem:	
	L	%	L	%	L	%	L	%		
Wychowawcy klas I—IV	19	11,8	135	84,4	6	3,8	180	100		
Wychowawcy klas V—VIII	44	27,6	107	66,8	9	5,6	180	100		
Ogółem	63	19,7	242	75,6	15	4,7	320	100		

uwzględniają również jego pracę wychowawczą. Odpowiedź na to pytanie zawarta jest w poniższym zestawieniu tabelarycznym:

Jak widać, dydaktyzm szkolny zarysował się z całą ostrością. Tylko 19,7% odpowiadających stwierdziło, że w jakimś stopniu byli oceniani za pracę wychowawczą, i aż 75,6% odpowiedziało, że praca wychowawcza nie miała wpływu na ocenę ich pracy. Jeżeli zważyć, iż chodzi tu przecież o wychowawców klas, stan taki należy uznać za wielce niepokojący. Zachodzi bowiem pytanie, czy w tych warunkach można oczekiwać, że wychowawcy klas będą dążyli do ulepszenia swojej pracy wychowawczej, że będą w pełni zainteresowani jej efektami. Skoro bowiem przedstawiciele władzy szkolnej tak mało interesują się pracą wychowawczą, to w świadomości nauczycieli może utrwalić się przekonanie, iż jest to sprawa drugorzędna, niewarta zbyt wielu zachodów. Jak szkodliwe byłoby takie przeświadczenie, nie trzeba chyba uzasadniać, ale że prawdopodobieństwo utrwalenia się takiego przekonania jest znaczne, nie ma wątpliwości.

Szczególnie negatywnym zjawiskiem, jak widać, jest brak zainteresowania oceniających pracą wychowawczą nauczycieli w klasach młodszych — (84,4% ogółu tej kategorii wychowawców udzieliło odpowiedzi negatywnej), a przecież w klasach tych problemy wychowawcze winny być sprawą wiodącą.

Wydaje się, że można wyjaśnić, dlaczego zainteresowanie pracą wychowawczą w klasach starszych jest większe. Można przypuszczać bowiem, że wcale nie wynika to z uznania ze strony wizytujących wagi tego zagadnienia, a po prostu dlatego, że w klasach starszych łatwiej wykazać „zainteresowanie” pracą wychowawcy klasy. Na przykład można stwierdzić, jakie formy orientacji zawodowej prowadzi wychowawca (ile było wycieczek, spotkań itd.), jaka jest aktywność pozalekcyjna uczniów itp. W klasach młodszych nie ma takich możliwości, a do innych pomiarów wizytujący nie są przecież przygotowani. Nie chodzi tu zatem o jakąś totalną krytykę wizytatorów, lecz zasygnalizowanie wagi zagadnienia, konieczności opracowania kryteriów pomiaru pracy wychowawczej. Mimo to jednak należy podkreślić, iż w świetle tak licznych wypowiedzi respondentów daje się zauważyć niki, osobiste zainteresowanie wizytatorów wynikami pracy wychowawczej. Na pewno ocena tej pracy jest trudnym zadaniem, ale to nie uzasadnienie, żeby zniknęła ona z pola widzenia osób, które z racji pełnionych funkcji winny być kompetentne w ocenie całokształtu pracy nauczyciela.

A oto typowe wypowiedzi wychowawców klas na ten temat: •

„Wizytujących interesują lekcje i stopień realizacji materiału nauczania, sprawy wychowawcze są dla nich mało ważne”.

„Mojego wizytatora nie ciekawiło, jakie mam, czy też nie mam, efekty wychowawcze. Sąd o mojej pracy wychowawczej kształtował się na podstawie krzywo zawieszono obrazka na ścianie i braku wpisu do dziennika. Formalizm, powierzchowność — to wszystko”.

„Ze mną nie zamieniono ani jednego słowa odnośnie mojej pracy wychowawczej w mojej klasie. Lekcje, lekcje — to najważniejsze!”

Zacytowane wypowiedzi dobitnie dowodzą, że w czasie wizytacji sprawy wychowawcze pozostają w cieniu zainteresowań niektórych wizytatorów. Jest to tym bardziej znamienne, że w uzasadnieniu ocen formalnych wypisywało się szereg uwag o pracy wychowawczej, która wcale nie była oceniana. Być może brane są w tym przypadku pod uwagę sugestie dyrektorów szkół, ale dlaczego wobec tego spraw tych nie omawia się bezpośrednio z nauczycielami?

Żeby dać przykład oczekiwaniom wychowawców klas w stosunku do osób oceniających ich pracę, zacytuję jedną (spośród nielicznych niestety) pozytywną wypowiedź na te tematy. Jest to opinia nauczycielki szkoły specjalnej ze Szczecina, która o swojej wizytatorce wypowiada się następująco: „Wizytacja dla mnie była wręcz przyjemnością. Pani wizytator okazała się osobą bardzo życzliwą, o szerokiej wiedzy i wysokiej kulturze. Interesowało ją dosłownie wszystko, nie tylko lekcje. Mogłam pochwalić się swoimi sukcesami wychowawczymi w pracy z dziećmi i rodzicami i uzyskać wiele cennych rad na ten temat. Z przyjemnością usłyszałam opinie, że właśnie moja praca wychowawcza gwarantuje moje powodzenia w pracy lekcyjnej i że to jedyna droga do sukcesu. Oby więcej było takich wizytatorów!”

Cóż można dodać do takiej wypowiedzi? Wypadałoby chyba tylko powtórzyć wykrzyknik: „oby!”

Jakkolwiek nie miejsce tu na omawianie spraw oceny pracy dydaktycznej nauczycieli, to jednak nie sposób nie zasygnalizować przynajmniej pewnej sprawy w tym zakresie. Otóż dydaktyzm większości ocenianych przez wychowawców wizytatorów wyraził się nie tylko pominięciem oceny pracy wychowawczej, ale też tym, że do oceny pracy dydaktycznej nauczycieli zastosowano niewłaściwe wskaźniki. Mianowicie, 63 wychowawców zaznaczyło, że podstawą oceny ich pracy było badanie wyników nauczania uczniów. Należy wyrazić zdumienie z takiego stanu rzeczy. Jakże bowiem można szukać prostych korelacji między zakresem wiadomości uczniów a jakością pracy nauczyciela? Przecież wśród takich zmiennych, jak poziom sprawności intelektualnej dziecka, jego zdrowie, troska rodziców i poziom kulturowy rodziny, praca nauczyciela jest tylko jedną z nich, mającą wpływ na wyniki nauczania. Czyżby niektórym wizytatorom nie był znany dorobek H. Radlińskiej i całej polskiej pedagogiki społecznej o środowiskowych przyczynach powodzeń i niepowodzeń szkolnych?

Jakże znamienne w świetle tych faktów są słowa J. Konopnickiego, który wypowiadając się o wpływie negatywnej sytuacji rodzinnej dziecka na jego wyniki pracy szkolnej, stwierdza: „Żadne środki psychologiczne czy dydaktyczne nie na wiele się przydadzą, jeżeli dzieci spod wpływu tych warunków nie usuniemy”<sup>1</sup>. Wyrażając opinię o przydatności testów dydaktycznych, znowa przedmiotu B. Niemierko zdecydowanie wypowiada się przeciwko jakimkolwiek wykorzystywaniu tych testów do oceny pracy nauczyciela, zaznaczając, iż testy te winny być użyte tylko jako narzędzia badawcze w naukowych badaniach pedagogicznych<sup>2</sup>. Stanowisko takie chyba należy uznać jako jedynie słuszne.

Wpływ dydaktyzmu szkolnego na pracę wychowawczą wyraża się nie tylko w stanowisku władz szkolnych do nauczyciela, ale przejawia się również w samej pracy wychowawców klas. Jest to skutek atmosfery, jaka otacza pracę nauczyciela. Przekonywany wciąż o nadrzędnej roli pracy dydaktycznej, nastawiony na realizację programów nauczania wychowawca klasy, który przecież sam jest nauczycielem, skłonny jest stać na stanowisku, że osiągi ucznia w nauce to rzecz najważniejsza. Do zajmowania takiego stanowiska zmusza go zresztą dyrekcja szkoły, którą z kolei zobligowują określone przepisy władz szkolnych.

<sup>1</sup> J. Konopnicki: Powodzenia i niepowodzenia szkolne. W-wa 1966, s. 96.

<sup>2</sup> B. Niemierko: Rola nowoczesnego pomiaru dydaktycznego W: System dydaktyczny — praca zbiorowa pod red. W. Okonia. W-wa 1972, s. 142.



Oto sprawa oceny ze sprawowania uczniów. Jak sama nazwa wskazuje, podstawą do wystawienia takiej oceny winny być przede wszystkim postawy uczniów wyrażające się w ich zachowaniu, sprawa zaś wysokości ocen w nauce, skoro nie są one niedostateczne (zresztą i te również, jeżeli nie wynikają ze złej woli ucznia, nie powinny być brane pod uwagę), nie powinna mieć żadnego znaczenia. Okazuje się jednak, że jest zupełnie inaczej.

Indagowanym wychowawcom zadano pytanie, czy uczeń posiadający oceny dostateczne i dobre może mieć ocenę wzorową ze sprawowania.

Oto zestawienie liczbowe w tej sprawie:

A. mogą mieć oceny dobre:

Tak		Nie		Brak danych		Razem	
L.	%	L.	%	L.	%	L.	%
141	44,3	171	53,4	8	2,2	320	100

B. mogą mieć oceny dostateczne:

Tak		Nie		Brak danych		Razem	
L.	%	L.	%	L.	%	L.	%
39	12,1	277	86,7	4	1,2	320	100

Wymowa liczb jest jednoznaczna: dydaktyzm szkolny poważnie ciąży na pracy wychowawcy klasy. Jak widać, więcej niż połowa odpowiadających stwierdziła, że uczeń z oceną wzorową ze sprawowania nie powinien mieć żadnej oceny dobrej i aż 86,7% orzekło, że nie powinien mieć oceny dostatecznej. Istotnych różnic między stanowiskami wychowawców klas młodszych i starszych nie stwierdzono.

Zadając pytanie, czy uczeń „wzorowy” może mieć oceny dobre, postawiono pytanie dodatkowe, ile maksymalnie takich ocen może mieć. Otóż zdecydowana większość zajęła stanowisko, że ocen tych może być od 1 do 2, tylko nieliczni zgodzili się, że może ich być do 4. Tak więc generalnie w świetle ocen wychowawców klas uczeń ze wzorową oceną ze sprawowania to właściwie „prymus” w nauce.

Na ile stanowisko takie wypływa z osobistych przekonań wychowawców klas, na ile zaś jest wynikiem nacisku dyrekcji szkół, trudno orzec jednoznacznie, jednak dużo do myślenia pozostawia taka na przykład wypowiedź jednego z wychowawców klas (klasy ósmej):

„W mojej szkole nie może mieć uczeń wzorowej oceny ze sprawowania, jeżeli ma ocenę dostateczną — dyrekcja nie pozwala. Mimo że znajdują się osoby, które winny mieć ocenę wzorową, ale mają z wychowania muzycznego trójkę”.

Powyzsza wypowiedź dodatkowo zastuguje jeszcze na uwagę dlatego, że rzuca światło na sprawę bardzo ważną, a mianowicie na nierealność przyjmowanych kryteriów. Oto właśnie sprawa oceny z wychowania muzycznego. Czy wiadomości, a zwłaszcza umiejętności z tego przedmiotu zależą tylko od dziecka? Podstawą są tu określone predyspozycje związane z zadatkami wrodzonymi. Przecież sprawa posiadania głosu i sluchu muzycznego nie zależy od dobrej woli ucznia. Dlaczego zatem ocena z tego przedmiotu, chociażby uczeń był ideałem zachowania, ma przesądzać o jego ocenie ze sprawowania na świadectwie? W imię jakich zasad pedagogicznych tak się dzieje? Jak widać, w pracy wielu szkół zachodzą poważne nieprawidłowości, których usunięcie jest sprawą pilną.

O tym, że dydaktyzm szkolny wywiera silne piętno na pracy wychowawcy klasy, mówią nie tylko oceny uczniów ze sprawowania. Wyraża się to również w stosowanych formach pracy. Przykładem niech będzie sprawa indywidualnego współzawodnictwa wśród uczniów. W takich oto dziedzinach uczniowie klas starszych jak i młodszych współzawodniczą indywidualnie między sobą: (podano trzy najczęściej stosowane formy).

a) w nauce	255 odpowiedzi, co stanowi 79,7% ogółu				
b) w oszczędzaniu pieniędzy	206	—	—	—	64,4% „
c) w czytelnictwie	188	—	—	—	58,7% „

Uwaga: odpowiedzi nie sumują się, ponieważ niektórzy wychowawcy wymieniali różne formy współzawodnictwa.

Zaprezentowane powyżej liczby muszą budzić określone refleksje. Pomijając już kwestię współzawodnictwa w oszczędzaniu pieniędzy (czy każde dziecko ma równe szanse?) oraz współzawodnictwa w czytelnictwie (czy dzieci dyslektyczne mogą równać się z innymi?) — najwięcej zastrzeżeń budzi silnie, jak się okazuje, rozbudowane współzawodnictwo indywidualne w nauce. Przecież, jak widać, tylko 20,3% wypowiadających się wychowawców klas nie stosuje tej formy w swojej pracy.

Podobnie jak przy ocenie wzorowej ze sprawowania, trudno jednoznacznie stwierdzić, jakimi motywami kierują się wychowawcy organizując indywidualne współzawodnictwo w nauce, ponieważ ich o to nie pytano (a szkoda!), jednakże z niektórych spontanicznych wypowiedzi wynika, że są to prawdopodobnie ustalenia wewnątrzszkolne i wychowawcy nie zawsze realizują te zadania z przekonaniem. Podstawą do tego rodzaju przypuszczeń są takie na przykład wypowiedzi:

„U nas wszyscy nauczyciele muszą organizować współzawodnictwo w nauce”.

„... chętnie bym z tej metody współzawodnictwa zrezygnowała”.

„W naszej szkole wyniki współzawodnictwa w nauce omawia się na radzie pedagogicznej i jest się za to ocenianym”.

Ta ostatnia wypowiedź jest szczególnie bulwersująca, ponieważ mówi o jeszcze jednym wydaniu dydaktyzmu przy ocenie nauczyciela.

Jakiegokolwiek byłyby motywy podejmowania tego rodzaju zadań, indywidualne współzawodnictwo w nauce należy ocenić krytycznie. Przede wszystkim bowiem jest to fetyszyzowanie oceny szkolnej, podnoszenie jej do rangi wartości naczelnej. W sytuacji tej ocena staje się wartością samą w sobie i niektórzy uczniowie mogą dążyć do osiągnięcia tego celu bez względu na środki. Druga sprawa to fakt, że współzawodnictwo indywidualne wątpliwie przyczynia się do podniesienia wyników w nauce, ale gdyby nawet w jakimś stopniu na wyniki te wpływało dodatnio, z punktu widzenia wychowawczego nie powinno być organizowane przynajmniej z trzech powodów.

Po pierwsze, nie od ucznia tylko przecież zależą wyniki w nauce, o czym zresztą była już mowa. W tych warunkach współzawodnictwo indywidualne w nauce krzywdzi znaczną część uczniów uniemożliwiając im przeżycia satysfakcji z wyników własnej pracy, a tym samym uniemożliwia zaspokojenie potrzeby samorealizacji i uznania społecznego. Uczniowie o miernych uzdolnieniach nigdy nie będą mieli okazji przeżycia radości laureata i ten brak równych szans dla wszystkich, już u samych podstaw, podcina ideę współzawodnictwa indywidualnego w nauce na szczeblu szkoły podstawowej.

Po drugie, współzawodnictwo w nauce to czynnik dezintegrujący wychowawczo klasę jako grupę społeczną. W warunkach rywalizacji zanika poczucie koleżeństwa i wzajemnej pomocy, rodzi się zawiść i zazdrość, a w takich sytuacjach trudno jest realizować inne cele wychowania.

Po trzecie wreszcie, wydaje się, iż współzawodnictwo w nauce jest jedną z przyczyn niechęci niektórych rodziców do szkoły. Czymże bowiem są, efektowne niekiedy, wykresy wyników współzawodnictwa w nauce barwnie wyrysowane na ścianach klas szkolnych i korytarzy, jak nie publicznym piętnowaniem uczniów „słabych”? Na zebraniach rodzicielskich również padają nazwiska tych, którzy są poniżej „średniej klasowej”, i dlatego też ambitniejsi rodzice tych uczniów po prostu wstydzą się i na zebrania rodzicielskie wcale nie przychodzą. Biorąc powyższe pod uwagę należy stwierdzić, że indywidualne współzawodnictwo w nauce winno być

zaniechane w szkołach podstawowych i dziwne jest, że realizuje się je w takiej skali.

Praca wychowawcy klasy jest bardzo absorbująca. Różnorodność problemów i skala ich rozpiętości stwarza wychowawcom klas znaczne trudności. Dla pokonania ich konieczne jest więc udzielenie wychowawcom klas pomocy w postaci porad, bezpośredniego wsparcia ze strony dyrekcji, udostępnienia odpowiedniej literatury i zbiorowego rozstrzygnięcia spraw wyjątkowo trudnych. Najodpowiedniejszym forum do rozpatrywania tych spraw winny być rady pedagogiczne. Organizowanie rad pedagogicznych specjalnie na temat pracy wychowawców klas umacniałoby ich autorytet w społeczności szkolnej, podnosiłoby zagadnienie pracy wychowawczej do rangi problemów wiodących. Ażeby zorientować się, jak w pracy szkół problemy pracy wychowawców klas są uwzględniane, zadano respondentom pytanie na ten temat. Chodziło o uzyskanie odpowiedzi na pytanie, czy i w jakim zakresie w ostatnim roku szkolnym (dane za rok 1979) problemy pracy wychowawców klas były przedmiotem obrad rady pedagogicznej w danej szkole. Należy podkreślić, iż chodziło o uwzględnienie całego roku szkolnego, a nie pewnego tylko wyznika czasowego.

Po opracowaniu powyższego pytania odpowiedzi na nie można było przedstawić w postaci takiego oto zestawienia:

1. była specjalna rada pedagogiczna odnośnie problemów i trudności w pracy wychowawców klas	L.	%
	21	6,6
2. była specjalna rada ped. odnośnie problemów pracy wychowawczej w szkole w ogóle	L.	%
	32	10,0
3. był specjalny „punkt” w obradach rady ped. dotyczący pracy wychowawców klas	L.	%
	43	13,4
4. był specjalny „punkt” w obradach rady ped. dotyczący pracy wychowawczej w ogóle	L.	%
	161	50,4
5. nie było rady ped., gdzie problematyka wychowawcza byłaby specjalnie zaakcentowana	L.	%
	49	15,3
6. inne wypowiedzi	L.	%
	14	4,3
Razem:		320 100

Rzut oka na powyższe zestawienie jest chyba wystarczającym dowodem, że sprawy wychowawcze są na drugim planie w całokształcie pracy szkoły, a już praca wychowawcy klasy stanowi jej margines. Jeżeli uwzględni się tych wychowawców, którzy oświadczyli, iż w szkołach, w których pracują, były rady pedagogiczne poświęcone pracy wychowawcy, i tych, którzy podali, że były rady takie poświęcone problematyce wychowawczej w ogóle, to okaże się, iż łącznie stanowią oni około 1/6 ogółu badanych. Tak więc tylko co szósty wychowawca pracował w szkole, gdzie sprawy wychowawcze traktuje się na równi z dydaktycznymi. Fakt ten chyba nie wymaga komentarzy. Przeszło połowa ogółu odpowiadających stwierdziła, że rady pedagogiczne, w których uczestniczyli, tylko fragmentarycznie zajmowały się ogólnymi sprawami wychowawczymi (50,4%). Oczywiście wystarczyło, że w obradach danej rady pedagogicznej była tylko sprawa ustalenia ocen ze sprawowania, ażeby już wychowawca mógł stwierdzić, że był „punkt” o sprawach wychowawczych. W tych warunkach należy wyrazić tylko zaskoczenie, że aż 49 wychowawców stwierdziło, że w radach pedagogicznych, w których uczestniczyli w ciągu roku, nie było tematyki wychowawczej w ogóle. Trudno sobie wyobrazić, żeby faktycznie sprawy te nie były wcale uwzględniane, i zapewne tak nie było, ale fakt, że w planach obrad rad pedagogicznych formalnie nie wyodrębniono tych zagadnień, mówi sam za siebie.

Wypowiadając się o swojej pracy wychowawcy klas akcentowali, że są przeciążeni obowiązkami. Aż 98% (!) badanych stwierdziło, iż nikt w zasadzie nie liczy

się z faktem, że pełnią obowiązki wychowawcy, i powierza się im na równi z tymi, którzy tych obowiązków nie spełniają, różne inne zadania, jak na przykład opieka nad organizacją, zajęcia pozalekcyjne, dyżury itp.

Wielu znanych teoretyków i praktyków wychowania podkreślało już konieczność znajomości uczniów przez nauczycieli. Mówiąc o tym, na przykład J. Konopnicki zwraca uwagę, że na ogół nauczyciele nie znają swoich uczniów, nie mają pojęcia o ich predyspozycjach i możliwościach uczenia się i że to jest jedna z przyczyn uczniowskich niepowodzeń szkolnych<sup>3</sup>.

S. Szacki podkreślał konieczność znajomości warunków środowiskowych życia dziecka, przy czym był zdania, że poznanie tych warunków może dokonywać się dwoma sposobami; przyrzatycznie i bezpośrednio<sup>4</sup>. Pierwszy sposób to obserwacja zachowania się i wyglądu ucznia i na tej podstawie wnioskowanie o jego warunkach rodzinnych, drugi zaś sposób to osobisty kontakt nauczyciela z domem rodzinnym ucznia. Pedagog ten zaznacza, że poznawanie przyrzatyczne jest niewystarczające, że konieczne jest bezpośrednie.

Jeżeli więc zwraca się uwagę na konieczność znajomości uczniów przez wszystkich nauczycieli, to chyba oczywiste staje się, że tym bardziej warunki życia swoich uczniów winni znać wychowawcy klas. Czy rzeczywiście znają? Oto jak rozłożyły się odpowiedzi na to pytanie:

1. wychowawca wcale nie odwiedza swoich uczniów w ich domach, bo na to nie ma czasu	L.	%
	118	36,8
2. odwiedza tylko w koniecznych przypadkach i dlatego zna warunki życia tylko niektórych uczniów	L.	%
	126	39,3
3. poznał warunki większości swoich uczniów	L.	%
	45	14,1
4. poznał wszystkich swoich uczniów	L.	%
	18	5,7
5. inne wypowiedzi	L.	%
	13	4,1
Razem:		320 100,0

Z powyżej przedstawionych liczb wynika, że więcej niż 1/3 odpowiedziała, że nie odwiedza swoich uczniów wcale, a więc nie zna kompletnie ich warunków środowiskowych. Na uwagę zasługuje fakt, że spośród 18 tych wychowawców, którzy znają warunki życia wszystkich swoich uczniów, 13 pracuje w szkołach specjalnych. Jeżeli wziąć pod uwagę, że ogółem ze szkół specjalnych było tylko 20 wychowawców, to fakt ten jest dowodem, iż w tym typie szkół podstawowych praca wychowawcza jest realizowana jeszcze najwłaściwiej.

Wracając do całokształtu przedstawionej sytuacji należy stwierdzić, że obraz jest mało optymistyczny. Każdy uczeń to przecież dziecko określonej rodziny. Warunki, w jakich żyje — mieszkanie, poziom kultury, standard materialny — to tylko niektóre sprawy, które wychowawca znać powinien. Jak bowiem można na przykład spełniać funkcje opiekuńczo-kompensacyjne w odniesieniu do warunków rodzinnych dziecka, jeżeli się tych warunków nie zna?

Przyczyną tego stanu, jak się wydaje, nie jest jednak zła wola czy też lekceważenie obowiązków przez wychowawców klas. Z wypowiedzi ich wynika, że są świadomi swoich zadań, ale są tak przeciążeni pracą, iż podobać im nie mogą.

W uwagach o swojej pracy wychowawcy umieścili bardzo dużo obszernych wypowiedzi (tylko 38 osób nie wypowiedziało się dodatkowo).

Oto jedna z nich właśnie na temat możliwości poznania swoich wychowanków:

„Uważam, że praca wychowawcy z klasą jest niesłychanie ważna i żeby ją wy-

<sup>3</sup> J. Konopnicki: Powodzenia i niepowodzenia ... j.w.

<sup>4</sup> Patr. R. Wroczyński: Pedagogika społeczna. W-wa 1974, s. 51—52.

pełniać właściwie, należałoby w programie szkolnym znaleźć znacznie więcej czasu na realizację zadań wychowawczych. Przy obecnym przeładowaniu programów i dużej ilości prac dodatkowych, jakimi z racji zawodu obarcza się nauczyciela, żaden nauczyciel-wychowawca nie jest w stanie dokładnie poznać swoich wychowanków, ich domów rodzinnych, ich potrzeb i zainteresowań. Często ograniczamy się tylko do przypadków, które naglą i są konieczne do załatwienia. By swoich wychowanków poznać dobrze, należy poświęcić im znacznie więcej czasu, niż przy obecnych układach jest to możliwe”.

(Wychowawczyni kl. V, 13 lat pracy w zawodzie nauczycielskim, wykształcenie wyższe, duże miasto).

Tak więc obiektywne warunki, w jakich funkcjonuje szkoła, są główną przyczyną stanu braku znajomości uczniów. W sytuacji kiedy cały wysiłek nauczyciela skierowany jest na „przerabianie” (okropne wyrażenie!) przeładowanych informacjami programów, kiedy ocena pracy nauczyciela dokonuje się pod kątem stopnia realizacji tych programów, ważne, pilne zadania wychowawcze pozostają na uboczu.

Niepokojący jest fakt, że znikoma znajomość warunków życia uczniów dotyczy zarówno wychowawców klas starszych, jak i młodszych, z tym że najwyraźniej się to zaznacza w szkołach wiejskich. Fakt ten daje się wyjaśnić w świetle wypowiedzi wychowawców. Otóż zwracają oni uwagę, że jest to związane z funkcjonowaniem zbiorczych szkół gminnych, zwłaszcza tych, do których dowożeni są uczniowie klas młodszych. W ten sposób bowiem oddalił się dom rodzinny dziecka od szkoły i często jest tak, że pragnąc odwiedzić danego ucznia wychowawca musiałby poświęcić przynajmniej pół dnia, na co oczywiście go nie stać. Z faktem oddalenia się domu dziecka od szkoły wiąże się inne, zależne zresztą od poprzedniego, zagadnienie. Chodzi o kontakty rodziców ze szkołą. Wychowawcy zgodnie podkreślają bardzo słabą frekwencję rodziców na zebraniach w zbiorczych szkołach gminnych. Jeżeli chodzi o zebrania rodzicielskie, to wychowawcy mają na ten temat swoje, wyraźnie określone zdanie. Jedno z pytań zadanych wychowawcom dotyczyło częstotliwości zebrań z rodzicami. Otóż tylko 8% badanych opowiedziało się za obecnie stosowanym, autorytatywnie zresztą przez Ministerstwo Oświaty i Wychowania narzuconym, sposobem odbywania zebrań każdego miesiąca. Zdecydowana większość, bo 78%, opowiedziało się za planowymi 3—4 zebraniem w roku szkolnym, zaznaczając jednocześnie, iż może ich być więcej, zgodnie z uznaniem i potrzebami danego wychowawcy. Tylko niewielu, bo 9%, opowiedziało się za 2 zebraniem w roku, co jest dowodem, że nauczyciele nie są minimalistami, nie uchylają się od pracy, ale nie znoszą, kiedy się im ją odgórnie narzuca. Z wypowiedzi wychowawców wynika, że nauczyciele w ogóle są zniecierpliwieni i zmęczeni sformalizowaniem pracy szkoły, biurokratycznym sterowaniem przy pomocy okólników, zarządzeń i wyciecznych sphywających z Ministerstwa Oświaty i Wychowania. Wprawdzie sytuacja dotyczy roku 1979, ale chyba w tym względzie dotychczas w oświacie niewiele się zmieniło. Nauczyciele stwierdzają, że taka sytuacja nie sprzyja twórczej pracy, gasi zapał i inicjatywę, budzi zniechęcenie do pracy i męczy. Oto wypowiedź w tej sprawie:

„Praca z dziećmi nie jest tak uciążliwa, jak wszystkie odgórne, ciągłe oceny, wizytacje, hospitacje, ciągły nadzór, mała możliwość indywidualizacji pracy nauczyciela, przeciążenie (dyżury, rady, prace i funkcje społeczne) powoduje ciągłe zmęczenie”.

(Wychowawczyni kl. VII, wyksz. wyższe zawodowe, 17 lat pracy pedagogicznej, małe miasto).

Pomimo takiego stanu, jaki przedstawiono powyżej, z przeprowadzonych badań nasuwają się również optymistyczne wnioski i prognozy. Mianowicie na podstawie relacji o stosowanych formach pracy wychowawczej można stwierdzić, iż znaczna

część wychowawców, pomimo iż nie ma ku temu sprzyjających warunków, usiłuje rzetelnie wywiązać się ze swoich obowiązków. Dają się również zauważyć pozytywne efekty studiów zaocznych nauczycieli. Wychowawcy z wyższym wykształceniem wykazują twórczą inicjatywę w poszukiwaniu poprawy istniejącego stanu rzeczy, ich wnioski i propozycje zasługują na baczną uwagę. Sprawy te wymagają jednak oddzielnego omówienia.

Jakie wnioski zatem nasuwają się na podstawie przeprowadzonego sondażu? Otóż z całą wyrazistością zarysował się encyklopedyzm dydaktyczny w pracy szkół, spychający w cień pracę wychowawczą. Instytucja wychowawcy klasy uległa deprecjacji, a nauczyciele pełniący tę funkcję są niedoceniani i obciążeni nadmiarem obowiązków. Konieczność zmian w tym zakresie jest potrzebą chwili. Chyba jeszcze nigdy tak jak obecnie nie było tak wielkiej potrzeby w naszym kraju przewartościowania pracy w zakresie kształtowania charakterów i postaw ludzkich, należy więc szkole stworzyć pełne ku temu warunki.

Potrzeba wielu zmian w funkcjonowaniu szkół, a jedną z najważniejszych spraw jest przywrócenie pracy wychowawczej należnej jej rangi. W tym kierunku winny iść programowe i organizacyjne decyzje, a wówczas określenie, że szkoła „uczy i wychowuje”, nabierze realnego znaczenia i cień materializmu dydaktycznego nie przysłoni pracy wychowawczej polskich nauczycieli.

WANDA DRÓŻKA  
KIELCE

## ZAINTERESOWANIA CZYTELNICZE UCZNIÓW KLAS SIÓDMYCH A ICH POZIOM UMYSŁOWY

### 1. WSTĘP

Czytelnictwo dzieci i młodzieży pełni ważną rolę w procesie dydaktyczno-wychowawczym szkoły. Książka jest bowiem znakomitym narzędziem oddziaływania wychowawczego, gdyż wzbogaca wiedzę młodego człowieka o otaczającym go świecie, wpływa na rozwój jego zainteresowań, może utrwalać rodzące się zainteresowania oraz kształtuje określone postawy.

„(...) działanie przez słowo pozostanie zawsze ważnym działaniem wychowawczym. Stanowi ono dzięki książce naukowej szkołę abstrakcyjnego myślenia, dzięki książce historycznej — szkołę umysłowego i uczuciowego widzenia świata i ludzi, (...) dzięki dramatowi — szkołę przeżyć i ekspresji. Są to trzy ważne elementy wykształcenia człowieka. Nie mogą być one zaniedbane w naszych czasach. Wręcz przeciwnie, właśnie nasza epoka świadomego działania ludzi, wyznaczonego przez prawa nauki i techniki, poszukująca dróg wiodących do możliwie wszechstronnego rozwoju każdego człowieka, dla której problem życia ludzkiego, jego intensywności i sensu jest ostrym problemem — musi przywiązywać wagę do tego wielorakiego kształcenia przez słowo”<sup>1</sup>.

Czytelnictwo jest przedmiotem badań pedagogów, psychologów i socjologów. W zakresie czytelnictwa dzieci i młodzieży szkolnej prowadzone były badania nad czytelnikiem i jego zainteresowaniami (M. Walentynowicz)<sup>2</sup>, nad społeczną funkcją

<sup>1</sup> B. Suchodolski: Rola książki w życiu nowoczesnego człowieka (w) Aktualne zagadnienia oświaty i wychowania. Warszawa 1959.

<sup>2</sup> M. Walentynowicz: Czytelnictwo absolwentów szkół technicznych. Warszawa 1956; oraz Przygotowanie czytelnikie absolwentów szkoły podstawowej. Warszawa 1961.

książki w oddziaływaniu wychowawczym na czytelnika (A. Przećławska, T. Parnowski)<sup>3</sup>, nad recepcją lektury (J. Pieter)<sup>4</sup>. Z badań tych oraz z badań W. Goriszowskiego<sup>5</sup> wynika, że zainteresowania czytelnicze uczniów starszych klas szkoły podstawowej są obecnie częściej uwarunkowane wpływami środowiska społecznego, rozwojem nauki i techniki niż wiekiem i płcią. Z zainteresowań literaturą piękną przesuwa się one w kierunku literatury technicznej, rozrywkowej (sensacyjna), czytelnictwa prasy i czasopism. Czytelnictwo tej młodzieży kształtuje się dość żywiołowo, bez wyboru i służy zaspokajaniu doraźnych potrzeb często tylko rozrywkowych. Z badań M. Walentynowicz i K. Zabrodzkiej<sup>6</sup> wynika, że czytelnictwo literatury popularnonaukowej jest znikome w stosunku do czytelnictwa w ogóle i w niedostatecznym stopniu jest ono wykorzystywane w procesie dydaktycznym. Istotny wpływ czytelnicza na wyniki uczniów w nauce potwierdziły badania eksperymentalne W. Goriszowskiego<sup>7</sup>. W wielu publikacjach pedagogicznych i psychologicznych podkreśla się, że zainteresowanie jest ważnym elementem skutecznego uczenia się. Stąd postulaty wykorzystywania także literatury popularnonaukowej jako czynnika rozwoju zainteresowań przedmiotem nauki. Z badań m.in. Goriszowskiego wynika, że zainteresowania czytelnicze mogą być w dużym stopniu inspirowane przez szkołę, a wykorzystane następnie w procesie dydaktyczno-wychowawczym wpływają dodatnio na wyniki w nauce<sup>8</sup>.

Nieobojętne jest więc, jakie są potrzeby i zainteresowania czytelnicze młodzieży uczącej się. Z zagadnieniami tymi wiąże się cała organizacja procesu czytelnictwa w szkole nastawiona na rozwijanie trwałych zainteresowań czytelniczych i właściwe ich wykorzystanie dla celów wychowania i kształcenia.

## 2. PROBLEMATYKA BADAWCZA

Z problematyką czytelnictwa, a ściślej z tematem niniejszych badań związane jest pojęcie „zainteresowania czytelnicze”. A. Przećławska<sup>9</sup> twierdzi, że książka stanowi nie tyle przedmiot rozwijających się zainteresowań, ile formę lub jedną z form ich realizacji. Książka jest środkiem przenoszenia pewnych treści i w ten sposób pomaga realizować wiele życiowych zainteresowań, będąc ich wyrazem. Autorka sugeruje, aby zainteresowania czytelnicze interpretować jako stosunek człowieka do otaczającej go rzeczywistości i traktować je — łącznie z innymi procesami zachodzącymi w życiu ludzkim — jako jeden z elementów kształtowania osobowości. W niniejszym opracowaniu przez zainteresowania czytelnicze rozumieć się będzie skłonności do poszukiwania, gromadzenia, a następnie czytania określonego rodzaju książek i czasopism.

<sup>3</sup> A. Przećławska: Rola książki w życiu współczesnej młodzieży. Warszawa 1961; oraz T. Parnowski (red.): Dziecko i młodzież w świetle zainteresowań czytelniczych. Warszawa 1960; a także A. Przećławska: Młody czytelnik i współczesność. Warszawa 1966.

<sup>4</sup> J. Pieter: Recepcja treści lektur. Katowice 1960; oraz Czytanie i lektura. Katowice 1960.

<sup>5</sup> W. Goriszowski: Czytelnictwo i jego wpływ na wyniki nauczania. Katowice 1968, oraz Czytelnictwo literatury popularnonaukowej w szkołach województwa katowickiego. Katowice 1965 i tegoż: Książka a wychowanie, Katowice 1973.

<sup>6</sup> K. Zabrodzka: Rola książki w życiu młodzieży, (W) Materiały z badań czytelniczych. SBP, Warszawa 1963, s. 105—160.

<sup>7</sup> W. Goriszowski: Czytelnictwo i jego wpływ... Op. cit.

<sup>8</sup> Tamże, s. 22—23.

<sup>9</sup> A. Przećławska (red.): Literatura dla dzieci i młodzieży w procesie wychowania. Warszawa 1978, s. 226, oraz tejsze: Zróżnicowanie kulturalne młodzieży a problemy wychowania. Warszawa 1976.



Celem poznawczym podjętych badań jest ustalenie stanu zainteresowań czytelniczych uczniów kl. VII o różnym poziomie umysłowym. Ze społecznego punktu widzenia badania mogą przyczynić się do ulepszenia organizacji czytelnictwa w szkole i poza szkołą. Dostarczą więc wniosków dla rodziców, wychowawców, nauczycieli, bibliotekarzy, pracowników kulturalno-oświatowych itp.

Zasadniczy problem badawczy wyraża się w pytaniu: „Jakie są zainteresowania czytelnicze uczniów w zależności od ich poziomu umysłowego?”.

Chodzi więc o uzyskanie odpowiedzi na następujące pytania:

- jaki rodzaj i typ lektury interesuje uczniów,
- jakich treści poszukują oni w książkach i czasopismach,
- jaki jest stosunek uczniów do lektury obowiązkowej.

Wskaźnikami zainteresowań w badaniach empirycznych mogą być zwerbalizowane zachowania, a więc opinie<sup>10</sup>. Za wskaźniki występowania określonych zainteresowań w naszych badaniach przyjęto:

- deklaracje przeczytania książek i czasopism o takiej a takiej tematyce,
- deklarowaną chęć przeczytania książek i czasopism o danej tematyce,
- wyrażenie zapotrzebowania na określony rodzaj treści czytelniczych,
- podanie sposobu zdobywania interesujących książek,
- wybór bohatera literackiego jako wzoru postępowania,
- posiadanie własnego księgozbioru,
- korzystanie z bibliotek pozaszkolnych.

W celu ustalenia zainteresowań czytelniczych zastosowano ankietę, gdyż stwarza to możliwość objęcia jednorazowym badaniem większej liczby osób<sup>11</sup>. Ankietę zawierała pytania w większości skategoryzowane, co sprawiło, że badania nie były nużące dla uczniów. Dobre warunki i właściwa atmosfera w trakcie badań prowadzonych w szkołach sprzyjały poważnemu ich potraktowaniu przez młodzież.

W celu uzyskania obrazu zainteresowań czytelniczych zadano uczniom kilka pytań. Mieli oni za zadanie m.in.:

- wybrać z podanych rodzajów książek te, które lubią najbardziej, i podać ich tytuły,
- podać tytuły książek, które chcieliby włączyć do lektury obowiązkowej,
- napisać, o czym chcieliby czytać w książkach,
- podać tytuły książek, które chcieliby zaproponować kolegom,
- z podanych fikcyjnych tytułów wybrać książki, które chcieliby włączyć do biblioteki szkolnej i własnej.

Materiału dotyczącego zainteresowań czytelnictwem czasopism dostarczyły odpowiedzi na kolejne pytania, w których należało wskazać czasopisma czytane stale i od czasu do czasu oraz treści poszukiwane w czasopismach.

W badaniach zdolności umysłowych uczniów szkół podstawowych w Radomiu zastosowano jeden z bardziej znanych testów — skalę testów percepcyjnych Matrix. Test ten, zwany testem Ravena, ma charakter uniwersalny, zawiera bowiem dużo tzw. czynnika „g”, który odpowiada inteligencji ogólnej (0,79), służy do badania zdolności wnioskowania bez względu na wykształcenie i wiek. Badania ankietowe przeprowadzono wśród uczniów klas VII wszystkich szkół podstawowych w Radomiu. Do analizy zakwalifikowano 379 ankiet, w tym 200 uczniów z grupy A i 179 uczniów z grupy B. Do grupy A zaliczono uczniów o wysokim poziomie zdolności umysłowych (uczniowie ci uzyskali 50 pkt. i więcej w skali Ravena), zaś do grupy B — uczniów o niskim poziomie zdolności umysłowych (uczniowie ci uzyskali 32 pkt. i mniej w skali Ravena).

<sup>10</sup> S. Nowak: *Metodologia badań socjologicznych*, Warszawa 1970

<sup>11</sup> A. Przecławski (red.): *Literatura... Op. cit.*, Rozdz. „Badanie czytelnictwa jako źródło wiedzy o dzieciach i młodzieży”, s. 261 i nast.

Przyjmuje się, że „poziom” oznacza stopień posiadania jakiejś cechy lub sprawności psychicznej, który ustala się w badaniach porównawczych mających na celu wykrycie różnic i odchyień od normy zachodzących między poszczególnymi jednostkami i grupami ludzi. Do tego terminu dodany został przyimek „umysłowy” dotyczący intelektu. Mówiąc o poziomie umysłowym zacieśniamy pojęcie intelektu do sprawności umysłowych, a szczególnie do sprawności procesów myślenia.

Analiza danych empirycznych będzie dokonana w następującej kolejności:

- czytelnictwo książek,
- czytelnictwo czasopism.

### 3. CZYTELNICTWO KSIĄŻEK

#### 3.1. Ulubione książki i gatunki literackie

Wymienione przez uczniów rodzaje, tytuły i autorzy książek najchętniej czytanych, proponowanych do biblioteki szkolnej oraz polecanych kolegom, raczej potwierdzają obraz zainteresowań czytelniczych, który wynikał z cytowanych badań A. Przeclawskiej, T. Parnowskiego i W. Goriszowskiego.

Stosunkowo duży rozszew tytułów książek wymienionych (275) przez uczniów przy stosunkowo małej liczbie powtarzających się świadczy o dosyć zróżnicowanym obrazie zainteresowań. Nadal najbardziej poczytnymi, bez względu na poziom rozwoju umysłowego uczniów, są powieści H. Sienkiewicza, następnie książki K. Maya, seria „Tomków” Szklarskiego, „Przygody Tomka Sawyer’a”, „Robinson Krusoe”, książki J. Verne’a, A. Dumasa; a także „Ania z Zielonego Wzgórza”, „Jezioro Osobliwości”, „Chłopcy z Placu Broni”, Tajemnicza Wyspa”, „Księga urwisów”, „Zapach rumianku”, „Ostatnie wagary”, „Zapałka na zakręcie”, „Koniec wakacji”, „Pan Samochodzik i Templariusze”, „Tancerze”. Spośród książek historycznych, w tym także wojennych, do ulubionych oprócz H. Sienkiewicza należą: „Szwedzi w Warszawie”, „Stara baśń”, „Dzikowy skarb”, „Huragan”, „Faraon”, „Łuny w Bieszczadach”, „Barwy walki”, „Dywizjon 303”, „Ślady rysich pazurów”, „Trzecia granica”. Na uwagę zasługuje stosunkowo wysoka pozycja książek fantastyczno-naukowych — głównie St. Lema.

Powyższe stwierdzenia znajdują swoje potwierdzenie w wykazie ulubionych gatunków literackich — tabela 1.

Tabela 1

ULUBIONE GATUNKI LITERACKIE

Rodzaj książek	Grupa A		Grupa B	
	n	%	n	%
przygodowe	77	38,5	62	34,6
fantastyczno-naukowe	55	27,5	31	17,3
historyczne, wojenne	11	5,5	31	17,3
sensacyjne, kryminalne	5	2,5	11	6,1
sportowe	2	1,0	9	5,0
biograficzne	21	10,5	2	1,1
baśnie, bajki, humorystyczne	2	1,0	23	12,2
obyczajowe o młodzieży	10	5,0	4	2,7
popularnonaukowe	17	8,5	8	4,5
<b>Razem:</b>	<b>200</b>	<b>100,0</b>	<b>179</b>	<b>100,0</b>

Naczelne miejsce i zbliżony procent wyborów tak w grupie A, jak i B uzyskała literatura przygodowa i podróżnicza — 38,5%; 34,6%.

Następnie aż 27,5% uczniów w grupie A wskazało na lekturę książek fantastyczno-naukowych, a 10,5% — biograficznych, zaś w grupie B analogiczne odsetki wynoszą — 17,3% i tylko 1,1%.

Uczniowie w grupie B preferują bardziej książki historyczne, wojenne — 17,3% (grupa A — 5,5%) i humorystyczne, baśnie, bajki — 12,2% (grupa A — 1,0%), a także kryminalne — 6,1% (grupa A — 2,5%).

Uzyskane wskaźniki mówią, jakie książki czytają uczniowie, tj. jakie jest ich faktyczne czytelnictwo i realizowane zainteresowania.

### 3.2. Zainteresowania literaturą popularnonaukową

Relacja oparta jest na wyborze przez uczniów określonych tytułów książek, z których połowa reprezentuje książki popularnonaukowe, a połowa beletrystyczne — tab. 2.

Tabela 2

ZAINTERESOWANIA LITERATURĄ BELETRYSTYCZNĄ A POPULARNONAUKOWĄ

Rodzaje książek	Grupa A		Grupa B	
	n	%	n	%
brak odpowiedzi	10	5,0	30	16,7
wyłącznie beletrystyczne	15	7,5	24	13,4
przewaga beletrystycznych (5—6 tyt.)	33	16,5	32	17,9
równowaga (1—4 tyt.) popularnonaukowych	68	34,0	55	30,7
przewaga popularnonaukowych (6 tyt.)	61	30,5	38	21,2
wyłącznie popularnonaukowe	13	11,5	—	—
Razem:	200	100,0	179	100,0

W grupie A oraz w grupie B największy odsetek uczniów (34,0; 30,7) wyraża zapotrzebowanie na literaturę tak popularnonaukową, jak i beletrystyczną, co potwierdzałoby wcześniejsze spostrzeżenia o dosyć różnorodnym obrazie zainteresowań.

Wyłącznie literaturę beletrystyczną chciałoby czytać w grupie B — 13,4%, a w grupie A — tylko 7,5%. Odwrotna tendencja zarysowuje się w odniesieniu do literatury popularnonaukowej. Zapotrzebowanie na ten rodzaj książek zgłosili tylko uczniowie z grupy A — 11,5%. Tak więc uczniowie w grupie A na ogół częściej czytają i chcieliby czytać książki dojrzałe, ambitne i trudniejsze.

Do podobnych uogólnień skłania analiza treści, jakich badana młodzież poszukuje w książkach — tab. 3.

### 3.3. Rodzaje treści poszukiwanych w książkach

W grupie A uczniowie w większości chcieliby czytać książki przygodowe, podróżnicze — 41,5%, następnie biograficzne — 21,5%, obyczajowe — 20,5% i popularnonaukowe — 15,0%

W grupie B natomiast dominuje potrzeba czytania o podróżach i przygodach — 28,5% oraz książek obyczajowych — 20,6%, a zdecydowanie odróżnia tę grupę od

grupy A chęć czytania książek historycznych, wojennych — 13,9% (grupa A — 1,0%) i sportowych — 5,6% (grupa A — 0,5%). W tej grupie obserwuje się też wielkie zapotrzebowanie na literaturę popularnonaukową — 5,6%, w stosunku do 15,0% w grupie A.

Tabela 3

## TREŚCI POSZUKIWANE W KSIĄŻKACH

Rodzaje treści	Grupa A		Grupa B	
	n	%	n	%
o podróżach, przygodach	51	28,5	83	41,5
obyczajowe, o życiu rówieśników	37	20,6	41	20,5
o sporcie	10	5,6	1	0,5
popularnonaukowe	10	5,6	30	15,0
biograficzne	20	11,2	43	21,5
historyczne (wojenne)	25	13,9	2	1,0
brak odpowiedzi	25	13,9	—	—
Razem:	179	100,0	200	100,0

## 3.4. Stosunek do literatury obowiązkowej

Ogółem w grupie A uczniowie ustosunkowali się do 13 lektur, a najbardziej podobał się „Pan Tadeusz”, następnie „Placówka” i „Ballady” Mickiewicza. W grupie B natomiast — „Latarnik” H. Sienkiewicza i w dalszej kolejności „Pan Tadeusz” oraz fraszki Kochanowskiego. Nie podobały się w grupie A lektury takie, jak: „Grażyna”, „Anielka”, zaś w grupie B — „Kto mi dał skrzydła” i „Nowele” Orzeszkowej.

Z tytułów lektur szkolnych, o których uczniowie wyrażali się pozytywnie bądź negatywnie, wnioskować można, że bardziej pociągają ich treści łatwiejsze w recepcji lub bardziej aktualne ze względu na problematykę, z dużą dozą wątków przygodowych i awanturniczych.

## 3.5. Preferowane typy lektury

Chcąc bliżej określić czytelnictwo uczniów, posłużono się klasyfikacją typów czytanej lektury zaproponowaną przez A. Kłoskowską<sup>12</sup>, która ustaliła cztery kategorie podziału: elementarny, popularny, średniego poziomu i wyższego poziomu (typ elitarny). W naszych badaniach nie wystąpił typ wyższy (elitarny). Pierwsze miejsce w obu grupach zajmuje literatura popularna — 57,0%, grupa A i 54,1% grupa B. Literatura popularna obejmuje pozycje o charakterze przygodowym, podróżniczym, a także powieści obyczajowe o życiu rówieśników.

Literatura typu elementarnego w większym procencie czytana jest przez uczniów z grupy B — 38,5% (grupa A — 28,0%). Są to pozycje z literatury satyrycznej, sensacyjnej, niektóre powieści historyczne, humorystyczne i baśniowe. Dwukrotnie więcej uczniów w grupie A czyta na poziomie średnim — 15,0% (grupa B — 7,2%). W strukturze tego poziomu wyodrębniła się pozycje klasyczne, lektury szkolne, literaturę fantastyczno-naukową, popularnonaukową, biografie, pamiętniki, reportaże i poezje.

Powyższe rozważania ilustruje tabela 4.

<sup>12</sup> A. Kłoskowska: Społeczne ramy kultury. Warszawa 1972, s. 171—174.

Tabela 4

## LEKTURA UCZNIÓW WEDŁUG TYPOW I POZIOMÓW

		typ elementarny	typ popularny	typ średni	Razem
Grupa A	n	56	114	30	200
	%	28,0	57,0	15,0	100,0
Grupa B	n	69	97	13	179
	%	38,5	54,1	7,2	100,0

## 3.6. Bohater literacki jako wzór osobowy

Wychowanie przez wzory osobowe to problem, który podejmowany jest w badaniach pedagogicznych, socjologicznych i psychologicznych. Wzory osobowe nie mogą być sprzeczne z uzdolnieniami, zainteresowaniami i aspiracjami młodzieży<sup>13</sup>. Stąd wybór postaci literackiej jako bohatera, którego chciałoby się naśladować, jest uznanym wskaźnikiem zainteresowań czytelniczych.

Na podstawie dokonanej przeglądu wyników badań można by sądzić, że uczniowie stykają się poprzez lekturę z wartościami klasycznymi: odwaga, gotowość do obrony i pomocy słabszym, wytrwałość, spryt, sprawność fizyczna. O niewielkim wpływie literatury świadczy fakt, że tylko 33,0% uczniów z grupy A wskazało na ulubionego bohatera literackiego i tylko 11,7% z grupy B. W grupie B zdecydowanie przeważają postaci z telewizji i filmu (tab. 5).

Z badań francuskich relacjonowanych w książce L. Porchera „Kształcenie równoległe”<sup>14</sup> wynika, że dla dzieci w wieku 7—13 lat telewizja ma najwięcej prestiżu. Środki masowego przekazu — telewizja i film, zajmują bezsprzecznie pierwsze miejsce w dostarczaniu uczniom wzoru bohaterów. Są to bohaterowie seriali, gwiazdy filmowe, a w klasach starszych sławni politycy.

Badania W. Pielasińskiej nad postawami młodzieży szkół średnich wobec kultury wskazują, że wpływ telewizji maleje nieco wraz z wiekiem<sup>15</sup>. Faktem powszechnie stwierdzonym jest zwiększający się zakres oddziaływania na uczącą się młodzież środków masowego przekazu, zwłaszcza audiowizualnych. Stąd znajomość wzorów osobowych młodzieży, źródeł ich czerpania i i wychowawczej roli lektury posiada ogromne znaczenie dla właściwego pojmowania i prawidłowej organizacji procesu wychowawczego w szkole i poza szkołą.

Tabela 5

## ULUBIONY BOHATER

	Grup A		Grupa B	
	n	%	n	%
brak odpowiedzi	103	51,5	82	45,8
bohater literacki	66	33,0	21	11,7
telewizyjny (filmowy)	31	15,5	76	42,5
Ogółem:	200	100,0	179	100,0

<sup>13</sup> M. Ossowska: Ethos rycerski i jego odmiany. Warszawa 1973, s. 13—17.

<sup>14</sup> L. Porcher: Kształcenie równoległe (tłum.). Warszawa 1978, ss. 79; 93.

<sup>15</sup> W. Pielasińska: Młodzież szkolna wobec problemów kultury. Warszawa 1978, s. 14—18.

Ci spośród badanych, którzy preferowali bohaterów z książki, podkreślali u nich cechy takie, jak: dzielność — 32,8% — grupa A (grupa B — 33,8%), życzliwość, pomoc innym — 23,9% — grupa A (20,2% — grupa B), sprawność intelektualną, wiedzę, mądrość, wykształcenie — 16,9% — grupa A (9,7% — grupa B). Wartości patriotyczne dostrzegło tylko 6,2% uczniów w grupie A.

### 3.7. Co decyduje o wyborze interesującej książki

Z faktu, że uczniowie, tak w grupie A, jak i B, na pytanie o czytane książki często wymieniali lektury szkolne, wynika, że szkoła w znacznym stopniu określa zainteresowania czytelnicze tych uczniów. Bez odpowiedniego ukierunkowania trudno jest im dokonać samodzielnych wyborów. Uczniowie tak w grupie A, jak i B o interesujących książkach dowiadują się najczęściej od kolegów (34,0%; 25,1%), następnie od rodzzeństwa (21,5%; 13,4%). Informacje od nauczycieli zdobywało tylko 2,5% uczniów z grupy A i 10,6% z grupy B, zaś od bibliotekarzy szkolnych — w grupie A — 11,5%, a w grupie B — 11,7% (tabela 6).

Uczniowie w grupie A zdają się być bardziej samodzielni w zdobyciu interesującej książki. 47,6% uczniów kupuje sobie osobiście książki, wskaźnik ten dla grupy B wynosi 25,3%.

Tabela 6

#### ŹRÓDŁA WIADOMOŚCI O INTERESUJĄCYCH UCZNIÓW KSIĄŻKACH

	Grupa A		Grupa B	
	n	%	n	%
brak odpowiedzi	19	9,5	20	11,2
koledzy i koleżanki	68	34,0	45	25,1
nauczyciele	5	2,5	19	10,6
bibliotekarz szkolny	23	11,5	21	11,7
telewizja	19	9,5	14	7,8
gazety i czasopisma	9	4,5	16	8,9
rodzeństwo	43	21,5	24	13,4
rodzice	11	5,5	20	11,1
Razem:	200	100,0	179	100,0

### 3.8. Własny księgozbiór

Problem gromadzenia książek jest z punktu widzenia pedagogiki czytelniczej bardzo ważny. Własny księgozbiór może być uważany za wyraz już ukształtowanego zainteresowania czytelniczego, jak też za metodę wyrabiania emocjonalnego stosunku do książki. Tabela 7 dostarcza informacji, ilu spośród badanych uczniów posiada własne książki.

Najwięcej uczniów — 49% w grupie A i 50,3% w grupie B, posiada w domu tylko do 20 książek. Ponad 80 pozycji znajduje się w bibliotekach domowych u 5,5% uczniów z grupy A i 4,5% — B. Tak więc własne książki posiada około 80% badanych uczniów, lecz w ilości nie przekraczającej 60—80 książek. Stąd stosunkowo wysokie wskaźniki korzystających z biblioteki szkolnej — 70,5% w grupie A i 68,7% — B. Z bibliotek miejskich korzysta 24,0% uczniów z grupy A i 17,3% — B.

Tabela 7

## WŁASNY KSIĘGOZBIÓR

	Grupa A		Grupa B	
	n	%	n	%
1—20 książek	98	49,0	90	50,3
21—40 „	29	14,5	21	11,7
41—60 „	18	8,0	9	5,0
61—80 „	9	4,5	6	3,4
ponad 80 książek	11	5,5	8	4,5
nie posiada	27	13,5	28	15,6
brak odpowiedzi	10	5,0	17	9,5

## 4. CZYTELNICTWO CZASOPISM

Funkcja czasopisma w większym stopniu niż książki polega na dostarczaniu informacji, i to informacji aktualnych. Zadania czasopism zbliżone są do tych, jakie stoją przed środkami masowego przekazu, jak radio i telewizja. Pokrewieństwo jednak między książką a czasopismem jest tak duże, że w wielu publikacjach mówi się o czasopismach jako o specyficznej dla współczesnego życia formie masowej literatury.

## 4.1. Znajomość określonych rodzajów czasopism

Zakładając, że uczniowie czytają takie czasopisma, których treść odpowiada ich zainteresowaniom i poziomowi intelektualnemu, to na podstawie rodzajów czytanych czasopism można z pewnym prawdopodobieństwem wnioskować o ogólnym profilu ich zainteresowań czytelniczych.

Tabela 8

## RODZAJE CZYTANYCH CZASOPISM

Rodzaje czasopism	Grupa A	Grupa B
	%	%
dzienniki lokalne	97,1	87,2
młodzieżowe	11,0	10,2
popularnonaukowe i techniczne	22,3	28,2
społeczno-kulturalne	1,6	1,2
filmowe i kobiece	6,9	5,3
rozrywkowe i sportowe	7,2	3,5
magazyny ilustrowane	35,2	32,3

Z badań wynika, że w ogóle nie czyta czasopism 11,6% uczniów w grupie A i 18,2% w grupie B. Stale, tj. co najmniej co tydzień, czyta 85,6 uczniów. Najczęściej czytane są dzienniki lokalne — 97,1% — grupa A; 87,2% — grupa B. Najbardziej poczytnym rodzajem czasopism są magazyny ilustrowane, które w grupie A czyta 35,2% uczniów, a w grupie B — 32,3%. Są one bogato ilustrowane, o bardzo zróżnicowanych treściach politycznych, gospodarczych, kulturalnych i rozrywkowych.



## 4.2. Treści poszukiwane w czasopiśmie

Na pytanie o treści poszukiwane w czasopiśmie, czytane najczęściej artykuły uczniowie tak w grupie A, jak i B na plan pierwszy wysunęli informacje z życia, „ciekawostki”, porady, modę i rozrywkę — grupa A — 31,0%, grupa B — 31,2%. Na drugim miejscu badani wymienili wiadomości polityczne i gospodarcze w kraju i na świecie — grupa A — 20,5%; grupa B — 26,2%.

Dość duża grupa uczniów z grupy A interesuje się artykułami o młodzieży, o swoich rówieśnikach — 18,0% (grupa B — 6,7%), a następnie wiadomościami sportowymi i turystyką — 14,0% (grupa B — 17,8%). 18,4% uczniów w grupie A wykazuje zainteresowanie treściami popularnonaukowymi i technicznymi, w grupie B jest takich uczniów 10,5%. Powyższe stwierdzenia obrazuje tabela 9.

Tabela 9

ARTYKUŁY W CZASOPISMACH, KTÓRYMI UCZNIOWIE  
NAJBARDZIEJ SIĘ INTERESUJĄ

	Grupa A		Grupa B	
	n	%	n	%
ciekawostki z życia, porady, moda	62	31,0	56	31,2
przygodowe, podróżnicze	7	3,5	4	2,2
sensacyjne	5	2,5	5	2,8
popularnonaukowe i techniczne	21	10,5	33	18,4
sport, turystyka	28	14,0	32	17,8
o młodzieży	36	18,0	12	6,7
wiadomości polityczne i gospodarcze	41	20,5	47	26,2
Razem:	200	100,0	179	100,0

## 5. PODSUMOWANIE I WNIOSKI

Celem podjętych badań było określenie obrazu zainteresowań czytelniczych uczniów klas VII. Uzyskane wyniki badań pozwoliły odpowiedzieć na postawione na wstępie szczegółowe pytania badawcze. Z przeprowadzonych badań wynika, że znakomita większość uczniów w obu grupach czyta książki przygodowo-podróżnicze, następnie w grupie A — fantastyczno-naukowe, popularnonaukowe i biograficzne, zaś w grupie B — historyczne, wojenne i sensacyjne oraz bajki, baśnie i książki humorystyczne.

Największy odsetek uczniów tak w grupie A, jak i B chciałby czytać różne rodzaje książek beletrystycznych i popularnonaukowych. Zapotrzebowanie na książki popularnonaukowe wyrazili uczniowie tylko w grupie A. Z rozważań powyższych wyłania się dosyć zróżnicowany i tradycyjny obraz zainteresowań czytelniczych, jednak uczniowie w grupie A częściej chcieliby czytać bardziej trudne i ambitne książki nie tylko beletrystyczne. Znalazło to swoje potwierdzenie w analizie treści poszukiwanych w książkach. Otóż najczęściej uczniowie z obu grup chcieliby czytać o podróżach i przygodach. Ponadto najbardziej preferowane treści w grupie A to popularnonaukowe, zaś w grupie B — obyczajowe, historyczne i wojenne. O bardziej tradycyjnym obrazie zainteresowań czytelniczych w grupie B świadczy fakt, że aż 13,9% tych uczniów zgłosiło chęć czytania książek historycz-

nych i wojennych (w grupie A — 1%), a ich czytanie zadeklarowało 17,3% (w grupie A — tylko 5,5%).

Wyniki powyższe potwierdziły różnicujący wpływ poziomu rozwoju umysłowego na jakość zainteresowań czytelniczych, a być może także zainteresowań ogólnych, przedmiotem nauki szkolnej oraz wyborem dalszej szkoły. Uczniowie w grupie A wybierali przecież częściej książki popularnonaukowe, biograficzne, fantastyczno-naukowe, tj. książki o dużej zawartości treści poznawczych i dydaktycznych. Interesujące jest tu spostrzeżenie, że treści tych uczniowie w grupie A posiadają w większości w książkach, zaś w grupie B — zdecydowanie częściej w czasopiśmie.

Można stwierdzić, że literatura tradycyjna przeważa w czytelnictwie badanych uczniów przede wszystkim w grupie B. Uwidoczniła się ta tendencja także w analizie stosunku uczniów do lektur obowiązkowych, gdzie najbardziej podobały się książki łatwiejsze w recepcji, z dużą dozą wątków historycznych, obyczajowych i przygodowych.

Na znaczenie książki w życiu uczniów w grupie A wskazuje zdecydowanie częstszy wybór przez nich ulubionego bohatera literackiego jako wzoru osobowego, zaś w grupie B — telewizyjnego. Ogólnie zaobserwowano jednak bardzo znikomy wpływ wychowawczy literatury, o czym świadczy liczba uczniów w ogóle nie posiadających „postaci ulubionej” — godnej naśladowania — grupa A — 51,5%; grupa B — 45,8%.

Z analizy zainteresowań czytelniczych według typów i poziomów lektury wynika, że w grupie A przeważa typ popularny oraz średni, czyli książki przygodowe, podróżnicze i obyczajowe oraz lektury szkolne, literatura fantastyczna, popularnonaukowa, biografie, reportaże itp. W grupie B natomiast, obok typu popularnego, dominuje także elementarny, tj. książki historyczne, wojenne, sensacyjne, przygodowe, kryminalne.

Uzyskane wyniki nie mają wagi ostatecznych uogólnień. Dopiero wnikliwa obserwacja własnego środowiska prowadzona przez wychowawcę, indywidualne dostosowanie ogólnych wniosków z badań do konkretnych sytuacji wychowawczych może wpływać na pełne kierowanie czytelnictwem uczniów i wychowawcze wykorzystanie tak literatury, jak i telewizji czy kina.

Pod wpływem zwłaszcza literatury popularnonaukowej powstaje u wielu uczniów zaciekawienie przedmiotem nauczania, zaś zdobywane tą drogą wiadomości mogłyby być wykorzystane w aktywnym samodzielnych uczeniu się, co w dalszej konsekwencji prowadziłyby do uzyskania lepszych wyników w nauce.

Stąd poważna rola, jaką mogą spełniać w tym zakresie szkoła, szkolna biblioteka oraz przede wszystkim nauczyciele poszczególnych przedmiotów. Chodzi nie tylko o właściwe wykorzystanie na lekcjach literatury popularnonaukowej, potrzebne jest przygotowanie uczniów do odbioru różnych treści literackich i wyrobienie korzystnych wychowawczo nawyków czytania.

Rozwój czytelnictwa w ogóle, a zwłaszcza czytelnictwa literatury popularnonaukowej jest uzależniony także od poradnictwa indywidualnego i zespołowego. Uczniowie objęci badaniami korzystali głównie z rady kolegów i koleżanek — grupa A — 34,0%, grupa B — 25,1%. Bardzo niewysoki procent uczniów korzystał z porad nauczycieli — grupa A — 2,5%; grupa B — 10,6% i bibliotekarzy (grupa A — 11,5%; grupa B — 11,7%).

Wyniki badań potwierdziły, że 24,0% uczniów w grupie A i 17,3% w grupie B oprócz biblioteki szkolnej korzysta z bibliotek miejskich. Stąd wniosek, że bibliotekarze szkolni powinni nawiązywać ścisłą współpracę z bibliotekarzami bibliotek publicznych i innych oraz z rodzicami uczniów. Pomoże to wychować czytelnika o wyrobionych nawykach korzystania z różnych bibliotek i źródeł nabywania książek w zależności od indywidualnych potrzeb czytelniczych.

BAZYLI NIEDZWIECKI  
BIELSK PODLASKI

## REALIZACJA FUNKCJI PLANOWANIA W PODSTAWOWYCH OGNIWACH ADMINISTRACJI OŚWIATOWEJ

Zgodnie z założeniami teorii organizacji i zarządzania podstawą wszelkiej celowej i racjonalnej działalności, a taką jest właśnie praca podstawowych ogniw administracji oświatowej, jest planowanie. Jako jedna z podstawowych funkcji kierowniczych realizowanych przez gminnych dyrektorów szkół i inspektorów oświaty i wychowania winna spełniać rolę inspirującą, integrującą i koordynującą działalność wszystkich szkół i placówek oświatowo-wychowawczych funkcjonujących na terenie miasta lub gminy<sup>1</sup>.

Tymczasem z badań przeprowadzonych przez autora wynika, że planowanie należy do tych funkcji kierowniczych, które budzą największe kontrowersje. Wprawdzie wszyscy gminni dyrektorzy szkół i inspektorzy oświaty i wychowania systematycznie opracowują roczne i wieloletnie plany pracy, ale ich poglądy o przydatności planowania są mocno zróżnicowane. Spośród 50 kierowników podstawowych ogniw administracji oświatowej, objętych badaniami, 22 osoby uznaje planowanie za konieczne, 17 osób określa je jako potrzebne i aż 11 osób wyraża poglądy, że jest ono mało przydatne.

Uzasadniając swoje stanowisko o celowości planowania respondenci grupy pierwszej twierdzą, że dobrze opracowany plan pracy jest nieodzownym warunkiem harmonijnej pracy podstawowego ogniwa administracji oświatowej i podporządkowanych mu szkół i placówek oświatowo-wychowawczych. Jednocześnie dopatrują się w nim instrumentu integrującego i pobudzającego działalność pracowników nadzoru pedagogicznego, dyrektorów szkół i nauczycieli do realizacji jednolitej polityki oświatowej na obszarze miasta lub gminy.

Respondenci drugiej grupy uważają, że planowanie stwarza możliwości równomiernego rozłożenia zadań i obowiązków, na wszystkich członków kolektywu kierowniczego; mobilizuje ich do realizacji tych zadań, a tym samym posiada istotny wpływ na racjonalizację pracy podstawowego ogniwa administracji oświatowej. Ich zdaniem nie bez znaczenia pozostaje fakt, że wcześniej określone w planie pracy zadania eliminują zjawiska nakładania się różnych obowiązków w jednakowym czasie.

Natomiast respondenci, którzy uznali planowanie za mało przydatne w działalności praktycznej, argumentują swoje stanowisko nadmiarem czynności doraźnych, których wcześniej nie można było przewidzieć. Sądzą oni, że przy dużej ilości zarządzeń, wytycznych, poleceń i zaleceń płynących z różnych ośrodków dyspozycyjnych realność planów pracy jest ograniczona. A skoro załatwienie spraw bieżących dominuje nad realizacją zadań wynikających z planów pracy, to rola planowania jest znikoma.

Interesujące są odpowiedzi na pytanie dotyczące adresatów planu. Zdecydowana większość respondentów (63%) uważa, że „odbiorcami” planu są przede wszystkim kolektywy kierownicze podstawowych ogniw administracji oświatowej oraz dyrektorzy szkół i placówek oświatowo-wychowawczych. Natomiast 24% respondentów jako głównych adresatów wskazało nauczycieli, a pozostali zaś opracowują plany pracy dla potrzeb władz nadrzędnych. Wydaje się, że to ostatnie stwierdzenie wynika z faktu, że większość czynności kontrolnych rozpoczyna się od analizy

<sup>1</sup> T. Kotarbiński: Sprawność i błąd. Wyd. I, Warszawa 1956, s. 73—78.

dokumentów planistycznych, a jej wyniki stanowią z reguły podstawę do formułowania ocen.

Niezależnie od opinii o celowości, przydatności i realności planowania wszyscy gminni dyrektorzy szkół i inspektorzy oświaty i wychowania nie tylko systematycznie planują pracę podstawowych ogniw administracji oświatowej, ale w wielu jednostkach stwierdzono przerost czynności planistycznych. W objętych badaniach ogniwach stwierdzono bowiem od 6 do 20 różnorodnych planów pracy. Obowiązek ich posiadania wynika w większości z aktów normatywnych Rady Ministrów, Komisji Planowania, Ministerstwa Oświaty i Wychowania oraz Ministerstwa Finansów. Jednak wiele planów opracowują gminni dyrektorzy i inspektorzy z własnej inicjatywy.

Wśród planów wieloletnich obejmujących z reguły okresy pięcioletnie do najczęściej powtarzających się należy: 1) program działania gminnego dyrektora szkół lub inspektora oświaty i wychowania, 2) plan rozwoju społeczno-gospodarczego miasta lub gminy w zakresie oświaty i wychowania, 3) plan doskonalenia i dokształcania nauczycieli, 4) plan rozwoju sportu szkolnego i kultury fizycznej. Ponadto w niektórych ogniwach opracowano odrębne plany wyposażenia szkół i placówek oświatowo-wychowawczych w pomoce naukowe oraz programy poprawy bezpieczeństwa i higieny pracy.

Największy przerost czynności planistycznych dotyczy planów rocznych. Oto tylko niektóre tytuły planów stanowiących odrębne opracowania: 1) plan pracy kolegium gminnego dyrektora szkół lub inspektora oświaty i wychowania, 2) plan pracy gminnego dyrektora szkół lub inspektoratu (wydziału) oświaty i wychowania, 3) plan kontroli i nadzoru pedagogicznego, 4) plan zakładowej działalności socjalno-bytowej, 5) plan pracy w zakresie profilaktyki i resocjalizacji dzieci i młodzieży, 6) plan udziału uczniów w pracach społecznie użytecznych, 7) plan pracy w zakresie upowszechniania kultury pedagogicznej, 8) plan finansowy, 9) plan remontów kapitalnych oraz 10) plan pracy gminnej rady pedagogicznej.

Ponadto gminni dyrektorzy szkół i inspektorzy oświaty i wychowania opracowują różnorodne programy, plany i harmonogramy o charakterze okazjonalnym, jak np.: 1) program działalności zapewniającej należyte przygotowanie szkół i placówek oświatowo-wychowawczych do pracy w nowym roku szkolnym, 2) plan rzeczowy i finansowy wycieczki wakacyjnego dzieci i młodzieży, 3) harmonogram imprez i uroczystości szkolnych.

Przerost ilości planów pracy w podstawowych ogniwach administracji oświatowej nie pozostaje bez wpływu na ich jakość. Najczęściej są one zbiorem luźno zestawionych zadań i czynności, które w określonym czasie trzeba wykonać. W wielu wypadkach zadania problemowe przeplatają się rejestrem spraw szczegółowych, cyklicznie powtarzających się w poszczególnych okresach roku szkolnego. Dalszym mankamentem jest powielenie zadań zawartych w instrukcjach w sprawie organizacji roku szkolnego i innych aktach normatywnych Ministerstwa Oświaty i Wychowania.

Wobec takiego stanu rzeczy powstaje kolejne pytanie: jakie są podstawowe źródła słabości planowania w podstawowych ogniwach administracji oświatowej? Z badań sondażowych wynika, że do najważniejszych z nich należy:

Po pierwsze: Brak korelacji i zgodności między zadaniami gminnych dyrektorów szkół i inspektorów oświaty i wychowania a możliwościami ich realizacji. Nieomal wszyscy respondenci twierdzą, że zarówno uprawnienia, jak i środki, jakimi oni dysponują, są zbyt małe w stosunku do nałożonych obowiązków. Trzeba przyznać, że stanowisko to jest słuszne i przekonujące. Świadczyć o tym mogą takie przykłady, jak: ograniczone kompetencje w zakresie ustalania ilości oddziałów i liczby uczniów w oddziałach szkolnych i przedszkolach, limitowanie zatrudnienia i oso-

bowego funduszu plac oraz pozbawienie prawa do obsadzania stanowisk kierowniczych w szkołach i placówkach oświatowo-wychowawczych.

Wymienione „niekompetencje” uzupełniają bardzo skromne środki finansowe i materiałowe przydzielone na remonty i konserwację obiektów oświatowych, organizację dowożenia i dożywiania dzieci i młodzieży, a ostatnio również przerwy w dopływie energii elektrycznej i brak opału. Te i wiele innych dysfunkcji rodzą niechęć do wielu form planowania, które z przyczyn obiektywnych stają się po prostu często nierealne.

Po drugie: Rozbudowana działalność normatywna administracji oświatowej wyższych szczebli polegająca na zbyt szczegółowym określaniu i permanentnym przypominaniu zadań oświatowo-wychowawczych nie pozostaje bez wpływu na styl pracy podstawowych ogniw administracji oświatowej, a w konsekwencji na wzrost funkcji planowania. Nieomal wszystkie akty normatywne obligują do podjęcia określonych zadań i czynności, które z reguły powinny znaleźć odzwierciedlenie w rocznych lub wieloletnich planach pracy.

Mają również rację ci respondenci, którzy źródło przerostu funkcji planowania upatrują w wąskiej specjalizacji występującej na szczeblu centralnym i wojewódzkim. Pracownicy poszczególnych departamentów MOiW, a także działów i innych komórek organizacyjnych KOiW nie skąpią bowiem zaleceń i wytycznych, aby nadzorowane przez nich sprawy i problemy znalazły „właściwe” odzwierciedlenie właśnie w planach pracy.

Po trzecie: Problematyka planowania pracy w podstawowych ogniwach administracji oświatowej nie została właściwie oświetlona w literaturze pedagogicznej. Większość publikacji na ten temat dotyczy szkoły lub placówki oświatowo-wychowawczej. Jak dotąd brak jest przepisu prawnego określającego obowiązki dyrektorów gminnych i inspektorów w tym zakresie. Stąd też, jak wynika to z analizy planów pracy, ich autorzy mają trudności z kompleksowym ujęciem celów i zadań podstawowych ogniw administracji oświatowej.

Wyeliminowanie wymienionych i wielu innych źródeł słabości, jakie występują w realizacji kierowniczej funkcji planowania, nie jest sprawą prostą i łatwą i z pewnością wymagać będzie określonego czasu. Niemniej jednak zapewnienie zgodności, a przynajmniej zbliżenie praktycznej realizacji tej funkcji do założeń teoretycznych jest nieodzownym warunkiem dalszego usprawnienia funkcjonowania administracji oświatowej na szczeblu pierwszej instancji, która w całym systemie zarządzania oświatą pozostaje najbliższej szkoły i nauczyciela.

MICHAŁ PINDERA  
KATOWICE

## Z BADAŃ SONDAŻOWYCH NAD NAUCZYCIELAMI SZKÓŁ ZAWODOWYCH (HUTNICZYCH)

### WPROWADZENIE

Wszechstronny rozwój kraju i wykorzystanie zdobyczy rewolucji naukowo-technicznej jest bezwzględnie koniecznością i bez automatyzacji produkcji i nowoczesnego zarządzania, bez troski o wzrost kwalifikacji robotników i kadry inżyniersko-technicznej nie może być mowy o nadaniu szybkiego tempa rozwojowi kraju.

Postępy automatyzacji i mechanizacji wywołują wzrost wymagań w zakresie sprawności intelektualnych pracowników średniego nadzoru technicznego i robotników — większego zasobu wiedzy teoretycznej i umiejętności stosowania jej w praktyce, dojrzałości i odpowiedzialności logicznego rozumowania, podejmowa-

nia prawidłowych samodzielnych decyzji. Powstają potrzeby ustawicznej modernizacji kwalifikacji, zwiększenia zdolności adaptacyjnych pracowników do dokonujących się zmian w technice, w działalności zawodowej. Takim wymaganiom sprosta lepiej technik i robotnik posiadający solidne wykształcenie ogólne w zakresie nauk podstawowych, na których opiera się działalność ekonomiczna i techniczna<sup>1</sup>.

Potrzeby w dziedzinie modernizacji kwalifikacji narastają w stosunku do pracowników kwalifikowanych nieustannie z roku na rok, ponieważ w przedsiębiorstwach zachodzi nieustanna modernizacja asortymentu produkcji, procesów technologicznych, organizacji i wyposażenia. Odpowiednio do tego powstają potrzeby ciągłego doskonalenia nie tylko kierowników produkcji, lecz i wszystkich pracowników. Na skutek postępu techniki wiedza i umiejętności wyniesione ze szkoły, tak przez inżynierów, jak i przez robotników kwalifikowanych, szybko dezaktualizują się, a to stwarza konieczność systematycznego opanowania nowych wiadomości i umiejętności<sup>2</sup>.

W Raporcie o stanie oświaty PRL czytamy, że „...szkoła będzie musiała przygotowywać kadry nowatorów nauki i techniki, kadry wykonawców nowych idei technicznych wcielanych w praktykę produkcji i usług, będzie musiała także przyczynić się do radykalnego podniesienia przeciętnego poziomu kulturalnego narodu. Cel ten zostanie osiągnięty, jeżeli w systemie szkolnym zmodernizuje się organizację i treść kształcenia oraz podniesie efektywność pracy wykonawczej, jeżeli system oświaty poza- i poszkolnej będzie skoordynowany z pracą szkoły”<sup>3</sup>.

Czynnikiem warunkującym osiągnięcie powodzenia w pracy w szkole jest m.in. właściwie przygotowana kadra nauczycieli.

## WYNIKI BADAŃ

W zakładach hutniczych i szkołach przeprowadzono wywiady m.in. na temat przygotowania nauczycieli zatrudnionych w szkołach hutniczych. W badaniach wzięło udział 313 absolwentów techników hutniczych (w ogólnej liczbie mężczyzn stanowią 297 osób, kobiety — 16) zatrudnionych w przemyśle hutniczym; 77 nauczycieli zatrudnionych w szkołach hutniczych (27,3% posiada staż w szkolnictwie do 5 lat, 72,7% — ponad 5 lat; 66,2% ogólnej liczby jest pracownikami etatowymi); 632 specjalistów zatrudnionych w zakładach hutniczych (w grupie specjalistów najliczniej są reprezentowani mistrzowie — 25,0%, kierownicy zmian — 17,2%).

Ich przygotowanie merytoryczne i umiejętności praktyczne są nader zróżnicowane. W wynikach ankietowych i wywiadach dali temu wyraz respondenci. I tak np. badani absolwenci techników hutniczych wysuwają postulaty pod adresem kadry prowadzącej zajęcia teoretyczne w średnich szkołach hutniczych — 74,8% badanych twierdzi, iż przedmioty specjalistyczne powinni wykładać nauczyciele praktycy. Oto niektóre wypowiedzi: „Przedmiotów zawodowych powinni uczyć specjaliści od tych kierunków, a nie od innych”; „Proponuję, ażeby przedmioty specjalistyczne wykładali inżynierowie z praktyką zawodową, zatrudnieni w zakładach pracy”; „Wydaje mi się, że nie tyle ważny program nauczania, co odpowiedni wykładowca. Do nauki przedmiotów specjalistycznych należy dobrać dobrych praktyków — ludzi z przemysłu, znających zagadnienia hutnicze. Tylko tacy potrafią właściwie naświetlić problem”.

<sup>1</sup> M. Godlewski: Rozwój techniki a zmienność zawodów. *Szkoła Zawodowa* 1974, nr 12, s. 1—4.

<sup>2</sup> M. Godlewski: Przyszły kształt specjalistycznej szkoły zawodowej. *Szkoła Zawodowa* 1974, nr 4, s. 1—8.

<sup>3</sup> Raport o stanie oświaty PRL..., s. 191.

Z przeprowadzonych badań wynika, że 71 (tj. 92,2%) badanych nauczycieli uważa, iż każdy nauczyciel przedmiotów specjalistycznych powinien odbywać praktykę zawodową w zakładzie pracy. Natomiast pozostali stwierdzają, że nie zachodzi konieczność odbywania przez nauczycieli praktyk zawodowych.

Oto wybrane wypowiedzi nauczycieli: „Powinna być praktyka z rozgraniczeniem dla nauczycieli zawodu i nauczycieli teoretycznych. Należy rozmieścić praktyki w zakładach o nowoczesnej bazie technicznej, w obrębie całego województwa — zakłady pracy powinny stworzyć nauczycielom przyjazny klimat i możliwość włączenia się w narady robotnicze, zebrania itp.”; „Sądzę, że praktyki to przesada, lecz powinni być w ciągłym kontakcie z odpowiednimi zakładami lub częstsze wy-cieczki. Jeżeli to ma być forma praktyki, to dobrze płatna”; „Myślę, że kontrolując młodzież odbywającą praktyki nauczyciele mają możliwość w dostatecznym stopniu zapoznać się z technologią nowych zakładów względnie poszerzyć ją według własnych zainteresowań. Ja na przykład staram się dostać prospekty i normy potrzebne do wykładów. Nauczyciele przedmiotów zawodowych powinni być informowani w jakiś sposób o zmianach np. norm, o nowościach technicznych w danej dziedzinie poprzez prospekty, czasopisma, które powinny być rozsyłane do szkół”.

Również badani specjaliści z zakładów pracy wyrazili pogląd (patrz tabela 1), że nauczyciele przedmiotów zawodowych powinni odbywać praktyki przemysłowe w zakładach pracy (89,2% wypowiedzi).

Oto niektóre wypowiedzi: „Nauczyciele powinni bezwzględnie posiadać praktykę zawodową głównie na wydziałach produkcyjnych (wielkie piece, stalownia, walcownia)”; „Nauczyciele przedmiotów zawodowych powinni być uprzednio zatrudnieni w przemyśle, aby nie nauczali przedmiotów czysto teoretycznych”; „Bezwzględnie powinna być praktyka 1 miesiąc w okresie wakacyjnym jako dublerzy mistrzów lub brygadistów”.

Tabela 1

PRAKTYKA ZAWODOWA W ZAKŁADZIE PRZEMYSŁOWYM NAUCZYCIELI  
PRZEDMIOTÓW SPECJALISTYCZNYCH W OPINII SPECJALISTÓW

Wyszczególnie- nie	Ilość	%	Częstotliwość trwania praktyki	Ilość		Czas trwania praktyki	Ilość	
					%			%
Powinni od- bywać prak- tyki	564	89,2	co 5 lat	205	36,3	1 miesiąc	262	46,4
			co 1 rok	200	35,5	2 tygodnie	204	36,2
Nie powinni odbywać praktyk	68	10,0	co 2 lata	77	13,7	1 dzień w m-cu	98	17,4
			przez cały rok 1 dzień w m-cu	82	14,5			
Razem	632	100,0	Razem	564	100,0	Razem	564	100,0

### ZAKOŃCZENIE

Kształcenie zawodowe wymaga lepszego przygotowania nauczycieli, podręczni-  
ków, wyposażenia szkół w nowoczesne pomoce naukowe.

Z przeprowadzonych badań i wypowiedzi respondentów wynika, że nauczyciele  
prowadzący zajęcia teoretyczne powinni posiadać wiadomości specjalistyczne, umie-  
jętności praktyczne oraz przygotowanie pedagogiczne.



Wydaje się celowe, aby dla przyszłego zmodernizowanego szkolnictwa zawodowego przygotowywać nauczycieli przedmiotów specjalistycznych, którzy posiadaliby wykształcenie inżynierskie i pedagogiczne. Taką kadrami mogłyby kształcić wydziały techniczno-pedagogiczne uczelni technicznych lub uniwersytetów.

W dobie rewolucji naukowo-technicznej, w okresie rozwoju i stosowania automatyki, elektroniki, nowych technik i technologii wytwarzania, nowoczesne środki nauczania powinny spełniać coraz ważniejszą rolę.

Z uzyskanych wypowiedzi wynika, że często jeszcze, pomimo że współczesna technika stwarza duże możliwości, nauczanie sprowadza się do wykładu ustnego, korzystania z tablicy i kredy, plansz i rysunków wykonywanych przez uczniów. Dlatego słuszne wydaje się twierdzenie L. Leja, że „Istotnym warunkiem i miernikiem postępu w dydaktyce (...) jest racjonalne stosowanie przez kadrami nauczającą nowoczesnych, bardziej efektywnych metod i środków nauczania. Znacznie podnoszą skuteczność kształcenia środki audiowizualne i metody nauczania programowanego, niezbędne jest również wykorzystywanie w procesie dydaktycznym (...) masowych środków przekazu, np. radia, telewizji i maszyn matematycznych”<sup>4</sup>.

SABINA SAWICKA-WILGUSIAK

WARSZAWA

## CZYNNIKI KSZTAŁTUJĄCE STRUKTURĘ WIEDZY UCZNIÓW

(na przykładzie materiału programowego fizyki szkoły średniej)

Sprawozdanie z badań

W związku z szybkim rozwojem nauki i techniki w nauczaniu powstał problem: Jak poradzić sobie z koniecznością zapoznawania uczniów z osiągnięciami nauki wiedząc, że:

- a) czas nauki szkolnej nie może się wydłużać,
- b) możliwości percepcyjne uczniów są ograniczone.

Jednym z rozwiązań tego problemu jest strukturalizacja treści nauczania, czyli dobór i układ treści w taki sposób, aby tworzył odpowiednie struktury logiczne i merytoryczne, przy równoczesnym eliminowaniu z programów wiadomości przestarzałych i nieistotnych. Przez pojęcie „struktury” zgodnie z logiką rozumiem zbiór dowolnych elementów wraz z relacjami między nimi.

Zagadnieniem strukturalnego doboru treści nauczania zajmowało się wielu wybitnych przedstawicieli psychologii i dydaktyki. W pracach zagranicznych najpełniej problem ten ujmują: J. Piaget, J. S. Bruner, D. R. Green, P. H. Phoenix. W polskiej literaturze natomiast: W. Okoń, Cz. Kupisiewicz, K. Sośnicki, B. Nawroczyński, T. Tomaszewski, S. Słomkiewicz, M. Sawicki i inni.

W fizyce poszukiwanie optymalnych dróg opanowania najnowszych osiągnięć nauki w procesie kształcenia oznacza przede wszystkim przeprowadzenie selekcji materiału nauczania oraz uporządkowanie go w taki sposób, aby uczeń mógł zrozumieć istotny sens otaczających go zjawisk przyrodniczych. Niezbędnym warunkiem skierowania uwagi ucznia na istotną treść tych zjawisk jest przedstawienie materiału nauczania fizyki w postaci zwartej całości ukazującej logiczną strukturę tego przedmiotu.

<sup>4</sup> L. Leja: Techniczne środki dydaktyczne. Poznań 1978, PWN, s. 4.

Dobór treści nauczania fizyki zdeterminowany jest przez strukturę fizyki jako nauki oraz przez strukturę jako kategorię dydaktyki. W nauczaniu fizyki dąży się do tego, aby przedstawić ją w sposób zrozumiały, a jednocześnie upraszczając nie zniekształcić jej prawdziwego obrazu. Zadaniem dydaktyki fizyki jest zatem ustalenie: jak daleko ze względów psychologicznych i dydaktycznych można i należy w nauczaniu odejść od struktury fizyki jako nauki. Chodzi o to, aby wypośrodkować taki sposób przekazu, żeby — nie odbiegając zbyt daleko od struktury fizyki jako nauki — był on zgodny z psychologiczno-dydaktycznymi prawidłowościami procesu uczenia się. Ta wypadkowa uwidacznia się w dialektycznym ujęciu struktury fizyki jako nauki ze strukturą jako kategorią dydaktyki. W ten sposób nie odchodząc od ścisłości wiedzy z zakresu fizyki można budować na tyle ogólny system przekazu tej wiedzy, by stał się on dostępny dla poziomu szkoły średniej, a jednocześnie aby nie uległ zbyt daleko posuniętemu uproszczeniu.

Głównym celem badań było poszukiwanie dróg modelowania struktury wiedzy z zakresu fizyki szkoły średniej. W tym względzie w dużym stopniu można czerpać wydajne sposoby percepcji z bogatego dorobku psychologii uczenia się. Wykorzystując wcześniej już wykryte prawidłowości procesu uczenia się, opracowano dwa czynniki, przy których pomocy można znacznie ułatwić uczniom opanowanie struktury fizyki bez nakładu dodatkowego ich wysiłku i bez wydłużania czasu nauki ucznia. Są to następujące czynniki:

a) nastawienie ucznia na percepcję węzłowych treści, wokół których koncentrują się informacje szczegółowe,

b) test odzwierciedlający strukturę treści nauczania fizyki.

Wywołanie u uczniów nastawienia na odbiór węzłowych treści z danego działu fizyki prowadzono dla celów tej pracy za pomocą doświadczeń pokazowych, dotyczących podstawowych treści. Wykorzystano w tym celu proste, ciekawe eksperymenty. Zadaniem owych doświadczeń było zwrócenie uwagi na najważniejsze wiadomości z określonego działu fizyki.

Test posiadał specjalną konstrukcję, polegającą na układzie zadań uwzględniających strukturę treści. Celem stosowania testów nie było wystawianie uczniom ocen, lecz pomoc w systematyzacji zdobytej przez nich wiedzy. Test informował ucznia, czy luka w jego wiedzy dotyczy wiadomości podstawowych, czy też drugorzędnych, w ten sposób ukierunkowywał wysiłek ucznia na uzupełnienie przede wszystkim wiadomości podstawowych, zachęcał go do wydajniejszej pracy, mobilizował, wywoływał pożądaną motywację.

### NASTAWIENIE UCZNIÓW NA PERCEPCJĘ TREŚCI WĘZŁOWYCH

Pojęcie nastawienia w psychologii jest używane w różnych znaczeniach. Termin ten będzie rozumiany w tej pracy zgodnie z pojmowaniem go przez Z. Włodarskiego: „Zainteresowanie czymś, co ma nastąpić, wywołuje zwykle określone nastawienie. Człowiek przygotowuje się na odbiór danego rodzaju treści, wybiórczo koncentruje na nich swą uwagę i to sprawia, że spostrzega znacznie więcej i dokładniej niż w sytuacji, w której nie ma takiego nastawienia. Nastawienie powoduje ponadto, że treści wiążące się z nim zapamiętywane są i utrwalane lepiej od innych”<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Z. Włodarski: Psychologiczne prawidłowości uczenia się i nauczania. Warszawa 1976, WSiP, s. 70.

Formy wywoływania odpowiednich nastawień mogą być różne. Przykładowo mogą to być: plan sygnalizujący układ treści w postaci punktów lub tez; odpowiednio sformułowane pytania, na które uczeń szuka odpowiedzi zapoznając się z materiałem, ilustracje dotyczące węzłowych treści; graficzne i słowne schematy organizujące treści w określonym materiale.

Nie ma uniwersalnej, najlepszej formy wywoływania nastawienia w każdej sytuacji. Zależy ona od rodzaju treści i poziomu umysłowego uczniów. W niniejszej pracy badanie wpływu nastawienia na efekty uczenia się prowadzono na materiale programowym fizyki w szkole średniej. Materiał ten zgrupowany był w dwu działach zatytułowanych w programie: „Prąd elektryczny” i „Elektrochemia”. Na przykładzie tych dwu działów postaramy się pokazać, jak można wywołać u uczniów nastawienie na opanowanie najważniejszych wiadomości w tych działach. Stosowano tu dwa rodzaje nastawienia:

A. Nastawienie na opanowanie struktury obu działów: „Prąd elektryczny” i „Elektrochemia”.

B. Nastawienie przed każdą grupą tematyczną (grupy tematyczne wyróżniono w obrębie wymienionych działów).

Ad. A.

Działy „Prądu elektrycznego” i „Elektrochemii” przeznaczone są na jeden semestr nauczania w klasie drugiej LO. Nastawienie na opanowanie struktury tych działów polegało na wprowadzeniu uczniów w węzłowe zagadnienia, wokół których koncentrują się informacje szczegółowe. Wprowadzenie w węzłowe zagadnienia przeprowadzono za pomocą doświadczeń pokazowych. Do węzłowych zagadnień prądu elektrycznego należą: efekty spowodowane przepływem prądu przez przewodnik; określenie, od jakich wielkości one zależą, i wyjaśnienie, dlaczego są takie, a nie inne. Oto przykład lekcji, której celem było wywołanie u uczniów nastawienia na opanowanie węzłowych zagadnień z zakresu prądu elektrycznego. Lekcję tę najkrócej można przedstawić w postaci następujących punktów:

1. Co uczniowie już wiedzą na temat prądu elektrycznego?
2. Jaką rolę odgrywa prąd w życiu codziennym i w technice?
3. Jakie skutki spowodowane są przepływem prądu?

Na wyżej wymienione pytania uczniowie udzielali swobodnych odpowiedzi. Trzecie pytanie oprócz odpowiedzi uczniów zostało poparte doświadczeniami pokazowymi. Nauczyciel zademonstrował 3 doświadczenia ukazujące ciepne, chemiczne i magnetyczne skutki przepływu prądu. Najpierw uczniowie przewidywali wyniki doświadczeń, po czym doświadczenie ukazywało, czy przewidywanie uczniów było trafne. Doświadczenia wzbudzały zainteresowanie uczniów. Przykładowo drucik metalowy, przez który płynął prąd, rozgrzewał się najpierw do barwy czerwonej, potem do białej, równocześnie wydłużając się. Wydaje się, że dokładne przytaczanie treści doświadczeń nie byłoby wskazane ze względu na bardziej ogólny charakter artykułu.

Ad. B.

Pół roku nauczania jest to zbyt długi okres, aby nastawienie ucznia na opanowanie struktury „Prądu elektrycznego” i „Elektrochemii” mogło do końca semestru funkcjonować. W związku z tym materiał nauczania podzielono na grupy tematyczne i stosowano nastawienie przed przerabianiem każdej z nich. Grupę tematyczną tworzy logicznie zamknięty fragment treści merytorycznej. Z obydwu działów wyodrębniono następujące grupy tematyczne:

1. Obwód elektryczny.
2. Rozgałęziony obwód elektryczny.
3. Ciepne skutki prądu elektrycznego.
4. Chemiczne skutki prądu elektrycznego.

Przed każdą grupą tematyczną stosowano nastawienie w formie pytań. Niżej przedstawiono przykładowe pytania dotyczące pierwszej grupy tematycznej (obwód elektryczny):

1. Jakie elementy są niezbędne do zbudowania najprostszego obwodu elektrycznego?
2. Na czym polega przepływ prądu w obwodzie elektrycznym?
3. Jakie wielkości fizyczne charakteryzują prąd elektryczny?
4. Jaka wielkość fizyczna charakteryzuje dany przewodnik i od czego jest ona zależna?

Każde z wymienionych pytań zostało rozwinięte bardziej szczegółowo w momencie przystąpienia do jego realizacji. Przykładowo, rozwinięcie punktu pierwszego przedstawiało się następująco:

- A) Źródła prądu:
- a) ogniwa,
  - b) akumulatory,
  - c) prądnice.
- B. Przewodniki:
- a) metale (przewodniki I rodzaju),
  - b) elektrolity (przewodniki II rodzaju),
  - c) gazy zjonizowane.
- C) Elementy uzupełniające obwód elektryczny (opornik, wyłącznik, mierniki).

## TEST STRUKTURALNY

### Idea testu strukturalnego

Termin ten nie był używany w literaturze. Przyjęłam ten termin dlatego, aby odróżnić testy układane przeze mnie od istniejących testów, które nazwałabym „sumującymi”. Test „sumujący” bada, ile informacji uczeń zapamiętał, nie wnikając w ich zrozumienie i umiejętność stosowania ich do rozwiązywania problemów. Test strukturalny charakteryzuje się tym, że:

- A. Bada przede wszystkim znajomość składników strukturalnych wiedzy fizycznej,
- B. Można w nim wyróżnić zadania dotyczące wiadomości podstawowych dla struktury, uzupełniających zadania problemowe,
- C. Konstruowany jest w oparciu o taksonomię celów poznawczych nauczania fizyki.

Ad. A.

Strukturalne składniki wiedzy fizycznej są następujące:

- 1) informacje o faktach,
- 2) pojęcia fizyczne,
- 3) prawa fizyczne,
- 4) teorie fizyczne.

System faktów tworzy strukturę materialną. Natomiast systemy pojęć, praw i teorii tworzą struktury logiczne. Są one względem siebie w pewnej hierarchii. Najszerszy zakres posiada struktura teorii fizycznej, węższy zakres — struktura praw fizycznych, a najwęższy — struktura pojęć<sup>2</sup>. Test strukturalny będzie badał znajomość następujących struktur logicznych:

- 1) strukturę pojęć,

<sup>2</sup> M. Sawicki: Struktury logiczne w nauczaniu fizyki. *Kwartalnik Pedagogiczny* nr 2, 1968.

- 2) strukturę praw,
- 3) strukturę teorii fizycznej.

Metodą analizy macierzowej lub teorii grafów ustalamy listę pojęć podstawowych i listę praw podstawowych w danym dziale. Przy układaniu testu należy zwrócić szczególną uwagę na ważne, podstawowe pojęcia i prawa fizyczne. Informacje mniej istotne bez większej szkody dla opanowania działu mogą być pominięte. Stanowią one tło dla poznania zasadniczego materiału.

Ad. B.

Jeżeli przy układaniu testu bierzemy pod uwagę również wiadomości uzupełniające, należy wtedy wyróżnić w jakiś sposób wiadomości podstawowe, np. nry zadań dotyczące zasadniczych wiadomości zakreślić czerwonym kółkiem. Pozwoli to na wyraźne wyodrębnienie wiadomości podstawowych, uzupełniających i problemowych.

Ad. C.

Określono wyżej, że test strukturalny powinien badać:

1. Znajomość podstawowych pojęć fizycznych,
2. Znajomość podstawowych praw fizycznych.

Co to znaczy, że uczeń „zna” dane prawo lub pojęcie fizyczne? Konieczne jest bliższe sprecyzowanie tego terminu. Dla potrzeb testu przyjęłam następujące słowa „znać”:

Kategorie	„Znać” prawo fizyczne to:
Zapamiętywanie	a) sformułować go słownie i przedstawić w postaci matematycznej i graficznej
Rozumienie	b) zastosować go w prostej typowej sytuacji (w teście proste zadanie na podstawianie pod wzór bez żadnego przekształcenia lub z prostym przekształceniem) c) zastosować go w sytuacji bardziej skomplikowanej, ale typowej (w teście zadanie na zastosowanie kilku praw lub pojęć łącznie)
Umiejętność rozwiązywania problemów	d) zastosować go w nowej sytuacji wymagającej od ucznia myślenia produktywnego (w teście zadania problemowe na wyjaśnianie i przewidywanie zjawisk oraz projektowanie doświadczeń i przyrządów).

Powyższy schemat można nazwać taksonomią celów poznawczych nauczania fizyki. Cechą każdej taksonomii jest jej hierarchiczność. Hierarchiczność powyższego schematu polega na tym, że kategorie wyższe opierają się na niższych. Aby zrozumieć dane pojęcie czy prawo, trzeba go najpierw zapamiętać, aby móc go zastosować w nowej sytuacji, należy go najpierw zrozumieć.

Podsumowując powyższe rozważania, testem odzwierciedlającym strukturę danego działu fizyki lub krócej testem strukturalnym będę nazywać test badający znajomość składników strukturalnych wiedzy fizycznej konstruowanej w oparciu o taksonomię celów poznawczych nauczania fizyki.

#### Zasady konstrukcji testu strukturalnego

Konstrukcja testu powinna obejmować następujące etapy:

1. Strukturalny układ treści nauczania.
2. Podział zagadnień na grupy tematyczne.
3. Analizę treści poszczególnych grup tematycznych w oparciu o taksonomię celów poznawczych nauczania fizyki.
4. Przygotowywanie pytań testu.

## METODOLOGIA BADAŃ I WYNIKI EKSPERYMENTU

W odniesieniu do omówionych czynników, tj. nastawienia i testu strukturalnego, sformułowano następujące problemy badawcze:

1. Czy i w jakim stopniu wywołanie u uczniów nastawienia na percepcję treści węzłowych w danym dziale fizyki wpływa na opanowanie struktury tego działu?

2. Czy i w jakim stopniu stosowanie testów odzwierciedlających strukturę danego działu wpływa na opanowanie przez uczniów struktury tego działu?

3. Czy i w jakim stopniu zastosowanie obu ww. czynników łącznie wpływa na opanowanie struktury danego działu fizyki?

Za wskaźniki opanowania przez uczniów struktury danego zakresu wiedzy przyjęto:

1. Zwiększenie zasobu przerabianych przez uczniów wiadomości podstawowych z zakresu danego działu.

2. Wzrost operatywności wiedzy.

3. Lepszą trwałość wiedzy.

4. Rozwój umiejętności wyodrębniania zasadniczych elementów struktury w zakresie uczenia się innych przedmiotów.

Wskaźniki te stanowiły w badaniach zmienne zależne, podczas gdy zmienną niezależną jest stosowanie (bądź niestosowanie) testów strukturalnych oraz nastawienia uczniów na treści węzłowe.

Z uwagi na przyjęte cele oraz hipotezy w badaniach znalazła zastosowanie metoda eksperymentu dydaktycznego. Eksperyment prowadzono w klasach drugich LO w Sulejówku w 1975 r. Organizacja eksperymentu została oparta na Millowskim kanonie jedynej różnicy. Badania przeprowadzono techniką grup równoległych w czterech klasach. Jedna z nich była klasą kontrolną, natomiast pozostałe trzy klasami eksperymentalnymi. W jednej z klas eksperymentalnych zmienną niezależną był test strukturalny, w drugiej nastawienie, a w trzeciej oba czynniki łącznie. Dobór klasy kontrolnej dokonany został na podstawie testu dydaktycznego z zakresu poprzedzającego materiał eksperymentalny. Podczas eksperymentu realizowano 2 działy fizyki: prąd elektryczny i elektrochemię.

Zebrany materiał badawczy opracowano posługując się technikami statystycznymi, jak średnia arytmetyczna, średnia ważona, test chi-kwadrat oraz współczynnik korelacji.

Wyniki analizy materiału badawczego potwierdziły hipotezy robocze, z tym że na zwiększenie zasobu przyswojonych przez uczniów wiadomości podstawowych i lepszą operatywność zdobytej wiedzy większy wpływ ma test strukturalny niż nastawienie. W zakresie trwałości wiedzy wpływ obu czynników jest jednakowy, natomiast w rozwoju umiejętności wyodrębniania zasadniczych elementów struktury w zakresie uczenia się innych przedmiotów większy wpływ ma nastawienie niż test.

W wypadku gdy działały oba czynniki razem, eksperyment potwierdził słuszność wszystkich hipotez roboczych. Wynika stąd, że oba czynniki stosowane łącznie nie wykluczają się ani nie kłócą, lecz uzupełniają się wzajemnie. Można więc przyjąć z dużą dozą ufności, że badania potwierdziły założone hipotezy dla populacji młodzieży uczącej się w średniej szkole ogólnokształcącej.

Zagadnienia kształtowania struktury wiedzy uczniów nie można uznać za rozwiązane. Należałoby nadal kontynuować badania w tym zakresie. Istnieje bowiem ogromna liczba czynników, które mogą mieć wpływ na kształtowanie struktury wiedzy. Problem ten jest nadal otwarty. Pomimo że badania prowadzone były na materiale fizyki szkoły średniej, można przypuszczać, że postawione hipotezy sprawdziłyby się również na materiale z zakresu innych przedmiotów.

## LITERATURA

1. J. PIAGET: *Strukturalizm*. Warszawa 1972, Wiedza Powszechna.
2. J. S. BRUNER: *Proces kształcenia*. Warszawa 1964, PWN.
3. P. H. PHOENIX: *Realms of Meaning*. New York — Toronto — London 1964, Mc Graw Hill Book Company.
4. W. OKOŃ: *Podstawy wykształcenia ogólnego*. Warszawa 1967, PZWS.
5. CZ. KUPISIEWICZ: *W poszukiwaniu nowych koncepcji programowania*. *Nowa Szkoła* 1968, nr 2.
6. K. SOSNICKI: *Struktura w procesie nauczania*. *Nowa Szkoła* 1965, nr 4.
7. B. NAWROCZYŃSKI: *Zasady nauczania*. Wrocław, Warszawa, Kraków 1961, Z. W. im. Ossolińskich.
8. S. SŁOMKIEWICZ: *Kontrola wyników nauczania w świetle koncepcji wielostronnego uczenia się*. (W:) *O nowoczesną dydaktykę*. Warszawa 1974, WSiP.

JANINA SEMPIOŁ  
OLSZTYN

## ASPIRACJE ZAWODOWE UCZNIÓW KLAS ÓSMYCH ZBIORCZEJ SZKOŁY GMINNEJ W DYWITACH

### 1. ZAGADNIENIA WSTĘPNE

Młodzież stojąca u progu szkoły ponadpodstawowej często sobie zadaje pytanie dotyczące przyszłości, swych planów życiowych. Wśród nich bardzo dużą rolę odgrywa zdobycie zawodu. Dla piętnastolatków jest to sprawa niezwykle ważna, ponieważ wybrany zawód rzutuje na przyszłe ich życie, kształtuje osobowość. Stwierdzenie to trafnie określa J. Szczepański wskazując, iż „Zawód kształtuje osobowość w kilku aspektach: decyzja wyboru zawodu jest również decyzją o kierunku kształcenia, a zatem określa intelektualną stronę osobowości, wyznacza jej miejsce w społecznym podziale pracy, w grupach, społecznej skali prestiżu, czyli jej pozycji w społeczeństwie, określa przyjmowane przez nią systemy wartości, wzory zachowania i wyznacza w znacznym stopniu jej aspiracje i ambicje życiowe — wprowadza ją w określone formy stosunków koleżeńskich (...) nadaje człowiekowi poczucie sensu życia, spełnienie swoich możliwości, rozwoju lub też degraduje go, odcina od poczucia sensu życia”.<sup>1</sup>

Uczniowie podejmując decyzję odnośnie wyboru zawodu, jednocześnie wybierają dalszy kierunek kształcenia.

Nieustanny wzrost uprzemysłowienia naszego kraju oraz rozwój różnych dziedzin produkcji w kierunku automatyzacji procesów wytwórczych pociągają za sobą ewolucję zawodową.

Przeobrażenia społeczne powodują, że szkolnictwo zawodowe spełnia doniosłą rolę w przygotowaniu ludzi do podjęcia pracy na każdym stanowisku. Dlatego też E. Kukla analizując problem przyszłości zawodowej podkreśla, że „musi to być szkoła dostosowana do specyfiki danego zawodu czy branży, musi więc być zróżnicowana i elastyczna, odpowiadająca konkretnym potrzebom gospodarki narodowej przygotowująca fachowców o różnych kwalifikacjach”.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Jan Szczepański: *Zagadnienie socjologii współczesnej*. W-wa 1965, PWN, s. 11.

<sup>2</sup> E. Kukla: *Szkolnictwo zawodowe w przyszłym systemie edukacji*. *Szkoła Zawodowa* 1976, nr 1, s. 16.



H. Bednarski pisze, że „Interes społeczny związany z wyborem zawodu przez poszczególne jednostki i ogół młodzieży polega przede wszystkim na tym, że z tym wiąże się przyszła struktura zawodowa społeczeństwa. Tak więc aspiracje młodzieży decydują w dużym stopniu o kształtowaniu się tej struktury...”.<sup>3</sup>

Młodzież dążąca do uzyskania odpowiednich kwalifikacji zawodowych jednocześnie wyznacza kształt przyszłej struktury zawodowej. W związku z tym poznanie aspiracji zawodowych oraz ich motywów jest sprawą szczególnie ważną z punktu widzenia pracy szkolnej i polityki oświatowej. Szkoła, znając potrzeby kadrowe swojego środowiska oraz aspiracje uczniów, będzie mogła podjąć decyzje odnośnie kształtowania pożądaných aspiracji zawodowych, których realizacja zapewni gospodarce narodowej dopływ odpowiedniej liczby wysoko wykwalifikowanych pracowników. Aspiracje zawodowe powinny być kształtowane w trakcie realizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego. Umiejętne włączenie problematyki wyboru zawodu do tego procesu pozwoli uczniom podjęcie świadomej decyzji odnośnie swojej przyszłości.

Istotę problemu wyboru zawodu trafnie oddaje stwierdzenie T. Nowackiego, który pisze, iż „Cały proces wychowania można traktować jako przygotowanie do podjęcia pracy, a ponieważ praca jest zawsze określona, więc można by mówić również o przygotowaniu do wyboru zawodu”.<sup>4</sup>

Mając na uwadze znaczenie wyboru zawodu należy nie zapominać również o psychologicznym aspekcie tego zagadnienia. Właściwie wybrany zawód przyczynia się do tego, że człowiek wykonując w nim pracę odczuwa zadowolenie, radość, satysfakcję z dobrze spełnionego obowiązku obywatelskiego. Zawód zaś wybrany niezgodnie z zainteresowaniem człowieka jest przyczyną wielu ujemnych konsekwencji osobistych, społecznych, psychologicznych i innych.

## 2. PROBLEM ASPIRACJI ZAWODOWYCH

Termin „aspiracje” jest różnie definiowany. Najczęściej określa on „pragnienie czegoś” lub „dążenie do osiągnięcia zakreślonych sobie celów, pragnienie realizacji wyższych wartości, jak różnego rodzaju ideały życiowe, światopoglądowe itp.”.<sup>5</sup>

I. Jundziłł stwierdza, że „aspiracje łączą się z przewidywaną pozycją w społeczeństwie, z osiągnięciami mającymi jakieś znaczenie dla społecznego prestiżu jednostki”.<sup>6</sup> W. Szewczuk natomiast uważa, iż aspiracje są „dążeniem do zajęcia swoim działaniem możliwie najlepszego miejsca w skali wartości”. Dążeniu temu zazwyczaj towarzyszy odpowiedni stan emocjonalny, sprzyjający na ogół zaspokojeniu subiektywnych potrzeb jednostki. Zależnie od tego, jaką w świadomości człowieka rangę na skali wartości zajmuje podjęte przez niego działanie, mówi się o różnym poziomie aspiracji. „Poziom aspiracji decyduje o tym, jakie działanie człowiek akceptuje i przyjmuje do realizacji, a jakie odrzuca”.<sup>7</sup>

Szczególnie poziom aspiracji do wykształcenia i zdobycia zawodu, jako naczelných wartości ludzkich, stanowi podstawowy element indywidualnego planu życiowego młodzieży.

<sup>3</sup> H. Bednarski: Aspiracje zawodowe uczniów szkół podstawowych. Bydgoskie Towarzystwo Naukowe, Prace Wydziału Nauk Humanistycznych. Poznań — Bydgoszcz 1971, seria F, nr 1, s. 4.

<sup>4</sup> T. Nowak: Pomóżmy dzieciom wybrać zawód. *Wychowanie* 1961, nr 12, s. 25.

<sup>5</sup> Wielka Encyklopedia Powszechna. Tom I, W-wa 1962, s. 417.

<sup>6</sup> I. Jundziłł: Aspiracje i dążenia życiowe młodzieży (W:) *Aktywizacja wych. młodz.* W-wa 1974, WSiP, s. 272.

<sup>7</sup> W. Szewczuk: Psychologia. Zarys podręcznikowy. W-wa 1975, WSiP, s. 90.

Jak wspomniano wyżej, aspiracje łączą się zazwyczaj ze zdobyciem wykształcenia i zawodu. Zatem aspiracje związane z wyborem zawodu można określić też jako proces. Wybór zawodu według M. Niezgody „to nie tylko akt jednostkowej decyzji, ale ciąg zdarzeń mających charakter procesu społecznego, w którym postanowienie, jaki zawód będzie się zdobywać, jest etapem końcowym, będącym jego konsekwencją”.<sup>8</sup>

Dążenie do osiągnięcia zamierzonego celu polega na całym splocie przedsięwzięć, mających prowadzić do wyznaczonego celu. W całości poczynają należy uwzględnić relacje jednostki, z innymi ludźmi, grupami, instytucjami. Relacje te można określić jako zjawiska społeczne.

Podsumowując należy stwierdzić, iż młodzież stojąca u progu szkoły ponadpodstawowej powinna poprzez podejmowanie szeregu przedsięwzięć osiągnąć odpowiednią dojrzałość do wyboru zawodu. Dążąc natomiast do uzyskania odpowiednich kwalifikacji zawodowych musi liczyć się z tym, by decyzja podjęcia kroków do wyboru zawodu była świadoma, odpowiadająca możliwościom psychologicznym, jak również innym czynnikom umożliwiającym podjęcie dalszej drogi kształcenia.

Problemem aspiracji zawodowych zajmowano się w Polsce już w początkach dwudziestego wieku. Z okresem tym kojarzy się nazwisko J. W. Dawida, który w dziele „Infeligencja, wola i zdolności do pracy” wydanym w 1914 roku omawia znaczenie nauki i uzdolnień zawodowych dla praktyki.

Zagadnienie aspiracji zawodowych oraz problematyka związana z wyborem zawodu jest ujmowana z różnych punktów widzenia: psychologicznego, pedagogicznego i socjologicznego. Całość prac związanych z tym zagadnieniem można podzielić na:

- a) poradnictwo zawodowe oraz socjologię i psychologię pracy,
- b) życzenia i aspiracje zawodowe, plany życiowe i marzenia młodzieży,
- c) zainteresowania zawodowe.<sup>9</sup>

Najwięcej jednak miejsca zajmowało poradnictwo zawodowe, którego najwyższy rozwój przypada na okres dwudziestolecia międzywojennego. W latach powojennych różne były losy poradnictwa, raz docenianego, raz niedocenianego, tak z pedagogicznego jak i gospodarczego punktu widzenia.

Kształtowaniem się życzeń zawodowych uczniów klas siódmych szkoły podstawowej w latach pięćdziesiątych zajmowały się I. Bierzwińska i B. Horoszevska. Wyniki badań ogłoszone zostały w *Nowej Szkole* z 1958 r. nr 9 w artykule nt. „Kim chcę być...”. Życzenia wymienione przez młodzież ujęto w 40 grupach zawodowych. W życzeniach zawodowych chłopców pierwsze miejsca zajmowała grupa zawodów mechanicznych, u dziewcząt zaś na pierwszym miejscu znalazła się grupa zawodów medycznych.

W latach sześćdziesiątych zwrócono uwagę na rolę środowiska wpływającego na aspiracje zawodowe młodzieży.<sup>10</sup> H. Smarzyński doszedł do wniosku, że w 80–90% decydujący wpływ na wybór szkoły i zawodu mieli rodzice uczniów, którzy narzucali swój punkt widzenia dzieciom. Wpływ rodziców był powodem, że znaczna część młodzieży nie podjęła dalszej nauki. Na uwagę także zasługuje zainteresowanie się problemem dziecka wiejskiego.

S. Kawula wysnuł wniosek, iż popularność zawodów wybieranych przez uczniów

<sup>8</sup> M. Niezgoda: *Społeczne determinanty wyboru zawodu*. Ossolineum Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk 1975, s. 8.

<sup>9</sup> H. Bednarski: *Aspiracje zawodowe uczniów...*, op. cit., s. 3.

<sup>10</sup> H. Smarzyński: *Kształtowanie planu życiowego absolwentów klas ósmych szkół podstawowych, klas IX liceum ogólnokształcącego — problem wyboru szkoły, zawodu*. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1979, nr 4.

wiejskich ma ściśle powiązanie z typem środowiska „wioskowego”. Uczniowie wybierają najchętniej te zawody, które w ich warunkach można osiągnąć.<sup>11</sup>

Lata siedemdziesiąte obfitują w coraz żywsze zainteresowanie się zagadnieniem aspiracji i wyboru zawodu. Wydanych zostało wiele pozycji dotyczących tegoż problemu, i to zarówno z psychologicznego, pedagogicznego, jak też socjologicznego punktu widzenia. Tak pozycje książkowe, jak i artykuły dotyczyły przede wszystkim wpływu poziomu umysłowego i wyników w nauce na poziom aspiracji zawodowych, społecznych uwarunkowań, życzeń i aspiracji zawodowych (wśród nich — wpływ rodziców i ich poglądy na wybór zawodu przez ich dzieci).<sup>12</sup>

### 3. PROBLEM I TEREN BADAŃ

Problematyka tego rodzaju badań w Polsce dopracowała się pewnych tradycji ze względu na rolę zawodu, jaka ma miejsce w życiu społeczeństwa. W dobie postępu naukowo-technicznego aspiracje zawodowe młodzieży będą szły w coraz to innym kierunku. Potrzeba badania tego zagadnienia stanowi więc doniosłą rolę.

Zatem przedmiotem badań stały się dążenia młodzieży wiejskiej, kończącej szkołę podstawową, do uzyskania odpowiednich kwalifikacji zawodowych. Głównie chodziło o zamierzenia pierwotne uczniów w porównaniu z zamierzeniami, które były podstawą do podjęcia ostatecznej decyzji związanej z wyborem zawodu.

Nie jest to decyzja łatwa dlatego, iż w dalszym etapie życia może w dużej mierze przyczynić się do zadowolenia lub niezadowolenia z podjętych uprzednio przedsięwzięć. Ważne z tego względu stały się czynniki, które w ostatecznej wersji zdecydowały o wyborze zawodu. W związku z tym w pracy postawiono następujące problemy:

1. Czy zamierzenia pierwotne uczniów dotyczące wyboru zawodu pokrywają się z zamierzeniami w okresie finalizującym podjęcie ostatecznej decyzji do dalszej drogi kształcenia?

2. Czy i od jakich czynników uzależnione są motywy towarzyszące aspiracjom zawodowym?

W badaniach zastosowano metodę sondażu diagnostycznego. Badania zrealizowano w dwóch seriach. Punktem wyjścia były badania ankietowe przeprowadzone we wrześniu 1977 r. w siedmiu ośmioklasowych szkołach podstawowych gminy Dywity, które objęły 103 uczniów klas ósmych, w tym 50 chłopców. Drugą serię badań przeprowadzono pod koniec maja w 1978 roku w tych samych szkołach. W tym okresie badana populacja wynosiła 88 uczniów, w tym 43 chłopców. Nieodór uczniów w porównaniu z poprzednią zbiorowością tłumaczy się przede wszystkim migracją ludności pochodzenia niemieckiego do RFN, a kilku uczniów nie zastano w szkole podczas badań.

W porównaniu z badaniami realizowanymi w 1977 roku wystąpiły pewne różnice. Rozszerzono zakres problematyki poruszanej w ankiecie, dodając pytania związane ze źródłami posiadanych informacji o wybieranym zawodzie. Zmieniono także formę pytań zmierzających do ustalenia prestiżu zawodów, zastępując formę wypracowania na temat „Kim chciałbyś być w przyszłości” (w roku dwutysięcznym) listą 19 zawodów (prawnik, krawiec, rolnik, dentysta, sprzedawca, artysta, pielęgniarka, milicjant, lekarz, górnik, szewc, kolejarz, stolarz, żołnierz zawodowy, marynarz, fryzjer, lotnik, kierowca, mechanik).

<sup>11</sup> S. Kawula: Aspiracje zawodowe uczniów wiejskich. *Wiś Współczesna* 1969, nr 8.

<sup>12</sup> T. Kowalski: Aspiracje zawodowe młodzieży wiejskiej. *Zbiorcza Szkoła Gminna* 1977, nr 1.

W celu sprawdzenia, jak przedstawia się realizacja aspiracji zawodowych, przeprowadzono w marcu 1979 roku wywiady z wychowawcami absolwentów klas ósmych. Wykorzystano także dokumenty, w skład których weszły dane statystyczne niezbędne do charakterystyki terenu badań. Przeanalizowano również dzienniki klas ósmych w celu ustalenia pochodzenia społecznego uczniów. Przydatkiem do analizy przeprowadzonych badań stały się też dokumenty opiniotwórcze w postaci wypracowań na temat „Kim chciałbym zostać w roku dwutysięcznym”.

Dwie serie badań miały na celu skonfrontowanie zamierzeń wstępnych dotyczących wyboru zawodu z decyzją uczniów kończących klasę ósmą.

Gmina Dywity jest położona 6 km na północ od Olsztyna. Ogólna powierzchnia wynosi 169 km<sup>2</sup>, co stanowi 1,4% powierzchni całego województwa. Zamieszkuje ją 6 tys. ludzi. Mieszkańcy gminy stanowią 0,91% ludności województwa. Ludność miejscowego pochodzenia stanowi 25—40% ogółu. Ruch migracyjny na terenie gminy wykazuje tendencje ujemne. W 1977 roku odpływ ludności wyniósł 884 osoby, przyrływ zaś 580 osób. Jest to gmina rolnicza i rolnictwo jest podstawą utrzymania ludności. Ogółem w gospodarce uspołecznionej zatrudnionych jest 395 osób, w tym: w budownictwie — 20, przemyśle — 12, rolnictwie — 139, transporcie i łączności — 7, handlu — 90, oświacie i wychowaniu — 92, ochronie zdrowia i opiece społecznej oraz kulturze fiz. — 18, zaś w innych — 27.<sup>13</sup>

Podstawą utrzymania ludności rolniczej są indywidualne gospodarstwa rolne, choć i rolnictwo uspołecznione zatrudnia 35% ogółu pracujących.

#### 4. MOTYWY WYBORU ZAWODU

Motyw jest czynnikiem nadającym kierunek wszelkim posunięciom, jak twierdzi K. Obuchowski, odgrywa dużą rolę w procesie regulacji czynności. Rola ta „polega na tym, że stawia on czynnik sterujący czynnością tak, jak szlak wyznaczony na mapie nadaje kierunek wędrowcowi...”.<sup>14</sup>

Natomiast M. Ossowska „motywami nazywa uczucia, poglądy, dążenia i sądy, które poprzedzają działania lub też pewnego rodzaju zachowania”.<sup>15</sup>

Młodzież piętnastoletnia stojąca u progu szkoły ponadpodstawowej, podejmując trudną decyzję odnośnie wyboru zawodu, liczy się właśnie z motywami, które w ostateczności zadecydują o wyborze odpowiedniego dla niej zawodu.

W badaniach w 1977 roku jedno z pytań ankiety dotyczyło motywów wyboru zawodu. Uczniowie mieli odpowiedzieć na pytanie: „Co wpłynęło na podjęcie decyzji odnośnie wyboru zawodu?”:

- a) wpływ rodziców
- b) szkoła, nauczyciele
- c) koledzy
- d) zainteresowania
- e) wyniki w nauce
- f) przyszłe zarobki
- g) organizacje młodzieżowe
- h) stan zdrowia
- i) przyszła praca
- j) prasa, radio, telewizja
- k) książki

<sup>13</sup> Dane rejestru statystycznego Urzędu Gminy Dywity za rok 1977.

<sup>14</sup> K. Obuchowski: Psychologia dążeń ludzkich. W-wa 1965, PWN, s. 39.

<sup>15</sup> Określenie M. Ossowskiej przytoczone za T. Nowackim: Zarys psychologii. W-wa 1975, WSiP.

- 1) instytucje  
2) inne.

Tabela 1 informuje, jakie uzyskano odpowiedzi. Brano pod uwagę tylko jeden motyw główny, którym kierował się każdy z kandydatów.

Tabela 1

## MOTYWY WYBORU ZAWODU

Lp.	Rodzaj motywu	Liczba	%
1	Zainteresowania	28	25,24
2	Wpływ rodziców	20	19,42
3	Instytucje (środki masowego przekazu, szkoła, książki, organizacje młodzieżowe)	15	14,56
4	Dobra i popłatna praca	17	16,51
5	Wyniki w nauce	10	9,71
6	Koledzy	8	7,77
7	Stan zdrowia	7	6,79
Razem:		103	100,00

Jak wynika z tabeli, na pierwszym miejscu wśród motywów stoją zainteresowania i wpływ rodziców. Chcąc sprawdzić, czy rzeczywiście motyw stojący na pierwszym miejscu jest adekwatny do sytuacji badanych w ankiecie, w maju 1978 roku zadano dwa pytania, które pośrednio informowały, czy rzeczywiście zainteresowania u większości stanowią motyw pierwszoplanowy. W związku z tym w ankiecie proszono o odpowiedź na pytanie nieskategoryzowane, umożliwiające pełne, ściśle charakterystyczne dla badanych odpowiedzi: „Co wiesz o zawodzie, który wybrałeś dla podjęcia dalszej nauki”, oraz pytanie wiążące się z poprzednim: „W jaki sposób zdobyłeś informacje odnośnie wybranego zawodu”.

Na podstawie analizy odpowiedzi należy stwierdzić, iż badani w bardzo niskim stopniu wykazują się poziomem zainteresowań wybranym zawodem. Podawane informacje w większości ograniczają się do podania nazwy szkoły, ulicy, przy której się znajduje, okresu kontynuowania nauki i innych drobnych szczegółów. Tylko pojedyncze przypadki świadczą o pełnym zainteresowaniu się przyszłym zawodem. Dlatego też ważną sprawą dotyczącą wyboru dalszej drogi kształcenia jest wczesne ukierunkowanie zainteresowań. „Zainteresowania tylko wtedy mogą stać się drogowskazem w wyborze zawodu, jeśli są trwałe i głębokie, tzn. przejawiają się w sposób wyraźny przez dłuższy okres czasu”.<sup>16</sup>

Wpływ rodziców jako motyw znalazł się dopiero na drugim miejscu (19,42%), gdy tymczasem w badaniach H. Smarzyńskiego wynosi 80—90%. Myślę, że poczucie „dojrzałości” piętnastolatka nie pozwala mu się bowiem przyznać do tego, że tak ważną decyzję życiową, dotyczącą wyboru zawodu, podejmuje za niego ktoś inny.

Motywy wyboru zawodu determinowane są bardzo wyraźnie przez płeć i pochodzenie społeczne, co ilustruje tabela 2.

Dane świadczą o wyraźnej korelacji między płcią a rodzajami motywów. Dziewczęta częściej są pod wpływem rodziców, bardziej kierują się zainteresowaniami, a także zwracają uwagę na masowe środki przekazu. Natomiast chłopcy obok zainteresowań przede wszystkim kierują się motywem — dobra i popłatna praca.

<sup>16</sup> Orientacja zawodowa w szkole podstawowej. Materiały pomocnicze dla nauczycieli. Praca zbiorowa pod red. M. Woyczyńskiej. „Książka i Wiedza” 1973, s. 14.

Tabela 2

## MOTYWY WYBORU ZAWODU A PŁEĆ I POCHODZENIE SPOŁECZNE

Lp.	Płeć i pochodzenie społeczne Motywy	Chłopczy	Dziewczęta	Robotnicze	Chłopskie	Intelig.
1	Zainteresowania	16	10	8	18	0
2	Wpływ rodziców	6	15	4	9	7
3	Dobra i popłatna praca	15	2	12	5	0
4	Instytucje (środki masowego przekazu, szkoła, organizacja, książki)	5	10	5	7	3
5	Wyniki w nauce	2	8	3	7	0
6	Koledzy	6	2	2	6	0
7	Stan zdrowia	1	6	5	2	0
Razem:		50	53	39	54	10

Podobną zależność stwierdzono również między rodzajami motywów a środowiskiem, z jakiego się respondenci wywodzą. Zainteresowania na pierwszym miejscu stawia młodzież chłopska, dobrą i popłatną pracę natomiast młodzież pochodzenia robotniczego, zaś młodzież pochodzenia inteligentnego ulega przede wszystkim wpływom rodziców.

## 5. ASPIRACJE ZAWODOWE UCZNIÓW KLAS ÓSMYCH

## a) Marzenia zawodowe uczniów

Punktem wyjściowym dla ustalenia aspiracji zawodowych młodzieży stała się analiza odpowiedzi na pytanie dotyczące zapatrywań młodzieży na swoją przyszłość. W związku z tym w ankiecie przeprowadzonej we wrześniu 1977 roku zawarto pytanie: „Kim chciałbyś być za 15 lat?“, uzupełnione pisaniem wypracowania nt. „Kim chciałbyś być w roku 2000?“.

Jak wynika z badań, młodzież żywo interesuje się swoją przyszłością. Tylko cztery dziewczęta nie były w stanie dać odpowiedzi na temat swoich marzeń zawodowych. Marzenia zawodowe chłopców są zróżnicowane w stosunku do marzeń dziewcząt. W związku z tym przy analizie tego zagadnienia uwzględniono płeć badanych. Ilustruje to zagadnienie tabela 3.

Jak wynika z danych, w marzeniach zawodowych chłopców przeważa zawód kierowcy (40%), a u dziewcząt pielęgniarstwa (19%).

Niektórzy chłopcy, jak i dziewczęta mają aspiracje do wyższego wykształcenia, lecz nie potrafią w sposób jednoznaczny określić zawodu (chciałbym być „jakimś inżynierem” czy „magistrem rolnictwa”). Marzenia chłopców zamykają się w 18 zawodach, zaś dziewcząt w 19. Choć marzenia dziewcząt są inne, to kilka zawodów jest wspólnych dla obu płci (lekarz, rolnik, inżynier, kosmonauta, nauczyciel). W związku z tym widać, że coraz bardziej zaciera się granica podziału zawodów na męskie i żeńskie.

Natomiast analizując wypracowania uczniów należy stwierdzić, iż większość uczniów podkreśla potrzebę ludzi wykształconych i kwalifikowanych. Rok dwutyściczny wyobrażają sobie jako okres, w którym wystąpi pełna automatyzacja w charakterze pracy. W swoich planach życiowych uczniowie mają aspiracje do ulepszenia świata, do podejmowania czynów mających wpływ na „rozwój świata

Tabela 3

## MARZENIA ZAWODOWE UCZNIÓW KLAS ÓSMYCH WE WRZEŚNIU 1977 R.

Lp.	Chłopcy		Dziewczęta	
	Zawód	Ilość wybor.	Zawód	Ilość wybor.
1	kierowca	20	pielęgniarka	10
2	mechanik	6	sprzedawca	5
3	rolnik	5	nauczyciel przedszkola	5
4	technik samochodowy	3	lekarz	4
5	inżynier	2	pracownik administracji	4
6	lekarz	2	nauczyciel	3
7	nauczyciel	1	krawcowa	3
8	elektrotechnik	1	ekonomista	3
9	kosmonauta	1	rolnik	2
10	archeolog	1	elektrotechnik	1
11	lotnik	1	kosmonauta	1
12	skoczek spadochronowy	1	inżynier	1
13	elektryk	1	mgr rolnictwa	1
14	stolarz	1	farmaceuta	1
15	milicjant	1	kucharka	1
16	ślusarz	1	pracownik komunikacji	1
17	żołnierz zawodowy — oficer	1	stewardesa	1
18	murarz	1	fryzjerka	1
19		1	aktorka filmowa	1
20		1	brak danych	1
Razem:		50	Razem:	53

pod zmechanizowaną postacią". Mając na uwadze ten fakt, młodzież uważa, iż wybór zawodu to sprawa niezmiernie trudna i podjęcie decyzji wymaga głębszego zastanowienia.

## b) Marzenia zawodowe uczniów a zamierzenia pierwotne odnośnie wyboru zawodu

Drugie pytanie w ankiecie z września 1977 r. następuje bezpośrednio po pytaniu „Kim chciałbyś być za 15 lat”, dotyczyło tego samego zagadnienia (wyboru zawodu). Forma zredagowania pytania „Kim będziesz za 15 lat” miała stać się niezbędna do analizy aspiracji zawodowych, nie leżących już w sferze marzeń, lecz mających swe źródło w realnej decyzji wyboru zawodu dla siebie. Warto nadmienić, iż marzenia pokrywają się częściowo z wybranym dla siebie zawodem. Młodzież, stojąca u progu podjęcia ostatecznej decyzji co do swej przyszłości, eliminuje zawody takie, jak: skoczek spadochronowy, lotnik, kosmonauta, stewardesa, archeolog i aktorka filmowa. Można więc rzec, iż zawody te są jedynie marzeniami uczniów. Przyczyna takiego stanu rzeczy — niewiadoma. Domniamać można jedynie, że zawody te w świadomości uczniów są niedostępne, pozostają więc tylko w sferze marzeń.

Zawody wybierane przez chłopców i dziewczęta są konkretne i w świadomości uczniów osiągalne. Są to zawody wymagające wykształcenia zawodowego zasadniczego bądź średniego. Niepokoi duża ilość uczniów niezdecydowanych (24).

Analizując wybory chłopców i dziewcząt należy stwierdzić większe zdecydowanie u chłopców i większą jednostronność. Natomiast u dziewcząt jest większy rozrzut specjalnościowy. Następnie mimo wyeliminowania kilku zawodów będących tylko w marzeniach, to na ogół marzenia i rzeczywistość są prawie że zbliżone (kierowca u chłopców 40% i 34%, a pielęgniarka u dziewcząt 19% i 11%).



Tabela 4

## ZAWODY WYBRANE PRZEZ UCZNIÓW WE WRZEŚNIU 1977 R.

Lp.	Chłopcy		Dziewczęta	
	zawód wybrany	ilość	zawód wybrany	ilość
1	kierowca	17	pielęgniarka	6
2	mechanik	8	sprzedawca	4
3	rolnik	6	krawcowa	3
4	technik samochodowy	2	pracownik administracji (sekretarka)	3
5	technik budowlany	2	ekonomista	3
6	ślusarz	1	lekarz	2
7	elektryk	1	technik budowl.	1
8	stolarz	1	prac. telekomunikacji (telefonistka)	1
9	lekarz	1	rolnik	1
10	elektrotechnik	1	technik drobiu	1
11	murarz	1	farmaceuta	1
12	żołnierz zawodowy	1	fryzjerka	1
13	malarz	1	elektrotechnik	1
14	niezdecydowanych	1	nauczycielka	1
15			kelnerka	1
16			kucharka	1
17			niezdecydowanych	17
Razem:		50	Razem:	53

Duża ilość niezdecydowanych (23,3%) nie miała skryształizowanego poglądu odnośnie aspiracji zawodowych. Tymi uczniami należało się zająć i pomóc im w podjęciu decyzji. Tylko 6,8% z tych niezdecydowanych skorzystało z pomocy Wojewódzkiej Poradni Wychowawczo-Zawodowej w Olsztynie.

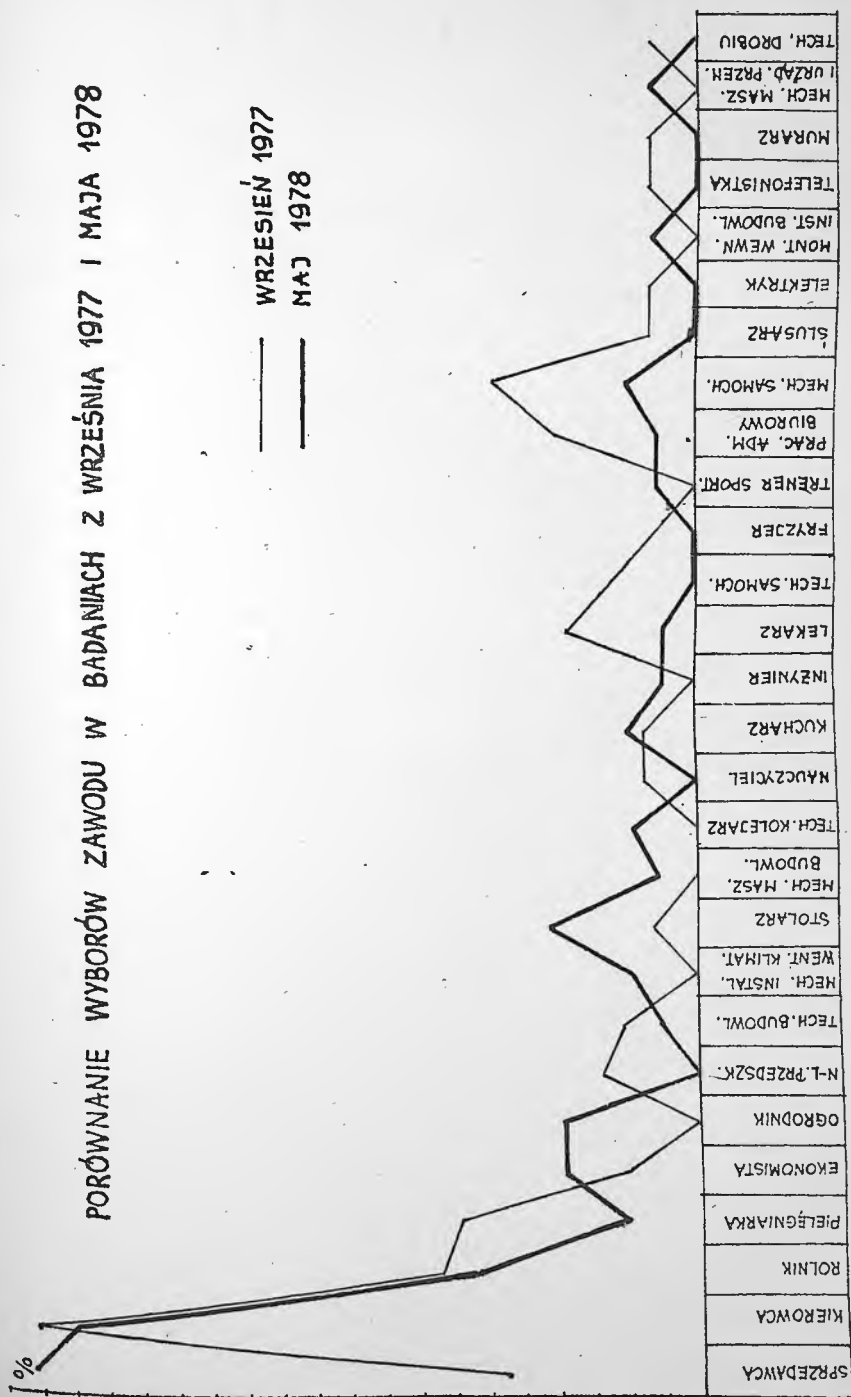
c) Zamierzenia pierwotne a podjęcie ostatecznej decyzji  
w sprawie wyboru zawodu

W celu sprawdzenia, w jaki sposób uczniowie niezdecydowani rozwiązali sytuację dotyczącą wyboru zawodu, przeprowadzono ankietę w maju 1978 r. (przyjmując, że wówczas uczniowie winni mieć już skryształizowany plan swoich dążeń zawodowych). Celem badań w tym okresie oprócz wyżej wymienionego było również zbadanie, czy uczniowie, którzy wybrali już dla siebie zawód, pozostali przy nim, czy też zawód wybrany pierwotnie uległ zmianie.

Należy jednak przypomnieć, że populacja badanych w maju 1978 r. wynosiła tylko 88 uczniów. Badania te stwierdziły, że młodzież w 100% była zdecydowana w wyborze zawodu. Niezdecydowani uczniowie wybrali zawody: krawiec, kucharz, fryzjer, kierowca, introligator, liceum ogólnokształcące, elektromonter, sprzedawca, pielęgniarka, technik kolejowy, ogrodnik, mechanizator rolnictwa.

Porównując wybory zawodów, jakich dokonali uczniowie we wrześniu 1977 r. z wyborami zawodów, które wystąpiły w maju 1978 r., należy stwierdzić, iż większość uczniów zdecydowała się ostatecznie na inny zawód. Wystąpiły w wyborach ostatecznych nowe zawody, jak: mechanik instalacji wentylacyjno-klimatyzacyjnej, mechanik maszyn budowlanych, trener sportowy, pracownik archiwum, monter wewnętrznych instalacji budowlanych, mechanik maszyn i urządzeń przemysłowych. Jedyne zawód kierowcy u chłopców wytrzymał próbę czasu, bo utrzymał się na tym samym poziomie — 16 uczniów (w 1977 r. — 17). Dziewczęta w maju

# PORÓWNIANIE WYBORÓW ZAWODU W BADAANIACH Z WRZEŚNIA 1977 I MAJA 1978



1978 r. preferowały zawód sprzedawcy — 17 uczennic, gdy we wrześniu 1977 r. tylko 5 było chętnych. Zmniejszyła się liczba wyboru zawodu pielęgniarce (26 na 2), mechanika (z 6 na 2) i lekarza (z 3 na 1). W okresie finalizującym podjęcie decyzji nie wystąpiły wybory takich zawodów, jak: ślusarz, elektryk, technik drobiu, nauczyciel przedszkola, murarz, telefonistka, które były wymienione w badaniach w 1977 r. Stan ten ilustruje wykres 1.

Na podstawie wykresu można wysnuć wniosek, że zamierzenia pierwotne dotyczące wyboru zawodu nie pokrywają się z zamierzeniami w okresie finalizującym podjęcie decyzji do dalszej drogi kształcenia.

Na potwierdzenie tego stanowiska można przytoczyć opinię psychologów, którzy twierdzą, że we wczesnym okresie życia (15 lat) aspiracje ulegają zmianom. Piętnasty rok życia nie jest bowiem okresem odpowiednim do wyboru zawodu. Pogląd ten jest oparty na uzasadnionych przesłankach naukowych. H. Bednarski pisze za M. Kreutzem, „że chociaż w 14—15 roku życia, a nawet wcześniej, kształtują się plany życiowe i ideały młodzieży, są one jedynie mgliste, nieuchwytnie i nie łączące się zupełnie z możliwościami”.<sup>17</sup> To stwierdzenie nie wskazuje jednak, że młodzież piętnastoletnia nie traktuje zawodu poważnie. Przeprowadzone przez J. Janickiego badania potwierdzają ten fakt.<sup>18</sup> Na podstawie opinii o zmiennych planach życiowych (w tym aspiracji zawodowych) nie można powiedzieć, iż praca nad przygotowaniem uczniów do wyboru zawodu (uznając wybór zawodu jako proces) nie przynosi żadnych rezultatów. W momencie tym można mówić o tzw. „dojrzałości do wyboru zawodu”.

Jak określa J. Bierzwińska „dojrzałość do wyboru zawodu to zdolność jednostki do podjęcia świadomej decyzji odpowiadającej jej indywidualnym możliwościom psychofizycznym, a zarazem zgodnej z obiektywnymi warunkami społeczno-ekonomicznymi, czyli zgodności interesów jednostki z interesami ogółu”.<sup>19</sup>

Z określenia tego pojęcia wynika już problem, jaki muszą rozwiązać uczniowie, aby osiągnąć tę dojrzałość zawodową.

W związku z tym, że nie wszyscy uczniowie w tym samym czasie wykazują się dostateczną dojrzałością, by dokonać wyboru zawodu, aspiracje ulegałyby dalszej zmianie, gdyby nie fakt, że wreszcie stoją przed faktem ukończenia szkoły podstawowej, a więc i przed koniecznością ostatecznej decyzji.

#### d) Realizacja aspiracji zawodowych

W celu sprawdzenia, czy aspiracje zawodowe uczniów w maju 1978 r. znalazły swoje odbicie w realizacji dążeń zawodowych, na temat ten w marcu 1979 r. zasięgnięto informacji od wychowawców absolwentów szkół podstawowych, we wszystkich szkołach ośmioklasowych Zbiorczej Szkoły Gminnej w Dywitach. Na podstawie zawiadomień przysłanych ze szkół, w których uczniowie podjęli naukę, oraz udzielonych informacji przez wychowawców byłych klas ósmych, można dojść do uzyskania obrazu przedstawiającego realizację dążeń zawodowych uczniów.<sup>20</sup> Według tych danych spośród 88 uczniów objętych badaniem aż 24 osoby, tj. 26,14%, nie zrealizowało swoich aspiracji zawodowych. Złożyło się na to szereg przyczyn obiektywnych i subiektywnych, jak: późne złożenie dokumentów, niezbyt dokładne

<sup>17</sup> H. Bednarski: Aspiracje zawodowe uczniów... op. cit., s. 4.

<sup>18</sup> J. Janicki: Kim chciałbym być. *Wychowanie* 1960, nr 11.

<sup>19</sup> J. Bierzwińska: Ośmioklasiści przed wyborem zawodu. *Nowa Szkoła* 1966, nr 6, s. 20.

<sup>20</sup> Należy zaznaczyć, że wychowawcy żywo interesowali się losami swoich wychowanków, czego dowodem jest to, że potrafili dać odpowiedź na temat realizacji aspiracji zawodowych prawie każdego z nich.

Tabela 5

REALIZACJA ASPIRACJI ZAWODOWYCH  
W KATEGORIACH WYMAGANYCH KWALIFIKACJI DO ZAWODU

Lp.	Zawody wymagające ukończenia wykształcenia zasadniczego zawodowego		Zawody wymagające ukończenia szkoły średniej (liceum lub technikum)		Ilość		Realizacja aspiracji pozostających uczniów nie mieszczących się w poprzednich kategoriach		Ilość		
	Ilość	%	Ilość	%	Ilość	%	Ilość	%	liczba	%	
1	Zasadnicza Szkoła Zawod.	10	11,36	Liceum Med. Pielęgniar.	1	1,14	nie podjęło nauki	3	3,41		
2	Zasadnicza Szkoła Samochołdowa	6	6,82	Liceum Ekonomiczne	2	2,27	podjęło pracę kurs masz. dziewiar.	1	1,14		
3	Zasadnicza Szkoła Rolnicza	6	6,82	Technikum Kolejowe	2	2,27	OHP	2	2,27		
4	Zasadnicza Szkoła Budowlana	9	10,24	Technikum Rolnicze	2	2,27	wyjechało w inne tereny	1	1,14		
5	Zasadnicza Szkoła Gastronomiczna	4	4,54	Technikum Elektryczne	1	1,14					
6	Zasadnicza Szkoła Handlowa	20	22,73	Liceum Zawodowe	4	4,54					
7	Zasadnicza Szkoła Przyzakładowa	8	9,08	Technikum Gastronomiczne	1	1,14					
8				Liceum Ogólnokształcące	4	4,54					
Razem:		63	71,59		17	19,31		8	9,10		

informacje, choroba czy sprawy losowe. Uczniowie jednak, chcąc kontynuować dalszą naukę na szczeblu szkoły ponadpodstawowej, musieli podjąć ją w innym kierunku, niż zamierzali. Aby zagadnienie realizacji aspiracji zawodowych stało się bardziej przejrzyste, przedstawiono je w kategoriach wymaganych kwalifikacji zawodowych.

Duży procent (71,6) kontynuujących naukę na zasadniczym stopniu kształcenia świadczy o średnim, a można i rzec — niskim poziomie aspiracji uczniów Zbiorczej Szkoły Gminnej w Dywitach. Mały zaś procent (19,3) badanych pobiera naukę w zawodach wymagających ukończenia szkoły średniej (liceum lub technikum).

Wśród tych szkół na czoło wysuwa się liceum zawodowe i liceum ogólnokształcące (po 4,5%). Nauka w liceum ogólnokształcącym ma przygotować uczniów do podjęcia studiów wyższych, bowiem czwórka uczniów wybrała zawody inżyniera, lekarza, farmaceuty i trenera sportowego. Znalazła się także grupka uczniów (9,1%), którzy nie podjęli żadnej nauki bądź przyuczają się do zawodu.

### ZAKOŃCZENIE

Analiza aspiracji zawodowych uczniów Zbiorczej Szkoły Gminnej w Dywitach udzieliła odpowiedzi na postawione w pracy badawczej problemy.

Młodzież podejmując decyzję odnośnie wyboru zawodu kieruje się ważnymi motywami, których przewaga doprowadza do określonego zawodu. Wiele z nich dużą wagę przywiązuje do zainteresowań, opinii rodziców oraz materialnych korzyści z pracy w wykonywanym zawodzie. Motywy te są uzależnione od płci, pochodzenia społecznego, a także charakteru wykonywanej w przyszłości pracy.

Aspiracje zawodowe pierwotne uczniów nie pokrywają się w końcowym etapie wyboru zawodu. Większość uczniów wybiera zawody, które w ostatecznej decyzji zamienia na inne. Zagadnienie to wiąże się z odpowiednim poziomem dojrzałości do wyboru zawodu, który u wszystkich uczniów nie występuje w jednakowym stopniu.

W związku z tym ważne zadanie dla szkoły, jak również rodziców, aby poprzez umiejętną pracę wychowawczo-dydaktyczną doprowadzić do osiągnięcia odpowiedniej dojrzałości do wyboru zawodu. Z racji tego stwierdzenia pożądane jest, aby młodzież tak trudną decyzję podejmowała w wieku starszym niż 15 lat. Wiąże się to z faktem, iż dopiero między szesnastym a dwudziestym rokiem życia dojrzewający człowiek osiąga odpowiedni stopień świadomości zawodowej, który pozwoli mu spojrzeć realnie na sprawę swojej przyszłej pracy zawodowej.

Ważne jest również właściwe ukierunkowanie dążeń i zamierzeń zawodowych. Pozwoli ono racjonalnie spojrzeć uczniom na wybór zawodu, uwzględniający potrzeby kadrowe województwa olsztyńskiego, a tym samym realizację aspiracji zawodowych.

W tym względzie należy dużą rolę przypisać szkole, poradni wychowawczo-zawodowej, jak również zakładom pracy, w których występuje zapotrzebowanie na wykształconych pracowników.

# RECENZJE KSIĄZEK PRZEGLĄD CZASOPISM

## EMILIA BADURA: EMOCJONALNE UWARUNKOWANIA AUTORYTETU NAUCZYCIELA.

Warszawa 1981, WSiP, ss. 144, cena 20 zł

Znaczenie nauczyciela w organizacji szeroko rozumianego wychowania podnosi rangę opracowań podejmujących problematykę pedeutologiczną. Dlatego zasługuje na uwagę opracowanie E. Badury przedstawiające wyniki badań nad emocjonalnymi uwarunkowaniami autorytetu nauczyciela. Autorytet ten jest powszechnie niekwestionowanym, istotnym czynnikiem warunkującym prowadzenie działalności wychowawczej.

Analizowana praca składa się z pięciu rozdziałów. Trzy pierwsze są teoretycznym wprowadzeniem w empiryczne badania. Omówiono tu szeroko zagadnienia osobowości i autorytetu nauczyciela oraz stosunków między nauczycielami i uczniami. W trzecim rozdziale przedstawiono też metodologię własnych badań. Czwarty rozdział jest sprawozdaniem z tych empirycznych badań nad zależnością między poziomem równowagi emocjonalnej nauczycieli i uczniów a stopniem autorytetu nauczyciela (właściwie to źródłami tego autorytetu). Piąty rozdział poświęcono na podsumowanie rezultatów badań. Zawarta jest tu ich konkluzja, sprowadzająca się zasadniczo do dedukcyjnego stwierdzenia: ponieważ istnieje udowodnione prawdopodobieństwo zależności między poziomem równowagi emocjonalnej a źródłami autorytetu, to autorytet nauczyciela jest zasadniczo zdeterminowany przez poziom równowagi emocjonalnej. W tym rozdziale podjęto też próbę sformułowania wniosków praktycznych wynikających z wysokiej korelacji między poziomem równowagi emocjonalnej a niektórymi źródłami autorytetu nauczyciela. W końcowych wnioskach Autorka dyskutuje osiągnięte wyniki, porównując je z założonymi celami badań i formułując jednocześnie kolejne problemy do ewentualnych dalszych badań. Książkę zamyka licząca 95 pozycji tematyczna bibliografia.

\*

Efektom zapoznania się z treścią tej lektury są pytania o jej poznawczą wartość i praktyczne znaczenie.

\*

Nauczyciele dobrze w praktyce znają i doceniają dużą skuteczność wychowawczą pozytywnych stosunków emocjonalnych między wychowawcą a wychowankiem czy grupą wychowanków. Zdroworozsądkowo określane to jest jako oddziaływanie „dobrocią” czy „sercem”. Dlatego głównym walorem recenzowanej pracy jest empiryczna, poparta rzetelną analizą statystyczną weryfikacja zależności między poziomem równowagi emocjonalnej a źródłami autorytetu nauczyciela. Przez równowagę emocjonalną rozumie się tu stosunek wzajemnych postaw układających się na kontinuum życzliwości. Im silniejszym uczuciom odpowiadają dawne postawy, tym większy jest poziom równowagi emocjonalnej (s. 63). Na podstawie badań technikami właściwymi psychologii społecznej (np. socjometria, inwentarz zachowań, skala wartości) przeprowadzonych już w 1974 r. wśród 441 uczniów i 201 nauczycieli 16 klas VII — 16 szkół podstawowych Olsztyna Autorka udowodniła

duże prawdopodobieństwo zależności między poziomem równowagi emocjonalnej a stopniem zaspokojenia potrzeb ucznia przez nauczyciela, cechami osobowości nauczyciela, podobieństwem postaw ogólnych nauczyciela i ucznia oraz samooceną ucznia. Te czynniki nauczyciele powinni wykorzystywać w organizacji wychowania. Pamiętać przy tym należy, co podkreślają m.in. W. Okoń<sup>1</sup> i T. Malinowski<sup>2</sup>, że po pierwsze — nauczyciele osiągają pedagogiczne powodzenie dzięki różnym cechom swojej osobowości; po drugie — skuteczność działania pedagogicznego jest istotnie uwarunkowana zarówno przez czynniki tkwiące w nim samym, jak i poza nim. Niezwykle istotna jest tu np. wiedza nauczyciela o uczniu, samym sobie i szeroko rozumianym środowisku przyrodniczym, społecznym i kulturalnym. Dopiero na tym tle autorytet nauczyciela uzyskuje właściwe miejsce zarówno jako cecha osobowości, jak i czynnik wychowawczych oddziaływań. Przy czym, pomimo niezbędnych w badaniach schematycznych uogólnień, każda wychowawcza interakcja jest indywidualnym właściwie niepowtarzalnym układem.

Praca jest ważnym przyczynkiem do pedeutologicznych badań. Wypełnia ona, co postuluje m.in. H. Muszyński<sup>3</sup>, jakąś część pustki w dążeniach do ustalenia obiektywnego związku, jaki zachodzi pomiędzy cechami osobowościowymi wychowawcy a uzyskiwanymi przez niego wynikami. Prezentowane rezultaty badań mają znaczenie również dla teorii, a ściślej metodyki wychowania. Wartość opracowania obniżą skąpe, nieczytelne informacje o narzędziach badawczych. Książka zasługuje na zainteresowanie zajmujących się działalnością wychowawczą lub przygotowujących się do niej.

Bogusław Adamczyk:

## ADAM ZYCH: PSYCHOSPOŁECZNE DETERMINANTY WARTOŚCI DIAGNOSTYCZNEJ OCENY SZKOLNEJ.

Wyd. Wyższa Szkoła Pedagogiczna  
w Kielcach, 1980, str. 105

Staraniem wydawnictwa WSP w Kielcach ukazała się książka szczególnego rodzaju. Stanowi ona bowiem wyczerpujący, rzetelny i bogato udokumentowany wykład szeregu zagadnień o zupełnie zasadniczym znaczeniu dla dydaktyki, a zazwyczaj szerzej omawianych, jeśli chodzi o różnorakie implikacje w opracowaniach innych dyscyplin naukowych, takich jak: etyka czy psychologia. Zagadnienia te dobrane zostały zgodnie z kilkoma założeniami teoretycznymi i metodologicznymi sformułowanymi we wstępnej części pracy, a dotyczącymi miejsca oceniania ucznia w systemie dydaktycznym. W rezultacie powstała unikalna praca, przedstawiająca w sposób zwięzły i teoretycznie spójny stan współczesnej wiedzy na temat tego, co sam autor określił jako „psychospołeczne uwarunkowania wartości diagnostycznej oceny szkolnej”.

W przedmowie A. Zych stwierdza, że „zagadnienia oceny szkolnej od lat budzą zainteresowanie teoretyków i praktyków, a mimo to wciąż należą do najbardziej dyskusyjnych problemów w pedagogice” (strona 3). Jest to zjawisko do pewnego stopnia zrozumiałe. Wszak kontrola i ocena postępów ucznia jest jednym z ważniejszych składników i ogniw procesu nauczania. Bez kontroli i oceny osiągnięć

<sup>1</sup> W. Okoń: Problem osobowości nauczyciela, (w:) Osobowość nauczyciela. Rozprawy z przedmową W. Okonia. Warszawa 1959, PZWS.

<sup>2</sup> T. Malinowski: Nauczyciele i społeczeństwo. Warszawa 1968, PWN.

<sup>3</sup> H. Muszyński: Zarys treści wychowania. Warszawa 1976, PWN, s. 386.



uczniów nie można określić i nie sposób osiągnąć przewidywanych wyników i realizować założonych celów nauczania. Wreszcie wyniki nauczania są podstawą oceny wartości programów, podręczników, pomocy naukowych oraz sprawdzianem jakości stosowanych metod i środków nauczania. Stąd też badania nad oceną szkolną nabierają szczególnego znaczenia. Tymczasem dotychczasowe badania ostatnich dziesięcioleci wskazując na zjawisko subiektywności i zmienności ocen szkolnych, na rolę i znaczenie oceny szkolnej, celowość oceniania, pomijają zasadniczą kwestię, jaką jest wartość diagnostyczna ocen oraz jej uwarunkowania. Fakt ten był zasadniczą przesłanką skłaniającą autora do podjęcia badań nad niektórymi czynnikami psychologicznymi i społecznymi, określającymi i stymulującymi rzetelność i trafność procesu oceniania. Podjęcie tego zagadnienia pozwoliło w konsekwencji na przeciwstawienie się dość powszechnej opinii o relatywizacji ocen, a co najważniejsze — zarysowanie dość spójnego zespołu działań.

Książka składa się z trzech części.

Część I: Proces oceniania jako przedmiot badań naukowych. Omawia się tu podstawowe terminy, jak: ocena oceniania, wartość diagnostyczna oceny, rzetelność i trafność diagnostyczna, analiza polskich i obcych badań nad oceną, a ponadto problematykę badawczą samego autora, tj. organizację badań, charakterystykę zmiennych narzędzi i technik badawczych.

Część II: Psychospołeczne determinanty wartości diagnostycznej oceny szkolnej. Omawiane zostały: wartość diagnostyczna oceny, czyli jej rzetelność (dokładność i stałość) oraz trafność (dokładność) oceny szkolnej, a w dalszej kolejności psychologiczne (wpływ potrzeb psychicznych postaw wartościujących) i społeczne (wiek, wykształcenie, staż pracy oraz wielkość ośrodka szkolnego) uwarunkowania rzetelności i trafności procesu oceniania. W specjalnym rozdziale scharakteryzowano opinie uczniów na temat procesu oceniania, zwracając głównie uwagę na takie kwestie, jak: jawność ocen, sposoby oceniania uczniów przez nauczycieli itp.

Część III: Wnioski i wskazania pedagogiczne, w tym zwłaszcza kierunki obiektywizacji oceny szkolnej.

Już powyższy krótki przegląd problematyki poruszonej w książce A. Zycha uzasadnia w pełni sformułowaną poprzednio tezę o unikalnym charakterze tego opracowania. Jeżeli do tego dodać, iż całość rozważań cechuje duża erudycja autora, umiejętność doboru informacji najistotniejszych, wykorzystanie najnowszych osiągnięć naukowych, przejrzysty sposób wykładu, bogata dokumentacja oraz materiał ilustracyjny, powstaje obraz cennej syntezy. Warto więc przyrzeć się bliżej niektórym jej wynikom, konstrukcji teoretycznej realizowanej w pracy.

Punktem wyjścia tej konstrukcji jest sposób badania procesu oceniania. Poddając krytycznej analizie różne stanowiska i poglądy w podejściu do procesu ewaluacji (stanowisko normatywne: jak nauczyciel powinien oceniać osiągnięcia uczniów? stanowisko opisowe: jak nauczyciel rzeczywiście ocenia ucznia?), autor formułuje szereg istotnych tez charakteryzujących jego punkt widzenia. Proces ewaluacji został potraktowany przez A. Zycha jako pewna forma zachowania się, tak ze strony ucznia, jak i nauczyciela. Jeśli przyjmie się takie założenie, wówczas należy przypuszczać, że przyczyny niezgodności w ocenianiu tkwią nie tylko w samej osobowości podmiotu oceniającego, ale i w sytuacji, w której się on aktualnie znajduje, oraz w interakcji między jego osobowością a daną sytuacją. Nauczyciel mający ocenić pracę ucznia stoi przed zadaniem przyporządkowania ocenianemu obiektowi określonej wartości na pewnej skali, przy czym jest to skala porządkowa. Aby dokonać wyboru, musi on posługiwać się wskaźnikami lub kryteriami oceny. Kryteriami tymi może być np. ilość błędów ortograficznych, poprawność stylu w wypracowaniu z języka polskiego bądź też jedno i drugie. Decyzja o ocenie będzie w rzeczywistości dotyczyć stopnia spełniania owych kryteriów. Do oceny, czy i w jakiej mierze określone kryterium zostało spełnione, po-

trzebny jest punkt odniesienia. W przytoczonym przykładzie punktem odniesienia może być całkowity brak błędów ortograficznych lub ich określona ilość — 3 błędy u słabego ucznia z trzeciej klasy. Jak widać, nauczyciel podejmując decyzję o ocenie odwołuje się do co najmniej dwóch rodzajów obrazów obiektu oceny (standardów poznawczych): oczekiwanego, zrelatywizowanego do sytuacji, i idealnego, niezależnego od sytuacji, oraz punktów odniesienia na skali ocen. Zgodnie z przedstawionymi założeniami badanie niezgodności między ocenianymi może przebiegać na co najmniej trzy sposoby. Otóż możemy manipulować informacjami, które otrzymają oceniancy, bądź też dobrać grupy ocenianych ze względu na określone cechy oraz manipulować jednym i drugim czynnikiem jednocześnie. A. Zych wybrał to trzecie rozwiązanie.

Poznanie prawidłowości oceniania jest najciekawszym i najmocniej zaakcentowanym wątkiem pracy. Do tego celu posłużył się autor eksperymentem naturalnym, który przeprowadzony został w dwóch etapach. W I fazie uczestniczyło 32 uczniów klasy V jednej z warszawskich szkół i 18 nauczycieli dobranych losowo. Po napisaniu przez uczniów wypracowania z języka polskiego i ich powieleniu przekazuje je do dwukrotnej oceny w odstępie kwartalnym. Za pierwszym razem nauczyciele stosowali tradycyjną skalę ocen, przy powtórnym korzystali z „Systemu 5 skal oceny wypracowań szkolnych”, w którym podanych zostało 5 kryteriów oceny: treść, kompozycja, styl, ortografia, ogólne wrażenie. W każdej ze skal oceniano dziewięciostopniowo. Część II eksperymentu miała charakter ogólnopolski. Uczestniczyło w niej 147 uczniów klas V i 15 nauczycieli. Również i ta faza przebiegała w analogiczny sposób, jak i poprzednia. Badania te poza określeniem diagnostyczności ocen miały na celu ustalenie wpływu czynników psychologicznych i społecznych.

Zaobserwowano — jak zresztą zakładano na początku badań — małą rzetelność i trafność ocen indywidualnych przy stosowaniu tradycyjnej skali ocen. Okazało się, że zastosowanie w trakcie oceniania jednolitych kryteriów i norm oceny w postaci „Systemu 5 skal” wpływa na wzrost rzetelności i trafności tego procesu i jego wyniku — oceny szkolnej. Również rzetelność oceniania pojedynczego nauczyciela wykazała, że ocena zespołowa (średnia ocen wystawionych za te same wypracowania przez kilkunastu nauczycieli) jest miarą dokładniejszą. Spostrzeżenia powyższe potwierdziły w pełni wyniki II części eksperymentu.

Przedstawiona i udokumentowana empirycznie mała rzetelność i trafność ocen w odniesieniu do indywidualnej oceny nauczycieli przy stosowaniu tradycyjnej skali ocen wskazuje na jedną z istotnych słabości systemu szkolnego. Zaradzić jej można bądź całkowicie zmieniając sposób oceniania, bądź też częściowo go modyfikując. Stusny jest także wniosek A. Zycha, by w skład kształcenia zawodowego nauczycieli, oprócz przygotowania merytorycznego i metodycznego, powinno wejść kształcenie w ocenianiu, które obejmowałoby tak konkretne techniki zwiększania trafności i rzetelności, jak i wiedzę na temat samego procesu.

Zajmiemy się teraz dokładniej prezentacją prawidłowości związanych z uwarunkowaniami wartości diagnostycznej oceny szkolnej. Pierwsza grupa badań dotyczy wpływu takich czynników psychologicznych, jak potrzeby psychiczne i postawy wartościujące nauczycieli. Dobór takich zmiennych — poza faktem, że tego typu badań u nas w kraju nie prowadzono — zasługuje na uwagę jeszcze z innego powodu. Potrzeby psychiczne są jednym z czynników regulujących czynności człowieka, na które można celowo wpływać, zmniejszając lub zwiększając ich natężenie oraz zmieniając ich strukturę. W tym celu wykorzystano w badaniach kwestionariusz „Studium wartości” G. W. Allporta, G. Lindzey i P. E. Vernona. Wybór postaw wartościujących wynika z faktu silnego związania ich z procesem ewaluacji. Autor wykorzystał w tym celu typologię E. Sprangera. Okazało się, że najsilniejszy związek korelacyjny zachodzi pomiędzy potrzebą działania społecznego a trafnością

oceny analitycznej (tej, która jest efektem zastosowania „Systemu 5 skal”). W dalszej kolejności trafność diagnostyczna oceny szkolnej zależy od takich potrzeb, jak: wyrażanie siebie, autorytetu i uznania. Podobne wyniki uzyskano sprawdzając wpływ postaw wartościujących. Istotna zależność istnieje między postawami ekonomiczną, polityczną i religijną a trafnością oceny szkolnej.

Druga grupa badań dotyczyła sprawdzenia przypuszczenia, że na wartość diagnostyczną oceny wpływ mają określone czynniki społeczne, jak: wiek, wykształcenie, staż pracy, wielkość ośrodka, w którym nauczyciel pracuje. Okazało się, że na wartość diagnostyczną oceny wpływa zdecydowanie wykształcenie nauczyciela. Zmienna ta wpływa także na sposób oceniania młodzieży. Im wyższe wykształcenie, tym łagodniejszy sposób oceniania młodzieży. Pozostałe zmienne nie mają większego wpływu na trafność i rzetelność oceniania.

Trzecia grupa badań jest próbą konfrontacji wyników uzyskanych w eksperymencie z punktem widzenia młodzieży na procesy kontrolowania i oceniania jej osiągnięć szkolnych. Autor zebrał informacje od 500 uczniów V klasy z próby ogólnopolskiej. Podjął następujące problemy:

- jawność oceny szkolnej,
- ocenianie zespołowe z udziałem uczniów,
- utożsamianie zachowania z ich osiągnięciami szkolnymi,
- sposób kontrolowania i oceniania uczniów,
- stopniowanie trudności w procesie oceniania,
- samodzielność myślenia i aktywność ucznia a proces oceniania,
- stosunek nauczyciela do ucznia.

I tak okazało się, że jawność oceniania stała się już rzeczywistością w praktyce szkół, głównie jednak miejskich. Opinie uczniów nie potwierdziły faktu wdrażania ich do samokontroli i samooceny. Również problemowy sposób formułowania pytań i poleceń zależy od zmiennych środowiskowych. Pytania złożone, problemowe — w odczuciu uczniów nie są stawiane w każdej szkole, zwłaszcza na wsi. Nauczyciele języka polskiego na ogół przestrzegają zasady stopniowania trudności w procesie kontroli i oceny. Opinie młodzieży są dość zgodne i wynika z nich, że pytania stawiane im odpowiadają poziomowi ich wiedzy.

Książka A. Zycha zawiera ponadto bardzo potrzebne aneksy metodologiczne, wyjaśniające podstawowe wiadomości z zakresu metodologii, statystyki, krótkie wprowadzenia i podsumowania, jak również obszerną bibliografię podjętego tematu. Ogromną jej zaletą jest także stała dążność autora do poszukiwania praktycznych rozwiązań problemu słabej rzetelności i trafności ocen szkolnych. Praca ta ma także i wady. Jedną z nich moim zdaniem jest pewna niekonsekwencja w stosunku do założeń teoretycznych. Badania nad wpływem osobowości podmiotu oceniającego ograniczył autor do sfery poznawczej, co pozostawia poza obrębem badań pozostałe składniki osobowości — uczuciowe i behawioralne. Uwagę tę należy odnieść również do badanych potrzeb wartościujących. Jest to zapewne spowodowane wczesnym etapem badań lub trudnościami w wyborze koncepcji osobowości. Istotne byłoby jednakże ukazanie wpływu takich zmiennych osobowościowych, jak styl poznawczy oceniającego, jego samoocena itp. Druga wada dotyczy słabego — a ściślej rzecz biorąc braku jakiegokolwiek — uzasadnienia doboru do eksperymentu uczniów li tylko klas V oraz ograniczenie się do jednego przedmiotu. Jest rzeczą oczywistą, że weryfikacja hipotez ma w takim układzie dość ograniczony zasięg. W sumie otrzymaliśmy pracę godną polecenia tym wszystkim, którzy z różnych powodów muszą oceniać pracę innych. Ze względu na społeczną wagę skutków procesu oceniania uważam, że byłoby wskazane udostępnić ją szerszemu ogółowi nauczycieli-praktyków.

## MIROSLAWA KOŁAKOWSKA: PRZYGOTOWANIE UCZNIÓW ŚREDNICH SZKÓŁ ZAWODOWYCH DO UCZESTNICTWA W KULTURZE.

Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne 1980,  
seria BKZ, s. 168

Kulturotwórcza rola klasy robotniczej w naszym kraju wyznacza ustanowiona przez nią hierarchia wartości w odniesieniu do kultury ogólnonarodowej, jej aktywność społeczna i polityczna oraz potęgujący się wpływ na środowiska twórcze. Szczególnie wartości, jakie kultura robotnicza wnosi w kulturę ogólnonarodową, to poszanowanie dla pracy, wysoka ranga zasady równości i sprawiedliwości społecznej, a nade wszystko — sprawiedliwy podział dóbr materialnych.

Aczkolwiek wymienione przesłanki determinują proces budowania ustroju socjalistycznego, to jednak nie pociągają za sobą automatycznie doskonalenia postaw i zachowań ludzkich. To prawda, że rozwój sił wytwórczych i podnoszenie poziomu materialnego społeczeństwa jest warunkiem koniecznym do zbudowania ustroju socjalistycznego, ale jeszcze niewystarczającym w zakresie zmiany stylu życia i wychowania nowego człowieka.

Wynika stąd stwierdzenie, że wraz z zaspokajaniem potrzeb w zakresie konsumpcji materialnej musi postępować równolegle proces zaspokajania szeregu innych, wyższych potrzeb warunkujących wielostronny rozwój osobowości ludzkiej. Upowszechnienie w skali masowej oświaty i kultury nie świadczy jeszcze o zmianie stylu życia społeczeństwa, istotę człowieka bowiem określają jego potrzeby nie tyle materialne, choć niezbędne, ile zaś wyższego rzędu, duchowe.

Rozeznanie potrzeb wyższego rzędu, ich stymulowanie i kształtowanie u dorastającej młodzieży — oto jedno z naczelných zadań współczesnej szkoły zawodowej kształcącej młodą generację klasy robotniczej. Problem przygotowania uczniów szkoły zawodowej do uczestnictwa w kulturze nie był w dotychczasowej literaturze szerzej zaprezentowany. Powstałą lukę wypełnia w określonym stopniu recenzowana książka.

Całość pracy tworzy dziesięć rozdziałów uzupełnionych wstępem, zakończeniem i obszerną bibliografią. Trzy pierwsze rozdziały mają charakter teoretyczny. W pierwszym rozdziale — „Znaczenie, miejsce i rola kultury w społeczeństwie” — Autorka wskazuje na znaczenie kultury szeroko rozumianej w kształtowaniu wielostronnie rozwiniętej osobowości człowieka. Rozdział drugi — „Pedagogiczne aspekty przygotowania uczniów do uczestnictwa w kulturze” — poświęcony jest przeglądowi koncepcji na temat miejsca kultury w różnych systemach wychowania od pedagogiki kultury počawszy na pedagogice pracy kończąc. W rozdziale trzecim — „Zadania i funkcje kulturowe szkolnictwa” — Autorka wskazuje na 5 funkcji szkoły zawodowej w zakresie przygotowania do uczestnictwa w kulturze. Są to funkcje następujące: informacyjna, adaptacyjna, inspirująca, renowacyjna i rekreacyjna. Praktyczna realizacja wymienionych funkcji została poddana diagnozowaniu w kolejnych rozdziałach pracy.

„Zainteresowania kulturalne i ich rola w procesie przygotowania do uczestnictwa w kulturze” — to czwarty rozdział o charakterze empirycznym. Należy nadmienić, że Autorka prowadziła badania w latach 1972—1975 w 21 zespołach szkół zawodowych (liceach zawodowych, technikach i zasadniczych szkołach zawodowych) byłego województwa katowickiego. Dokonano w nim rozpoznania ilościowego i jakościowego zainteresowań kulturalnych uczniów za pomocą m.in. ankiety. Oto wyniki. Kultura szeroko rozumiana (od książki po plastykę) uzyskała I lokatę (43,4%), sport — II miejsce (35,0%), a technika ogólnie — III miejsce (11,2%). Znamiennie jest to, że przedmiotami humanistycznymi wykazało zainteresowanie tylko 2% badanych uczniów. Badając takie wskaźniki zainteresowań, jak stałość i głębokość,

Autorka wykazała bardzo powierzchowną orientację u 50% badanych, którzy nie potrafili wyjaśnić m.in. takich pojęć, jak: duet, monolog, dialog itp. Dodać należy, że aż 65% chłopców i tylko 8% dziewcząt nie przeczytało w ciągu roku ani jednej książki. Pozostali przeczytali od 2—10 książek. Do popularnych autorów zaliczono: H. Sienkiewicza, K. Siesicką, S. Lema. Do najczęściej czytanych tygodników z kolei zaliczono: *Panoramę*, *Perspektywy*, *Film* i *Ekran*, ale — 23% dziewcząt i 4% chłopców nie czyta w ogóle czasopism. Stanu czytelnictwa prasy codziennej nie ujawiono co prawda, ale można się domyślać, że jest również niezadowalający. Można więc zapytać, jakiego typu zajęcia w czasie wolnym preferowała badana młodzież? Odpowiedź znajdziemy w opiniach samych uczniów, którzy poprzez słuchanie radia i oglądanie programu telewizyjnego uznali zainteresowanie muzyką, i to głównie młodzieżową, za dominujące.

Kolejne dwa rozdziały tworzą niejako organiczną całość. W rozdziale piątym — „Możliwości przygotowania uczniów do uczestnictwa w kulturze” — Autorka wskazała na możliwości programowe tkwiące w takich przedmiotach, jak: j. polski, historia, wychowanie obywatelskie itp. Możliwości te konkretyzuje w rozdziale szóstym — „Wprowadzenie w kulturę na lekcjach na przykładzie j. polskiego i wychowania obywatelskiego”. Z badań wynika, że tylko 56% uczniów potwierdziło omawianie na lekcjach j. polskiego tematyki kulturalnej w dziale „Współczesne życie literackie i kulturalne”. Realizacja wymienionego działu — jak się wydaje — stanowi poważną przeszkodę dla ogółu nauczycieli, stąd uwaga o konieczności uzupełnienia tego rodzaju o wzorcowe scenariusze z realizacji wybranych haseł, dla potrzeb praktyki nauczycielskiej.

Rozdział siódmy — „Kontakt uczniów z przejawami kultury w szkole” — poświęcony został imprezom szkolnym i zajęciom pozalekcyjnym, jako formom kształtowania postaw kulturowych uczniów. Najczęściej organizowano akademie, najrzadziej spotkania typu np. wieczorek poezji Norwida, sporadycznie — pogadanki i sesje popularnonaukowe, a zupełnie pominięto spotkania ze znanymi muzykami i artystkami. Generalnie rzecz biorąc, wymienione imprezy służyły kształtowaniu postaw konsumpcyjnych i konformistycznych, zgodnych z wytycznymi propagandy sukcesu. Poprzez zajęcia pozalekcyjne upowszechniano różne dziedziny kultury, jak zespoły muzyczne (29%), plastyczne (22%), teatralne (16%) i recytatorskie (15%). W ramach tych zespołów szkoła realizowała funkcje inspirujące i rekreacyjne, ale w odniesieniu tylko do 1/4 uczniów z liceów zawodowych, co do pozostałej młodzieży danych nie stwierdzono.

„Kontakt uczniów z kulturą poza szkołą” (rozdział 6smy) — zilustrują liczby. W rocznym przedziale czasowym 33% uczniów z liceów zawodowych wspólnie oglądało spektakle teatralne, 9% — operowe i operetkowe, 14% — wysłuchało koncertów. Odpowiednie liczby dla techników: 29%, 7%, 0%, oraz dla zasadniczych szkół zawodowych; 6%, 6% i 11%. W zakresie zbiorowego oglądania filmów, zwiedzania wystaw i muzeów uzyskano nieco wyższe wskaźniki. Ogólnie rzecz biorąc, mimo organizowanych przez szkołę zbiorowych wyjść, ponad 25% młodzieży nie było nigdy w teatrze i około 80% w operze. Nie są to optymistyczne wyniki, powstałe więc uzasadniona obawa, że dla części uczniów takie dziedziny kultury, jak opera, teatr, muzeum czy koncert, będą zupełnie obojętne z tego tytułu, że są im one po prostu nie znane. W rozdziale dziewiątym — „Wpływ szkoły na kształtowanie zainteresowań kulturalnych uczniów” — Autorka prezentując w tym zakresie opinie badanych stwierdza, iż 44% wskazuje na szkołę, która wpłynęła na ich zainteresowania kulturalne, 43% — na kolegów, a 36% — na dom rodzinny. Tylko 5% stwierdziło, że rozwija swoje zainteresowania z własnej, nieprzymuszonej woli, w tym 2,5% wykazywało się samorodną aktywnością twórczą w postaci pisania wierszy, malowania itp.

„Realizacja funkcji szkoły w zakresie przygotowania do uczestnictwa w kulturze” — to tytuł ostatniego rozdziału, w którym Autorka dokonała confirmacji hipotez w zakresie spełnianych przez szkołę funkcji informacyjnej, adaptacyjnej, inspirowanej, renowacyjnej i rekreacyjnej. Wymienione funkcje są spełniane, ale w zróżnicowanym wymiarze. O ile trzy pierwsze funkcje wystąpiły bardzo wyraźnie, o tyle realizacja dwu ostatnich budzi pewne zastrzeżenia.

O niedostatkach funkcji renowacyjnej świadczyć mogą te tematy i metody pracy na lekcjach i zajęciach pozalekcyjnych, które sprzyjały stereotypowości, powielaniu wytartych haseł, kształtowaniu konsumpcyjnych postaw. Podobnie niedostatek funkcji rekreacyjnej wyrażał się w braku atrakcyjnego programu spędzania wolnego czasu, w mało rozbudzonych potrzebach kontaktu z przejawami kultury, braku warunków do rozwoju samorodnej twórczości.

W zakończeniu pracy Autorka sformułowała propozycje dotyczące poprawy sytuacji, spośród których za wyjątkowo aktualną uznać należy kwestię rozeznania potrzeb kulturalnych uczniów. W świetle zaprezentowanych wyników przygotowania uczniów szkół zawodowych do uczestnictwa w kulturze wypadło zdecydowanie niezadowolająco, pomimo niewątpliwych osiągnięć tych szkół w zakresie udostępniania kultury szeroko rozumianej. Nie oznacza to, że młodzież szkół zawodowych ma ograniczone zainteresowania. Oznacza natomiast brak warunków do rozwijania różnorodnych, pozazawodowych zainteresowań w przypadku badanej młodzieży. Nadto, jeżeli potrafimy w przybliżeniu określić bagaż wiedzy ogólnej i zawodowej dla ucznia, to korzystając z metrologii pedagogicznej do badania stanów uczuciowo-wolicjonalnych, powinniśmy też określać postawy uczniów, szczególnie te, które wyrażają jego stosunek do systemu wartości kulturowych i na tej podstawie konstruować plan pracy kulturalno-oświatowej. Wychodząc od potrzeb uczniów, w taki sposób aranżujemy działalność wychowawczą, aby postawy kulturowe były budowane „od dołu”, a nie jak w dotychczasowej praktyce szkolnej — narzucane odgórnie. W powyższym kontekście na podkreślenie zasługuje zamieszczenie przez Autorkę wzorów narzędzi badawczych, umożliwiających dokonywanie rozpoznai i diagnoz.

Książka jest napisana jasnym, zwięzłym i obrazowym językiem. Jej przydatność wykracza poza ramy profesjonalistów, to jest nauczycieli języka polskiego w szkołach zawodowych. Może stanowić cenne vademecum dla każdego nauczyciela szkoły zawodowej i ogólnokształcącej pełniącego funkcję wychowawcy zespołu klasowego, opiekuna organizacji młodzieżowej czy kółka zainteresowań. W swej warstwie praktyczno-instrumentalnej może być bardzo przydatna dla działaczy i pracowników kulturalno-oświatowych młodzieżowych domów kultury i świetlic, szczególnie w zakresie diagnozowania i programowania ich pracy z młodzieżą.

*Stanisław Kmiec*

## UPOŚLEDZENIE UMYSŁOWE — PEDAGOGIKA

Praca zbiorowa pod redakcją Kazimierza Kirejczyka.  
Warszawa 1981, PWN

W ostatnich latach obserwuje się wzmożone zainteresowanie problemem usprawniania i adaptacji społecznej osób upośledzonych umysłowo. Zainteresowanie tą problematyką przejawiają specjaliści z wielu dyscyplin naukowych. Wynika ono ze znacznego postępu w badaniach nad przyczynami niedorozwoju umysłowego, jak i możliwościami profilaktycznymi w tej dziedzinie.

W związku z rozszerzeniem i pogłębieniem się wiedzy uległy weryfikacji poglądy na samą istotę niedorozwoju, jak i możliwości rozwojowe jednostek nim do-

tkniętych. Obecnie traktuje się niedorozwój umysłowy jako stan aktualny jednostki, który w miarę rozwoju biologicznego, jak i procesu rewalidacyjnego może ulegać zmianom.

Na przestrzeni dziejów, w miarę zmian zachodzących w określonych społeczeństwach, zmieniał się stosunek do jednostek niepełnosprawnych, a więc i wymagania im stawiane. Znamienny dla czasów nam współczesnych jest etap integracji osób upośledzonych z normalnymi. Integracja to nie tylko prawo upośledzonych do współżycia z innymi, ale i obowiązek społeczeństwa wobec innych, zapewnienie dostępności tych dóbr materialnych i duchowych, z których korzysta człowiek pełnosprawny. By jednak osoba upośledzona mogła partycypować i korzystać z dobroku społeczeństwa, musi być do tego przygotowana. Potrzebna jest pomoc w osiągnięciu tego maksimum rozwoju, które jest jej dane. Ma to szczególne znaczenie w tych kategoriach upośledzeń, które najbardziej swoimi konsekwencjami obarczają jednostkę i czynią zależną od pomocy innych. Takim przykładem są osoby upośledzone umysłowo.

Traktując szeroko pomoc osobom upośledzonym można wymienić cztery grupy form nań się składające:

- profilaktyka,
- leczenie typu medycznego,
- terapia pedagogiczna (nauczanie, wychowanie),
- opieka społeczna (w tych przypadkach, gdzie ww formy okazały się nieskuteczne).

Przy tak szeroko pojętej pomocy wzrasta zainteresowanie najnowszą informacją z różnych dziedzin wiedzy, dotyczącej upośledzenia umysłowego. Wychodzi temu naprzeciw publikacja, którą w niniejszym opracowaniu przedstawiam.

Książka została pomyślana jako podręcznik. Składa się z sześciu części i 37 rozdziałów. Zespół autorski stanowią czołowi nasi teoretycy i praktycy zajmujący się różnymi aspektami problematyki niedorozwoju umysłowego: Halina Borzyszkowska, Tadeusz Gałkowski, Jan Jasiński, Helena Łaś, Kazimierz Kirejczyk, Janusz Kostrzewski, Maria Marek-Ruka, Teresa Małkowska, Irena Muszyńska, Hanna Olechnowicz, Jan Pańczyk, Ignacy Wald.

Wreszcie o samej książce. Składa się z sześciu części:

- Upośledzeni umysłowo w społeczeństwie,
- Podstawy pedagogiki specjalnej,
- Rehabilitacja upośledzonych umysłowo,
- Nauczanie i wychowanie dzieci lekko upośledzonych umysłowo w przedszkolach i klasach początkowych,
- Przygotowanie do życia i pracy uczniów lekko upośledzonych umysłowo w klasach IV—X,
- System kształcenia upośledzonych umysłowo.

Problematyka podjęta w pracy jest bardzo szeroka, obejmuje kilkanaście grup zagadnień składających się na szereg szczegółowych dyscyplin pedagogiki. Mamy tu więc i historię wychowania, dydaktykę, teorię wychowania, metodykę, andragogikę, a również i psychologię upośledzonych umysłowo.

Pierwsza grupa zagadnień dotyczy dziejów opieki i wychowania ludzi niepełnosprawnych, a na tym ogólnym tle szczególnie upośledzonych umysłowo. Otrzymujemy obraz stosunku społeczeństw na przestrzeni dziejów do tej kategorii odchylonych od normy.

Kolejna grupa zagadnień obejmuje takie szczegółowe problemy, jak: pojęcie upośledzenia, klasyfikacja, kryteria niedorozwoju, etiologia, epidemiologia i diagnoza, charakterystyka poszczególnych grup upośledzonych.

Obszerną część pracy stanowią zagadnienia będące częścią składową teorii wy-



chowania i teorii nauczania, są to: cele nauczania i wychowania upośledzonych umysłowo, ideał wychowania, istota procesu nauczania upośledzonych, dobór i układ treści, motywacja uczenia się dzieci upośledzonych umysłowo, zasady pedagogiki upośledzonych umysłowo, metody, środki oddziaływania pedagogicznego (środki dydaktyczne, środki wychowania ukierunkowującego, środki interwencyjnego oddziaływania na odchylenia rozwojowe), formy pracy pedagogicznej z upośledzonymi umysłowo, organizacja procesu dydaktycznego w szkołach specjalnych (nauczanie całościowe, skorelowane, przedmiotowe), zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne, czas wolny upośledzonych umysłowo, współpraca szkoły z domem i środowiskiem.

Kolejna grupa zagadnień tyczy metodyki wychowania i nauczania dzieci upośledzonych: wychowanie dziecka lekko upośledzonego umysłowo w przedszkolu, nauczanie i wychowanie początkowe (metoda ośrodków pracy), nauczanie w klasach IV—X, kształcenie zawodowe, zatrudnienie, opieka i kształcenie ustawiczne.

Osobną grupę zagadnień stanowi problematyka rehabilitacji osób głębiej (umiarkowanie, znacznie i głęboko) upośledzonych umysłowo. Wiele uwagi poświęcono wczesnej diagnozie i wczesnej stymulacji rozwoju, „szkołom życia”, a także zatrudnieniu i opiece w życiu dorosłym tych osób.

Cenne jest włączenie problemu pracy pedagogicznej z dziećmi ze sprzężonymi upośledzeniami. Trzeba przyznać, iż w naszej literaturze zagadnienie, to bardzo rzadko podejmowano.

Ostatnia część przedstawia zagadnienia objęte wspólnym tytułem: System kształcenia upośledzonych umysłowo. Uwzględniono tu między innymi takie problemy: organizacja szkolnictwa dla dzieci upośledzonych, kadry, baza, sprzymierzeńcy kształcenia upośledzonych umysłowo (Sekcja Szkolnictwa Specjalnego ZNP, organizacje rodziców, organizacje inwalidzkie, Polski Zespół do Badań Naukowych nad Upośledzeniem Umysłowym przy Zarządzie Głównym TPD, Polskie Towarzystwo Walki z Kalectwem i inne).

Pracę kończy obszerna bibliografia oraz indeks nazwisk i rzeczowy.

Po tej ogólnej prezentacji treści warto zastanowić się, co praca wnosi do naszego piśmiennictwa z zakresu oligofrenopedagogiki. Należy podkreślić, iż publikacja wykracza poza ramy podręcznika, ramy tej formy traktowane są tu dość luźno, i słusznie. Rejestr poruszonych zagadnień ogromny, stąd jedne potraktowane szerzej, inne tylko sygnalizowane.

Wartość pracy stanowi specyficzny styl traktowania problematyki oligofrenopedagogiki. Autorzy rozpatrują ją nie w oderwaniu, lecz na tle zagadnień pedagogiki specjalnej w ogóle. Stanowi to niewątpliwie przyczynek do integracji tego, co w wychowaniu jednostek niepełnosprawnych jest wspólne. Całość problematyki podporządkowana została zapoczątkowanemu przez K. Kirejczyka podziałowi oligofrenopedagogiki na: teorię specjalnego wychowania ukierunkowującego upośledzonych umysłowo, teorię nauczania upośledzonych umysłowo, teorię specjalnego interwencyjnego oddziaływania na ujemne i dodatnie odchylenia od ogólnego poziomu rozwoju osób upośledzonych umysłowo.

Niniejsza publikacja, oprócz zebrania i usystematyzowania wiedzy z wielu zagadnień dotyczących upośledzenia umysłowego, podejmuje szereg problemów, które w publikacjach ogólnodostępnych w ogóle nie były podejmowane bądź podejmowano je bardzo rzadko, najczęściej na sympozjach, konferencjach. Omawia też szereg problemów, co do których, zwłaszcza wśród szerokiego społeczeństwa, a więc nie-specjalistów, istnieje szereg nieporozumień. Nie sposób wymienić wszystkich, zwrócić więc uwagę tylko na niektóre sprawy. I tak, jedną z nich jest sprawa zapobiegania upośledzeniu umysłowemu. Jest to jeden z problemów, który dziś nurtuje pedagogów, psychologów i specjalistów z innych dziedzin, w wielu krajach świata. W rozpatrywaniu tego problemu wyraźnie zwrócono uwagę na rolę medycyny, psycho-

logii i pedagogiki, przy równoczesnym podkreśleniu potrzeby ścisłej integracji oddziaływań wszystkich specjalistów.

Inna grupa zagadnień dotyczy diagnozy, orzekania i kierowania dzieci upośledzonych umysłowo do właściwych placówek specjalnych. Nazbyt często, w powszechnym mniemaniu, diagnozę sprowadza się do pomiaru psychometrycznego. Dobrze się więc stało, iż w dostępnej publikacji sprawa ta znalazła dość szerokie naświetlenie. Do tej grupy problemów można również zaliczyć sprawę rehabilitacji osób upośledzonych w stopniu umiarkowanym, znacznym i głębokim, z uwagi na samą celowość tej pracy, ogólne wskazówki pedagogiczne, a nade wszystko podkreślenie wczesnej diagnozy i wczesnej stymulacji rozwoju, jako głównych czynników warunkujących efektywność rewalidacji.

Cenne wydaje się podjęcie problemu rewalidacji dzieci ze sprzężonymi upośledzeniami. W tym zakresie odczuwa się bowiem szczególny niedostatek publikacji.

Warto również podkreślić wagę podjęcia problemu zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych oraz problemu czasu wolnego upośledzonych umysłowo. Jest to bowiem ważny proces dla społecznej adaptacji upośledzonych. Z powyższym wiąże się też zagadnienie kształcenia ustawicznego. Problem ważny w aspekcie społecznego przystosowania, nadążenia za wymogami życia doby obecnej. Jest to problem chyba dotychczas niedoceniany.

Problemów tych można wymienić jeszcze wiele. Warto jednak zwrócić uwagę i na inne walory pracy. Dość rzadki przypadek w naszej rzeczywistości pedagogicznej, by publikacje dla nauczycieli, pedagogów wyprzedzały poczynania reformujące. A tak jest w przypadku tej publikacji. Wprawdzie reforma została przesunięta na lata dalsze, niemniej rozpatrywanie wielu zagadnień pod kątem i z myślą o dziesięcioletce nie dezaktualizuje ich. Rozważny nauczyciel-wychowawca szereg rozwiązań może wprowadzić już i dziś.

Praca została napisana komunikatywnym językiem, styl charakteryzuje zwięzłość i rzeczowość, stąd też krąg odbiorców będzie na pewno duży. Sięgną po nią specjaliści, nauczyciele-wychowawcy, studenci, ale również i rodzice-opiekunowie dzieci upośledzonych umysłowo z uwagi na dostępność sporej ilości zagadnień dla czytelnika niedostatecznie jeszcze przygotowanego. Jednym z odbiorców winien też być nauczyciel szkoły normalnej, on to bowiem pierwszy styka się z dzieckiem lekko upośledzonym umysłowo.

Nasuwa się również uwaga-postulat, aby w kolejnych wydaniach pracy nieco więcej uwagi poświęcić teorii wychowania upośledzonych umysłowo. W obecnej publikacji, w porównaniu z pozostałymi dyscyplinami, mniej poświęcono temu uwagi.

Czesław Kosakowski

## VIII SEMINARIUM TECHNOLOGII KSZTAŁCENIA (Programowanie dydaktyczne w szkole wyższej)

Próbie zlokalizowania i osadzenia na gruncie dydaktyki szkoły wyższej problematyki badawczej z zakresu teorii i praktyki programowania dydaktycznego podjęło VIII Seminarium Technologii Kształcenia zorganizowane w Centrum Kształcenia Nauczycieli w Kaliszu w dniach 20—21 maja 1981 r. Seminarium zorganizował Zakład Analiz i Informacji Instytutu Polityki Naukowej, Postępu Technicznego i Szkolnictwa Wyższego w Warszawie wspólnie z Zakładem Dydaktyki Ogólnej Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu i Centrum Kształcenia Nauczycieli w Kaliszu. Kierunek i zakres poszukiwań badawczych i naukowych wyznaczało siedem głównych celów: 1) dorobek współczesnej literatury w zakresie programowania dydaktycznego, 2) ewolucja programowania dydaktycznego i jego wpływ na nauczanie konwencjonalne, 3) dalsze możliwości rozwoju badań nad nauczaniem programowanym, 4) wpływ programowania dydaktycznego na czynniki procesu kształcenia, 5) wpływ programowania dydaktycznego na efekty kształcenia, 6) ukazanie procedury doboru metod programowania dydaktycznego w tworzeniu programów kontrolno-nauczających, 7) doskonalenie form i metod pracy poprzez wykorzystanie programowania dydaktycznego.

Otwarcia seminarium dokonał dr Franciszek Januszkiewicz z Instytutu Polityki Naukowej, Postępu Technicznego i Szkolnictwa Wyższego, który przedstawił istotę programowania dydaktycznego na tle osiągnięć współczesnej technologii kształcenia. Określił on programowanie dydaktyczne jako wiecznie żywą ideę, która w obecnych warunkach kształcenia w szkole wyższej może okazać się wielce przydatna i użyteczna.

Referat programowy pt.: „Miejsce programowania dydaktycznego w przemianach systemów kształcenia”, wygłosił prof. dr hab. Czesław Kupisiewicz z Uniwersytetu Warszawskiego. W wykładzie Autor zajął się szczególnie dwoma zagadnieniami: 1) zmianami ewolucyjnymi dokonującymi się w obrębie programowania dydaktycznego, 2) wpływem programowania dydaktycznego na system dydaktyczny. W pierwszej części swego wystąpienia Autor skoncentrował uwagę słuchaczy na przemianach ewolucyjnych zachodzących w obrębie nauczania programowanego. Przede wszystkim doskonaleniu podlegała efektywność i skuteczność dydaktyczna, jako stadium klasycznych tekstów programowanych, w kierunku sproblematyzowania programów blokowych.

Dokonując zwięzłego bilansu problemów całkowicie rozstrzygniętych i nie rozstrzygniętych, w drugiej części swego wystąpienia Autor do kwestii otwartych zaliczył te, które odnoszą się do teoretycznych podstaw nauczania programowanego. Klasyczne odmiany nauczania programowanego, traktowane jako uniwersalne teorie uczenia się, mają charakter pragmatystyczny i behawioralny. Ze względu na słabe podstawy teoretyczne klasyczne wersje programowania dydaktycznego są niedoskonałe i wymagają szeregu poprawek, zmian i uzupełnień. Stąd też klasyczne wersje programowania dydaktycznego nie zaspokajają potrzeb współczesnej szkoły. Pozwalają one zaznajomić uczniów z wiedzą bierną, a nie sprzyjają rozwijaniu samodzielnego myślenia oraz dostrzegania, formułowania i rozwiązywania problemów. Zdaniem Cz. Kupisiewicza bardzo słabo rozeznana jest strona fizjologiczna programowania dydaktycznego. Programowanie dydaktyczne jest bardzo intensywną metodą nauczania, stąd też w dalszych poczynaniach badawczych należałoby skon-

centrować się na zagadnieniu wytrzymałości i zmęczenia. Podsumowując swe wystąpienie Cz. Kupisiewicz stwierdził, że istnieje konieczność powołania instytucji koordynującej wszelkie poczynania badawcze w obrębie programowania dydaktycznego.

Referat opracowany wspólnie z drem Franciszkiem Januszkwiczem na temat: „Programowanie problemowe jako wiodący nurt współczesnej dydaktyki”, wygłosił prof. dr hab. Kazimierz Denek z Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu. Autorzy przeprowadzili bardzo wnikliwą analizę miejsca algorytmu i heurystyki w nauczaniu algorytmicznym. W dalszych rozważaniach doszli do wniosku, że o efektywności programowania dydaktycznego decyduje wzajemny stosunek elementów algorytmicznych i heurystycznych. Interesująco przedstawia się struktura programu blokowego, którą Autorzy przedstawili w postaci zwartej instrukcji algorytmicznej. Cel takiego ujęcia jest oczywisty, chodzi w nim bowiem o ściśle ukierunkowanie ewentualnych twórców programów problemowych na istotne dla niego elementy.

Na temat konwencjonalnego i niekonwencjonalnego programowania dydaktycznego wypowiedział się doc. dr Eustachy Berezowski z Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie. Autor stwierdził, że programowanie dydaktyczne jest tą technologią kształcenia, która w istotny sposób wpływa na skuteczność nauczania w szkole wyższej. Zakres oddziaływania programowania dydaktycznego uzależniony jest jednak od zainteresowań nauczycieli akademickich i studentów. Dlatego też konieczne wydaje się opracowanie dobrych przykładów programów z różnych przedmiotów i dyscyplin nauczania. Systemowe rozpatrzenie możliwości programowania dydaktycznego w procesie kształcenia zapewni, zdaniem Autora, pełniejsze jego wykorzystanie oraz modernizację procesu nauczania we wszystkich typach współczesnych szkół.

Temat problemowo-programowanego nauczania dydaktyki w pedagogicznym kształceniu nauczycieli akademickich podjął dr Janusz Gnitecki z Akademii Rolniczej w Poznaniu. Program przygotowany przez Autora zawierał elementy algorytmizacji i problemowości. Poza tym zawierał także elementy sterujące, które ułatwiały weryfikację i korektę przyswojonych wiadomości oraz umożliwiały dotarcie do pozapodrecznikowych źródeł wiedzy. Program poddano weryfikacji empirycznej w dwóch grupach równoległych asystentów, z których jedna pracowała metodą problemowo-programowaną, a druga metodą problemową. Okazało się, w wyniku przeprowadzonych badań eksperymentalnych, że problemowo-programowane nauczanie jest skuteczniejsze od nauczania problemowego.

Kolejny referat pt.: „Programowanie kwalifikowania wiedzy studentów w szkole wyższej”, opracowany przez prof. dra hab. Kazimierza Denka i dra Ignacego Kuźniaka, pracowników naukowych UAM w Poznaniu, orientował słuchaczy na problemy programowania kontroli. Autorzy bardzo precyzyjnie określili cele i zadania oraz ciąg czynności zmierzających do wyznaczenia obszarów pojęciowych i węzłów kontrolnych. Zwrócili także uwagę na właściwy dobór metod, form i narzędzi kontrolnych. Wyniki przeprowadzonych badań potwierdziły wiele niezaprzeczalnych zalet programowania kontroli wiedzy studentów.

Temat programowania funkcji kierowniczych podjął doc. dr Tadeusz Karwat reprezentujący Centrum Kształcenia Nauczycieli w Kaliszu. Autor szczególnie nacisk położył na planowanie procesów decyzyjnych. W podejmowaniu decyzji rozpoznawczych, oceniających, wykonawczych i zalecających na różnych szczeblach i w różnych strukturach organizacyjnych szkolnictwa programowanie dydaktyczne może odegrać wiodącą rolę. Szczególnie przydatne mogą okazać się algorytmy i modelowanie systemowe.

Próbie przedstawienia badań porównawczych nad skutecznością tekstów programowanych w nauczaniu teorii i metodyki wychowania przedszkolnego w zaocznym kształceniu nauczycielek przedszkoli podjęła dr Krystyna Błoch z Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy. Teksty programowane opracowane przez Autorkę podane zostały weryfikacji empirycznej w dwóch grupach równoległych. Jedną z grup studenckich na ćwiczeniach z teorii i metodyki wychowania przedszkolnego korzystała z tekstów programowanych, a druga — wiedzę z tego przedmiotu zdobywała w sposób konwencjonalny. W rezultacie przeprowadzonych badań metodą eksperymentu pedagogicznego udowodniona została wyższość nauczania programowanego nad konwencjonalnym przekazem wiedzy. Wyniki okazały się istotne na poziomie  $\alpha = 0,05$ .

„Programowanie dydaktyczne w realizacji przedmiotu studiów: techniczne środki nauczania” — to tytuł referatu, który wygłosił dr Zdzisław Załocha z Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy. Program opracowany przez Autora poddany został weryfikacji empirycznej. Wyniki eksperymentu wykazały, że programowane nauczanie technicznych środków nauczania zapewnia studentom uzyskiwanie znacznie wyższych wyników w zakresie: przyrostu, stopnia rozumienia, operatywności i trwałości wiedzy w porównaniu z konwencjonalnym nauczaniem tego przedmiotu studiów.

Dr Bronisław Kowalczyk z Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Szczecinie przedstawił zagadnienie skuteczności uproblemowionej metody programowanego nauczania statystyki. W swoim wystąpieniu Autor skoncentrował się na przedstawieniu metodologii i wyników badań eksperymentalnych. Badania wykazały wiele zalet tekstów programowanych metodą blokową. Nauczanie przy zastosowaniu tych tekstów nie tylko zwiększa skuteczność kształcenia, ale także umożliwia indywidualizację procesu uczenia się i podnosi aktywność i samodzielność pracy studentów.

Na temat efektywności nauczania metrologii technicznej z tekstów programowanych metodą odwzorowywania informacji wypowiedział się dr Jan Malinowski reprezentujący Politechnikę Łódzką — filię w Bielsku-Białej. Uzyskane wyniki badań przemawiają za wprowadzeniem tejże metody do nauczania wielu przedmiotów technicznych. Do głównych zalet programowania metodą odwzorowywania informacji Autor zalicza: 1) merytoryczną i logiczną spójność tekstów programowanych, 2) pozytywną motywację wpływającą na aktywność studentów w procesie studiowania tekstów, 3) pokazanie studentom struktury studiowanego przedmiotu.

Dr Janusz Gnitecki w swoim kolejnym wystąpieniu podjął temat problemowo-programowanego nauczania metodyki przedmiotów zawodowych w uczelni rolniczej. Otrzymane rezultaty, w wyniku przeprowadzenia naturalnego eksperymentu pedagogicznego, informują o wyższości problemowo-programowanego nauczania metodyki przedmiotów zawodowych nad problemowym nauczaniem tego przedmiotu studiów. Badania wykazały, że zakres wiedzy studentów, jej trwałość i wykorzystanie w działalności praktycznej jest większy dla studentów grup eksperymentalnych w stosunku do grup kontrolnych.

Druga część seminarium poświęcona była dyskusji, w trakcie której poruszono między innymi, problemy dotyczące:

- koordynacji poczynań badawczych w zakresie nauczania programowanego,
- przeprowadzenia próby bilansu dotychczasowych dokonań nad nauczaniem programowanym,
- konieczności przygotowania nauczycieli w zakresie stosowania elementów programowania dydaktycznego w praktyce szkolnej,

— traktowania przygotowania kandydatów na nauczycieli do prowadzenia lekcji metodą programowaną jako integralnego działania pedagogicznego na każdym roku studiów.

Obrazy podsumował dr Franciszek Januszkiewicz podkreślając, że program seminarium został zrealizowany w całości. Wyraził także pogląd, że seminarium spełniło założone zadania, umożliwiło wymianę doświadczeń oraz było okazją do zorientowania się w aktualnych problemach badawczych jego uczestników.

*Krystyna Bloch*

## **„ROLA NAUK PSYCHOLOGICZNO-PEDAGOGICZNYCH W KSZTAŁCENIU EKONOMISTÓW”**

**Informacja o międzynarodowej konferencji**

**Warszawa 23—24.VI.1981**

W dniach 23—24 czerwca 1981 r. została zorganizowana w Warszawie przez Studium Pedagogiczne Szkoły Głównej Planowania i Statystyki międzynarodowa konferencja nt. „Rola nauk psychologiczno-pedagogicznych w kształceniu ekonomistów”.

Obyła się ona w ramach kontynuowanej od ponad 10 lat współpracy między katedrami pedagogiki uczelni ekonomicznych i wydziałów ekonomicznych uniwersytetów z krajów socjalistycznych, w której uczestniczą następujące ośrodki: z Czechosłowacji — WSE Praga i Bratisława, z ZSRR — Moskiewski Instytut Gospodarki Narodowej im. G. B. Plechanowa oraz Uniwersytet w Leningradzie, z NRD — Uniwersytet im. Humboldta w Berlinie oraz uczelnie ekonomiczne w Lipsku i Rostocku, z Węgier — Uniwersytet im. K. Marksa w Budapeszcie, z Rumunii — WSE w Cluj oraz z Bułgarii — WSE w Sofii.

Celem współpracy jest wymiana poglądów i doświadczeń w zakresie systemu kształcenia nauczycieli przedmiotów ekonomicznych. Ramy tej współpracy są elastyczne i obejmowały dotychczas zagadnienia związane zwłaszcza z treściami, metodami i środkami kształcenia.

Jedną z form współpracy są organizowane corocznie — kolejno w poszczególnych krajach — międzynarodowe konferencje i seminaria.

W tegorocznej konferencji obok referatu programowego, wygłoszonego przez doc. dr Bogumiłę Fotowicz-Kata z SGPiS Warszawa nt. „Miejsce psychologii i pedagogiki w kształceniu kadr kierowniczych w uczelniach ekonomicznych”, teoretyczną podstawę obrad stanowiły referaty gości zagranicznych, w tym:

— „Rola i miejsce psychologii i pedagogiki w kształceniu inżynierów-ekonomistów i ekonomistów-pedagogów w uczelni wyższej” — doc. ing. Jiří Koudela WSE — Praha;

— „Rola nauk pedagogiczno-psychologicznych w procesie kształcenia nauczycieli — dyplomowanych pedagogów gospodarczych” — prof. dr hab. Aleksander Schink Uniwersytet im. Humboldta w Berlinie;

— „Wybrane problemy pedagogiczne nowoczesnego kształcenia ekonomistów” — dr Balázs Béla Uniwersytet im. K. Marksa w Budapeszcie;

— „Problemy i doświadczenia w zakresie wychowawczo-naukowego kształcenia nauczycieli w zawodowych szkołach ekonomicznych w NRD” — prof. dr hab. Herbert Hanke Uniwersytet im. Humboldta w Berlinie;

— „Możliwości i potrzeby nauczania psychologii w kształceniu ekonomistów” — dr Veres Pál Uniwersytet im. K. Marksa w Budapeszcie.

Ośrodki krajowe w przygotowanych wystąpieniach zaprezentowały referaty i komunikaty ujmujące w sposób wieloaspektowy problematykę konferencji.

Ze szczególnym zainteresowaniem spotkały się referaty:

— „Wiedza psychologiczno-pedagogiczna a nastawienia studentów AE wobec pracy zawodowej” — dr Marii Węgrzeckiej z Akademii Ekonomicznej w Krakowie;

— „Zasady wariantowego kształcenia ekonomistów” — doc. dra hab. Józefa Orczyka z Akademii Ekonomicznej w Poznaniu;

— „Kształtowanie osobowości kandydatów na nauczycieli” — dra Henryka Błaczkowskiego z Akademii Ekonomicznej we Wrocławiu.

— „Ocena przydatności ćwiczeń z przedmiotu Psychologia ogólna i psychologia pracy (na podstawie kierunku Organizacja i Zarządzanie)” — mgr Krystyny Piotrowskiej z Akademii Ekonomicznej w Krakowie;

— „Miejsce i rola zainteresowań w kształtowaniu społecznie pożądanego modelu studiowania w uczelni ekonomicznej” — mgra Krzysztofa Biela z Akademii Ekonomicznej w Krakowie.

W toku dyskusji wielokrotnie podkreślano wagę poruszanych problemów dla procesu modernizacji kształcenia ekonomistów. Na czoło wysunął się postulat humanizacji studiów ekonomicznych poprzez wydobywanie i eksponowanie treści psychologiczno-pedagogicznych, występujących w programach kształcenia ekonomicznego oraz wprowadzanie odrębnej grupy dyscyplin o tym profilu (psychologia pracy, pedagogika pracy, socjologia).

Jednocześnie zwrócono uwagę na pewną zbieżność potrzeb w tym zakresie we wszystkich krajach naszego obozu.

Drugi nurt problematyki konferencji dotyczył kształcenia nauczycieli przedmiotów ekonomicznych dla potrzeb szkół średnich i wyższych. W ramach tego nurtu szczególnie ważne były zagadnienia doboru treści kształcenia i organizacji studiów. Zaproponowano szereg rozwiązań organizacyjnych, które powinny wpłynąć stymulująco na postęp w tej dziedzinie; m.in. ośrodek warszawski przedstawił koncepcję modularnego systemu studiów ekonomicznych z uwzględnieniem w programach kształcenia w szerszym zakresie problematyki psychologiczno-pedagogicznej.

Następne spotkanie ekonomistów-pedagogów ma się odbyć za rok w Budapeszcie.

*Irena Giza*

## **„PROBLEMY I KIERUNKI MODERNIZACJI PSYCHOLOGICZNEGO, PEDAGOGICZNEGO I METODYCZNEGO KSZTAŁCENIA KANDYDATÓW NA NAUCZYCIELI W WARUNKACH AUTONOMII I SAMORZĄDNOŚCI UCZELNI” Sprawozdanie z sympozjum naukowego**

Tegoroczne sympozjum naukowe w Sielpi odbyło się pod hasłem „Problemy i kierunki modernizacji psychologicznego, pedagogicznego i metodycznego kształcenia kandydatów na nauczycieli w warunkach autonomii i samorządności uczelni”.

Obrady otworzył doc. dr hab. Stefan Słomkiewicz (UW) referatem, w którym przedstawił wyniki badań nad zawodowym funkcjonowaniem absolwentów kierunków nauczycielskich. Podczas całego sympozjum przewijał się problem bardzo niepokojącego zjawiska, jakie zaznacza się obecnie w większości uniwersytetów. Wiele wydziałów rezygnuje lub ogranicza w znacznym stopniu wymiar zajęć psychopedagogicznych na kierunkach nauczycielskich. Uczestnicy sympozjum byli zgodni,



że nawet najlepiej przygotowany merytorycznie specjalista nie będzie dobrym nauczycielem, o ile nie posiada podstawowych informacji z zakresu psychologii, pedagogiki i socjologii. Podejmowano także wielokrotnie problem dwuzawodowości nauczycieli. 80% absolwentów oprócz wyuczonego przedmiotu uczy wielu innych, do których nie mają żadnego przygotowania. Pewne przysposobienie do prowadzenia przedmiotu pokrewnego może odbywać się w ramach studiów podyplomowych. Jednak przed organizowaniem jakiegokolwiek formy tego przysposobienia wskazane jest przeprowadzenie badań, które wykazałyby, w jakim stopniu wiedza z danego przedmiotu transferuje na inne (jakie?) przedmioty nauczania w szkole.

Problematykę modernizacji praktyki ogólnopedagogicznej podjął w swym wystąpieniu dr A. Szymański (WSP — Kielce). Wnioski są dość niepokojące. Po pierwsze, studenci, według ich własnej opinii, są niedostatecznie przygotowani do odbycia tych praktyk — głównie w zakresie psychologii i pedagogiki. Dotkliwie daje się odczuć brak badań nad skutecznością praktycznego przygotowania do zawodu nauczyciela. Osobny problem do szkół ywiczeń. Będą one zainteresowane w przyjmowaniu studentów na praktyki jedynie wtedy, gdy będą szkołami eksperymentalnymi różnych wydziałów.

Zasadniczo różny temat poruszyła w swoim referacie dr Maria Ruszczyńska-Schiller (UW), która przedstawiła problematykę technologii kształcenia i jej znaczenia w nowoczesnym systemie edukacji. Jest rzeczą bardzo ważną, aby nauczyciel wiedział, w jakiej grupie (nie tylko wiekowej) uczniów wykorzystywać jakie środki techniczne, do przekazania jakich informacji. Nauczyciel powinien być przekonany, że użycie danych środków w danej sytuacji przyniesie znane mu z teorii, konkretne korzyści i efekty. Zasadniczą trudnością przy wprowadzaniu w życie nawyku stosowania technicznych środków nauczania jest to, że nauczyciele akademicy sami nie posiadają tego nawyku.

Na bazie wygłoszonego przez dr H. Kwiatkowską (UW) referatu na temat kierunków modernizacji przedmiotu: pedagogika na kierunkach nauczycielskich, poruszono problem programu tego przedmiotu. Powinien on w zakresie edukacji humanistycznej zawierać cztery podstawowe elementy: wiadomości umożliwiające nauczycielowi zdobycie wykształcenia teoretycznego, informacje dotyczące działalności praktycznej, elementy wiedzy umożliwiające zrozumienie danej dyscypliny naukowej; treści kształcenia powinny także stymulować rozwój osobowości nauczyciela. Niestety, rzeczywisty program tego przedmiotu jest nie dowartościowany pod względem wychowawczym. Nauczyciel jest bardziej metodykiem niż wychowawcą. Program przedmiotu: pedagogika ma ponadto orientację instrumentalną, wydaje się nie dostrzegać teoretycznych funkcji wiedzy. Po trzecie, w końcu program ten nie przygotowuje przyszłych nauczycieli do tworzenia wiedzy, koncentruje się natomiast na jej aktualnym stanie. W warunkach konieczności zmniejszania ilości godzin przedmiotów psychologiczno-pedagogicznych (o czym mowa wyżej) powstaje pytanie, jak tego dokonać, kosztem jakich informacji, co należy bezwzględnie pozostawić w programach nauczania pedagogiki. Aby odpowiedzieć na to, należy najpierw określić cel tego kształcenia i pod tym kątem dokonywać zmian w programie.

Doc. Z. Uryga (WSP — Kraków) wysunął ciekawą propozycję w związku z odmiennym stosunkiem studentów kierunków ścisłych i humanistycznych do przedmiotów psychologiczno-pedagogicznych. Zasugerował mianowicie, aby zastosować pewną odrębność programu pedagogiki na tych kierunkach.

Doc. B. Nowecki (WSP — Kraków) w wystąpieniu na temat: „Pedagogiczne kształcenie nauczycieli z punktu widzenia specjalistyczno-kierunkowego”, przedstawił trzy założenia, na których powinno się do kształcenie opierać. Przede wszystkim

nie można zapominać o szkole, w jakiej nauczyciel ma pracować. Ponieważ nie znamy jeszcze koncepcji tej szkoły, musimy nastawić się na kształcenie nauczycieli „szkoły twórców”. Ponadto szkoły pedagogiczne nie powinny „produkować” nauczyciela w pełni już ukształtowanego. Powinny one jedynie przygotowywać go do samokształcenia i samodoskonalenia w zawodzie.

Wiedza kierunkowa przyszłego nauczyciela powinna się zasadniczo różnić od wiedzy nie nauczyciela w tej dziedzinie. Mamy za zadanie wykształcić nie specjalistę w zakresie matematyki, fizyki czy języka polskiego, lecz specjalistę od nauczania tych przedmiotów, a to zasadnicza różnica. Zastanawiano się także nad strukturą programu kierunkowego kształcenia nauczycieli. Czy uczyć przedmiotów w ujęciu tradycyjnym, czy zastosować pewne bloki złożone z wiedzy w zakresie różnych przedmiotów. Jako przykład takiego podejścia doc. K. Badziąg podał koncepcję „project works” w szkołach amerykańskich.

Doc. Cz. Banach (Ministerstwo Oświaty i Wychowania) w swym wystąpieniu poruszył tematykę modernizacji kształcenia nauczycieli w świetle prac nad reformą treści nauczania w szkołach ogólnokształcących. W dyskusji nad tą problematyką uczestniczyli także dyrektor Bonecki z Instytutu Programów Szkolnych oraz naczelnik Horbowiec z ramienia Ministerstwa Nauki Szkolnictwa Wzwyższego i Techniki. W wystąpieniu określone zostały podstawowe dyrektywy zmian w dotychczasowych programach szkolnych. Jest to między innymi: uwzględnienie w kształceniu kultury humanistycznej, kształtowanie uczuć społecznych, patriotycznych, włączanie nauki i techniki do codziennych poczynąń dydaktycznych, uznanie wykształcenia ogólnego jako elementu składowego kształcenia ustawicznego. Na bazie zmian programów nauczania muszą nastąpić pewne korekty w kształceniu nauczycieli, które powinny dążyć do: umacniania w kształceniu nauczycieli łączenia teorii z praktyką, przyswojenia nowoczesnych metod kształcenia i wychowania, przygotowania nauczycieli do wszechstronnego poznawania uczniów.

W trakcie dyskusji poruszono między innymi problem ewentualnego wprowadzenia stopni specjalizacji nauczycielskich (doc. K. Badziąg — Uniwersytet Gdański). Istotnym problemem jest bowiem dopływ do szkół nauczycieli o zróżnicowanych kwalifikacjach. Istniejące studia zaoczne nie są w tym przypadku najlepszą formą rozwiązywania, przede wszystkim ze względu na ich bardzo niski poziom.

Doc. Żukowska (AWF — Warszawa) wielokrotnie bardzo silnie akcentowała wychowawczą i integracyjną rolę wychowania fizycznego w szkole oraz ukłinalne możliwości wszechstronnego poznania uczniów, jakie posiada nauczyciel tego przedmiotu. Możliwości te zwiększyłyby się znacznie, gdyby nauczyciele ci pełnili funkcję wychowawców klas, co niestety nie jest zjawiskiem zbyt częstym. Jako przedmiot integrujący różne dziedziny wiedzy (filozofia, socjologia, etyka, elementy prawnoustrojowe, teoria kultury) ma być wprowadzony eksperymentalnie do szkół przedmiot pod nazwą: wiedza o człowieku i społeczeństwie.

Program kształcenia nauczycieli powinien być opracowywany wspólnie przez oba ministerstwa w powiązaniu z kierunkami zmian w programie nauczania. Ale należy liczyć się z pewnymi trudnościami związanymi z autonomią uczelni. Szkoły wyższe powinny mieć pewną samodzielność, ale w sprawach programowych musi istnieć zgodność z Ministerstwem.

Podjęto także problem reformy szkolnictwa. Dyrektor Bonecki wyjaśnił, że odstąpiono od reformy głównie z powodu ogromnych rozbieżności między kształceniem zawodowym i ogólnym. Uczyniono to jednak stosunkowo późno, by utrzymać w programach nauczania istotne zalety tej reformy. Jednak obok programów na efektywność nauczania znaczny wpływ ma zaopatrzenie szkół w pomoce. A to w chwili obecnej nie jest najlepsze.

Przedstawiciel MNSzWiT mgr Horbowiec przedstawił nową koncepcję kształcenia w kierunku nauczania początkowego. Jest to forma dwu- lub trzyetapowa, składająca się z 3-letnich studiów dziennych oraz 2-letnich studiów zaocznych-magisterskich. Obecnie dziewięć szkół wyższych w Polsce wyraziło chęć podjęcia tego kształcenia.

W trakcie sympozjum wygłoszono także cztery referaty dotyczące zmian w kształceniu nauczycieli poszczególnych przedmiotów. W zakresie dydaktyki chemii — doc. dr. Z. Matysikowa — UG, dydaktyki biologii — doc. dr. Cichy, dydaktyki fizyki — doc. dr. K. Badziąg — UG, dydaktyki języka polskiego — doc. dr hab. Z. Uryga — WSP Kraków. Na Wydziale Chemii w Gdańsku postanowiono nie różnicować programu nauczania dla kierunków nauczycielskiego i specjalistycznego. Na ogół bowiem znaczna część absolwentów kierunku specjalistycznego pracuje w szkołach, a tam są oni traktowani jako nauczyciele niekwalifikowani.

Na Wydziale Fizyki przyjęto zasadę naboru na I rok studiów bez deklaracji, czy student chce zostać nauczycielem. Preorientacja zawodowo-kierunkowa ma miejsce dopiero na piątym semestrze. Do tego czasu wszyscy mają zajęcia z przedmiotów psychopedagogicznych. Przy takich założeniach ryzyko tzw. selekcji negatywnej jest niewielkie: podstawowa selekcja odbywa się bowiem podczas egzaminów po I roku.

Doc. Cichy przedstawiła projekt ciągłej — 12-tygodniowej praktyki pedagogicznej. Jest to zagwarantowane w „porozumieniu krakowskim”. Na ogół propozycja ta spotkała się z poparciem uczestników sympozjum.

W zakresie dydaktyki języka polskiego doc. Uryga opowiedział się za przewagą orientacji komunikacyjnej. Szczególnie tu istnieje potrzeba powiązania dyscypliny kierunkowej z dydaktyką, socjologią, psychologią. Specyficzna powinna być na tym kierunku rola technicznych środków nauczania, które są tu swoistym środkiem ekspresji. W dyskusji poruszono także konieczność kształcenia w zakresie umiejętności wypowiedzi słownej i pisemnej.

Z negatywną na ogół opinią spotkała się koncepcja doc. dra hab. S. Kawuli powołania na Uniwersytecie Toruńskim studium pedagogicznego. Uznano to za regres w kształceniu nauczycieli, a przede wszystkim upadek dydaktyk przedmiotowych. Za zaletę tej koncepcji uznana została 2—3-tygodniowa praktyka — inicjująca do zawodu. Jednak w kształceniu nauczycieli należy unikać uniformizmu i być może taka forma w konkretnych warunkach UT da pozytywne rezultaty.

Obrazy zamknął referat dr K. Duraj-Nowakowej (Uniwersytet Śląski) na temat samokształcenia i samowychowania młodych nauczycieli akademickich. Dokonano tu porównania kształcenia kadry naukowej w ZSRR i Polsce. Dyskusja objęła m.in. problem przygotowania młodych nauczycieli akademickich do kształcenia nauczycieli, ewentualnych różnic w osiągniętych efektach dydaktycznych między absolwentami kierunków nauczycielskich i nienauczycielskich. Dr W. Kamiński (UW) zwrócił uwagę na konieczność ustalenia pewnej obowiązkowej lektury naukowej w celu zwiększenia efektywności samokształcenia młodej kadry. Także studiowanie własnych i cudzych doświadczeń powinno być formą samokształcenia. Nauczyciel akademicki nie może właściwie pełnić roli wychowawczej, jeśli nie pełni żadnej roli społecznej. Powinien on mieć własny, jasno określony stosunek do otaczającej go rzeczywistości.

W większości jednak problematyka nauczania i wychowania znajduje się poza „normalnymi” — naukowymi zainteresowaniami nauczyciela akademickiego. Pewną możliwością zmiany tej sytuacji może być łączenie etatów nauczyciela akademickiego i nauczyciela szkoły ogólnokształcącej, a także rozliczanie nauczycieli akademickich z działalności dydaktyczno-wychowawczej, a nie jedynie naukowej.

## „TURYSTYKA I KRAJOZNAWSTWO W SZKOLE Sprawozdanie z sesji naukowo-metodycznej w Koszalinie

Zainteresowanie turystyką i krajoznawstwem młodzieży szkolnej nie jest bynajmniej zwrotem ku modzie, lecz konsekwencją wielostronnych możliwości oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych, jakie stwarza ten nurt pracy z młodzieżą. Wypływa stąd niewątpliwa potrzeba zarówno naukowo-teoretycznego, jak i praktycznego rozpatrzenia podstawowych problemów tej dziedziny pracy szkoły, biorąc pod uwagę współczesne uwarunkowania.

W tym celu właśnie Instytut Kształcenia Nauczycieli i Badań Oświatowych w Koszalinie i Zakład Dydaktyki Ogólnej UAM w Poznaniu przy współpracy Zarządu Okręgu ZNP w Koszalinie i Oddziału Polskiego Towarzystwa Kultury Fizycznej w tymże mieście zorganizowali w dniach 6 i 7 czerwca 1981 r. sesję naukową na temat: „O dalszy postęp działalności krajoznawczo-turystycznej w szkole”.

Sesja wywołała duże zainteresowanie, czego dowodzi fakt, iż wygłoszono piętnaście referatów, doniesień oraz komunikatów naukowych przygotowanych przez przedstawicieli Departamentu Wychowania i Kultury Fizycznej MOiW, pracowników naukowych Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu, poznańskiej Akademii Medycznej, WSP w Słupsku, Koszalińskiego Ośrodka Naukowo-Badawczego, IKNiBO i Koszalińskiej Chorągwi ZHP. Ponadto referentami byli nauczyciele praktycy ze szkół podstawowych oraz ponadpodstawowych województw: koszalińskiego i słupskiego. Obecność na sesji kuratorów oświaty wojewódzkiego wicewojewody E. Szymańskiego podkreśliła wagę sesji dla tego środowiska.

Wieloletnia współpraca UAM w Poznaniu z województwem koszalińskim i różnorakie zasługi poznańskich pracowników naukowych uhonorowane zostały przez wręczenie prof. dr hab. Leonowi Leji odznaczenia „Zasłużony dla województwa koszalińskiego”.

Ideę tej potrzebnej sesji oraz jej przygotowanie od strony naukowej zawdzięczać należy od lat współpracującemu z IKNiBO w Koszalinie prof. dr hab. Kazimierzowi Denkowi. Prof. Denek był nie tylko organizatorem przedstawianego spotkania, lecz przygotował również podstawowy referat oraz monograficzne opracowanie „Poznańczo-wychowawcze aspekty działalności krajoznawczo-turystycznej we współczesnej szkole”. Wydana przez IKNiBO w Koszalinie książka, wręczona uczestnikom sesji, stanowi cenną pozycję w tej dziedzinie z uwagi na świeżość myśli naukowej.

Celem sesji było:

- wzbogacenie wiedzy turystycznej w zakresie pedagogicznych podstaw pracy turystyczno-krajoznawczej z młodzieżą,
- doskonalenie form i metod działalności krajoznawczo-turystycznej na różnych szczeblach nauczania,
- wymiana doświadczeń z działalności przez opiekunów szkolnych organizacji zajmujących się krajoznawstwem i turystyką,
- zintegrowanie różnych ogniw prowadzących omawianą działalność w szkole na rzecz zwiększenia efektywności pracy dydaktyczno-wychowawczej w tym aspekcie,
- prowadzenie konstruktywnej dyskusji na zadany temat.

W referacie wprowadzającym prof. dr hab. Kazimierz Denek wyraził myśl, iż wprost zastanawiające jest, dlaczego, biorąc pod uwagę wychowawcze oraz kształcące walory turystyki i krajoznawstwa w systemie oświatowym, nie zostały one dotychczas podbudowane kompleksowymi teoriami naukowymi.

Stąd konieczne jest, powiedział mówca, precyzyjne określenie istoty, funkcji,

metod oraz form działalności krajoznawczo-turystycznej, zwłaszcza w aspekcie potrzeb szkoły współczesnej. Przede wszystkim więc należy zdać sobie sprawę z zakresu pojęć: turystyka i krajoznawstwo, gdyż są one mylone, bowiem w rzeczywistości turystyka stanowi środek do osiągnięcia celów poznawczych.

Obie dziedziny, chociaż na ogół związane z wykorzystaniem czasu wolnego młodzieży, posiadają w systemie szkolnym charakter interdyscyplinarny, gdyż służą zdobyciu usystematyzowanej wiedzy o przyrodzie kraju, jego społeczeństwie, technice i kulturze.

Turystyka i krajoznawstwo nie są dyscyplinami naukowymi, ale mają z nauką związek i związek ten należy pogłębić. W szkole pełnią one liczne funkcje, m.in. poznawczą, wychowawczą, wypoczynkową oraz kształcącą. Nie mogą być więc pomijane w dyskusji o systemie edukacji narodowej. Z tego względu wymagają opracowania trwałych podstaw teoretycznych. Zbadanie z pozycji psychologiczno-pedagogicznych i socjologicznych różnych aspektów szkolnego ruchu krajoznawczo-turystycznego posiada podstawowe znaczenie dla praktyki szkolnej.

Natomiast w referacie prof. dra hab. Leona Leji podkreślono, że poza korzyściami natury wychowawczo-kształcącej turystyka i krajoznawstwo mieszczą w sobie funkcję regeneracji sił i prewencji zdrowotnej. Uwzględnianie wszystkich funkcji tej działalności wymaga należytego przygotowania organizujących ją ludzi. Znany jest jednak brak kwalifikowanych nauczycieli w zakresie turystyki i krajoznawstwa. Stąd najbardziej oczywistym wyjściem z sytuacji jest objęcie studentów kształcących się na uniwersytetach oraz WSP zajęciami z omawianego zakresu i wypracowanie sensownego programu ich szkolenia. Jako punkt wyjścia wykorzystać należy doświadczenia Podyplomowego Studium Kultury i Turystyki UAM, zarówno w zakresie programu kształcenia, jak i organizowania ćwiczeń terenowych.

Doc. dr E. Zdrojewski oraz dr E. Pieńkowska przedstawili poglądy na temat krajoznawstwa morskiego oraz jego funkcji dydaktyczno-wychowawczych. Powinno ono odgrywać szczególną rolę z uwagi na słabą wiedzę naszego społeczeństwa w tym zakresie i nieumiejętność korzystania tak przez młodzież, jak i dorosłych z uroków morza. Wymaga to jednak stworzenia zaplecza materialnego dla żeglarsstwa i pobytu turystów w pasie nadmorskim. Ponadto należy w programach nauczania szkół różnych typów wyraźnie uwzględnić wychowanie morskie, a za środek uznać wycieczki zaznajamiające z wszelkimi pracami mającymi z morzem związek. Inicjatorami i propagatorami ruchu krajoznawczo-turystycznego powinny stać się w oświacie szkolne koła krajoznawczo-turystyczne współdziałające ze zbliżonymi organizacjami.

Przedstawiając zagadnienia fizjologicznych podstaw aktywnego wypoczynku u uczniów dr hab. med. Kruk-Zagajewska stwierdziła, że młodzież szkolna podlega w trakcie nauki różnym typom zmęczenia (sensorycznemu, intelektualnemu oraz emocjonalnemu). Zmęczenia te prowadzą do przemęczenia, które posiada charakter chorobowy. Z tego powodu olbrzymiego znaczenia nabiera funkcja wypoczynku fizycznego oraz psychicznego, a szczególnie formy i treści tego ostatniego. Największe wartości zdrowotne kryje w sobie turystyka kwalifikowana, stąd konieczność jej przemyślanego organizowania.

W referacie dra J. Czerwińskiego zauważono, iż niezwykle ważnym zadaniem wychowawczym jest kształtowanie postaw młodzieży wobec kultury ludowej, będącej składnikiem kultury narodowej. Istnieje zatem konieczność szerszego niż dotychczas uwzględniania problematyki folklorystycznej w pracach szkolnych szkół krajoznawczo-turystycznych oraz innych zorganizowanych grup młodzieży. Ponadto dr Czerwiński przedstawił propozycje wybranych form działalności folklorystycznej mieszczących się w nurcie zainteresowań szkolnych kół wspomnianego rodzaju.

Doc. dr T. Gasztold podkreślił inny aspekt zagadnienia mówiąc o historii regio-

nalnej jako elemencie kwalifikowanego krajoznawstwa. Zauważył przy tym, że w szkołach dotychczas niewiele zrobiono na rzecz nauczania historii regionu, w którym mieszka uczeń, a izby pamięci narodowej, służąc najnowszym dziejom, nie zajmują się niesłusznie dawnymi. W ten sposób pomija się obiektywną prawdę historyczną, jaką niosą z sobą dokument i okoliczny obiekt związany z ważnym faktem dziejów lub wybitną postacią. Słabo w działalności turystyczno-krajoznawczej wykorzystywane są istniejące i ogólnie dostępne publikacje regionalne, np. Koszalińskiego Towarzystwa Społeczno-Naukowego i Koszalińskiego Ośrodka Naukowo-Badawczego, a znajduje się w nich dostateczny materiał, by przygotować pożyteczne wycieczki. Zwłaszcza że nauczyciele niezbyt się orientują w przeszłości swojego regionu. Doc. Gasztold postulował, by w miejsce przedmiotu nauczania „wychowanie w rodzinie socjalistycznej”, który nie zdał w praktyce egzaminu, wprowadzić przedmiot pod nazwą „kraj ojczysty”, obowiązujący od klasy IV szkoły podstawowej.

Dr inż. J. Gnitecki wystąpił z tezą, że skoro obozy wędrownie stanowią ulubioną przez młodzież formę działalności turystyczno-krajoznawczej, a jednocześnie spełnić mogą doniosłą rolę dydaktyczno-wychowawczą, należy opracować metodyczny wzorzec takiego obozu. Jednocześnie zaproponował wspomniany wzorzec. Organizacja obozu wędrownego wymaga zaplanowania, przeprowadzenia i wykorzystania efektów w pracy szkoły. Najważniejszy jest etap pierwszy, a jego rzetelna pracochłonność zapewnia powodzenie, w tym osiągnięcie celów dydaktyczno-wychowawczych.

Niejako uzupełnieniem tego zagadnienia stał się głos mgr A. Reszki, czynnej nauczycielki, która zreferowała swoją pracę nad rozwojem krajoznawstwa i turystyki w szkole. Wyraziła ona przekonanie, iż w obozach wędrownych, poza ideą czynnego wypoczynku, co sprzyja poprawieniu stanu zdrowotnego młodzieży oraz lepszej jej sprawności fizycznej, ważna jest różnorodność zajęć, w tym imprezy sportowe, konkursy, spotkania z ciekawymi ludźmi oraz prace społeczne na rzecz zwiedzanego środowiska.

Dr E. Kameduła przedstawił poglądy na temat organizacji wycieczek krajoznawczo-turystycznych w szkole podstawowej. Charakteryzując różne formy tego ruchu, dr Kameduła jednocześnie określił zadania stojące przed szkołą podstawową oraz władzami oświatowymi. W tym podniósł zagadnienie popularyzacji różniczej form wyjazdów sobotnio-niedzielnich, szerszego udostępnienia bazy szkolnej dla potrzeb turystyki oraz krajoznawstwa oraz włączenia się szkoły do organizacji wyjazdów i pomocy opiekuńczej podczas wycieczek rodziców uczniów.

Mgr R. Ziemiński, mówiąc o roli i zadaniach ZHP w rozwoju krajoznawstwa i turystyki w szkołach województwa koszalińskiego, uwypuklił rolę jednostek organizacyjnych tego związku w prowadzeniu przedstawianej działalności, a w szczególności tzw. klubów specjalnościowych, gdyż skupiają one także uczniów nie zrzeszonych i oddziałują na nich, a poza tym wiążą swą działalność ze szkolnymi klubami krajoznawczo-turystycznymi PTTK. Fakt ten potwierdzają doświadczenia województwa koszalińskiego, chociaż ostatnio osłabło w nim kształcenie młodzieżowych organizatorów turystyki.

Doc. dr B. Czerwiński oraz dr A. Szwichenberg ocenili walory turystyczne województwa koszalińskiego oraz słupskiego. Określił je jako wybitne, gdyż spowodowane przez korzystne działanie mikroklimatów zapewniających możliwość korzystania z kąpeli słonecznych, powietrznych i wodnych. Sąsiedztwo licznych lasów i wód, urozmaicona rzeźba terenu oraz nagromadzone tu dobra kultury powinny sprzyjać dalszemu rozwojowi turystyki. W związku z powyższym władze administracyjne oraz użytkownicy wymienionych walorów muszą je otoczyć należytą opieką, zwłaszcza że obserwuje się postępujące obniżanie stanu czystości rzek oraz innych wód.

Cenny, z punktu widzenia szkolnej praktyki, stał się głos mgr K. Grabowieckiej, reprezentującej Ministerstwo Oświaty i Wychowania. Określiła ona główne kierunki rozwoju turystyki szkolnej w latach 1981—1985. Zadania władz oświatowych skupią się na:

- doskonaleniu programów turystyki szkolnej,
- zwiększeniu udziału uczniów w różnych imprezach turystycznych,
- organizacyjnym rozwoju wyspecjalizowanych ogniw pracy turystyczno-krajoznawczej w szkole,
- zdobywaniu przez młodzież odznak turystycznych PTTK i turystycznych sprawności harcerskich,
- szkoleniu i doskonaleniu kadr dla turystyki szkolnej,
- dalszym rozwoju sieci schronisk młodzieżowych,
- rozwoju szkolnych wypożyczalni sprzętu turystycznego,
- zwiększeniu ilości tras typowych,
- rozwijaniu różnych form poradnictwa dla opiekunów działalności turystycznej w szkole oraz doskonaleniu warsztatu pracy wizytatorów metodyków w tym zakresie.

Wnikliwa analiza stanowisk wymienionych oraz pozostałych referentów i dyskutantów biorących udział w sesji pozwala na wysnucie wielu wniosków, których treść ujmują następujące stwierdzenia:

- istnieje pilna potrzeba ożywienia działalności krajoznawczo-turystycznej w środowisku młodzieży szkolnej,
- należy bardziej, niż dotychczas, koordynować tę działalność na różnych poziomach systemu oświaty i wychowania,
- trzeba udoskonalać plany i programy pracy krajoznawczo-turystycznej młodzieży szkolnej w aspekcie uściślenia celów, zadań, metod i form działania.
- różnorodne przedsięwzięte imprezy turystyczne powinny uczyć i wychowywać młodzież, a nie być celem samym w sobie,
- ustalając programy działalności krajoznawczo-turystycznej w szkołach należy przestrzegać zasady stopniowania procesu poznawczego: od najbliższego środowiska, poprzez region i kraj, do poznawania walorów krajoznawczych innych państw,
- podstawowym animatorem i nosicielem wielu inicjatyw oraz działań w omawianej dziedzinie pozostaje nadal nauczyciel,
- istnieje pilna potrzeba kształcenia i doskonalenia kadr opiekunów SKKT PTTK, wyposażenia ich w niezbędną wiedzę merytoryczną oraz metodyczną, stworzenia możliwości uzyskiwania przez nich uprawnień turystyki kwalifikowanej.
- uregulowania przepisów prawnych oraz zasad wynagradzania,
- na władzach oświatowych, organizacjach młodzieżowych i turystycznych oraz opiekunach SKKT PTTK ciąży obowiązek przygotowania przyszłych kadr do tej działalności (np. szkolenie młodzieżowych organizatorów turystyki),
- należy zachęcać opiekunów SKKT PTTK do wprowadzania obrzędowości w klubach, nawiązywania w pracy klubu do tradycji i historii, zwłaszcza regionalnej, popularyzowania osiągnięć klubu, zdobywania przez młodzież odznak turystycznych,
- konieczne jest szersze włączanie do tej działalności rodziców uczniów w charakterze opiekunów,
- należy rozbudować dla potrzeb turystyki i krajoznawstwa sieć schronisk PTSM (stałych i sezonowych), a także udostępniać pomieszczenia szkolne oraz przylegające tereny dla potrzeb uczestników wyjazdów sobotnio-niedzielnich (wycieczki, biwaki, rajdy itp.),
- wydatnej pomocy finansowej ze strony resortu oświaty wymaga wyposażenie placówek szkolnych w niezbędny sprzęt do uprawiania krajoznawstwa oraz turystyki, należy także rozszerzyć sieć wypożyczalni takiego sprzętu,



— krajoznawstwo oraz turystyka stanowi istotny element kształcenia i wychowania. Jest to kategoria działalności społecznej o dużym zasięgu oddziaływania i znaczeniu i jako taka powinna być szerzej niż dotąd objęta badaniami naukowymi,

— podjęcie badań naukowych w dziedzinie krajoznawstwa i turystyki wymaga opracowania swoistych dla tej subdyscypliny metod, technik, narzędzi i procedur badawczych.

Cele i problemy przedstawione na sesji spotkały się z uznaniem jej uczestników oraz wzbudziły szerokie zainteresowanie nauczycieli akademickich oraz innych. Istnieje projekt udostępnienia materiałów oraz całego dorobku sesji zainteresowanym tą problematyką za pomocą osobnego wydawnictwa IKNiBO w Koszalinie.

*Wanda Woronowicz*

# СОДЕРЖАНИЕ

## СТАТЬИ

БОГУМИЛА ФОТОВИЧ-КАТА: Значение психологических и педагогических наук в обучении экономистов . . . . .	3
ТАДЕУШ КОВАЛЬСКИ: Курсы повышения квалификации для руководящих работников просвещения . . . . .	22
МЕЧИСЛАВ ЛОВОЦКИ: Рефлексия над педагогическим обучением в области теории воспитания . . . . .	32
ИОАННА РУТКОВЯК: За достоинство учителя . . . . .	42
СТЕФАН СЛОМКЕВИЧ: Однородность и неоднородность программ институтов, обучающих будущих учителей . . . . .	53
ЗЫГМУНТ ВЯТРОВСКИ: Судьбы пятой реформы польских профессиональных школ . . . . .	58

## ОПЫТ — ИССЛЕДОВАНИЯ — ИСПЫТАНИЯ

ЗДЗИСЛАВ БЛАЖЕЕВСКИ: Избранные проблемы классовых руководителей в свете исследований . . . . .	68
ВАНДА ДРУЖКА: Читательские интересы учеников седьмых классов и уровень их умственного развития . . . . .	76
БАЗЫЛИ НЕДЗВЕЦКИ: Реализация функции планирования в основных звеньях администрации просвещения . . . . .	87
МИХАЛ ПИНДЕРА: Из исследований учителей профессиональных школ	89
САБИНА САВИЦКА-ВИЛЬГУСЯК: Факторы, формирующие структуру знаний учеников . . . . .	92
ЯНИНА СЕМПИОЛ: Профессиональные стремления учеников восьмых классов Сборной гминной школы в Дывитых . . . . .	98

## РЕЦЕНЗИИ НА КНИГИ

БОГУСЛАВ АДАМЧЫК: Эмилия Бадура: Эмоциональная обусловленность авторитета учителя . . . . .	111
ЮЗЕФ КИЛИАНЕК: Адам Зых: Психо-общественные детерминанты диагностической ценности школьной оценки . . . . .	112
СТАНИСЛАВ КМЕЧ: Мирослава Колаковска: Подготовка учеников средних профессиональных школ к участию в культурной жизни . . . . .	116
ЧЕСЛАВ КОСАКОВСКИ: Умственная отсталость — Педагогика. Коллективный труд под ред. К. Кирейчыка . . . . .	118

## ХРОНИКА

КРЫСТЫНА БЛОХ: VIII семинар по технологии обучения . . . . .	122
ИРЕНА ГИЗА: «Роль психологических и педагогических наук в обучении экономистов» — информация о международной конференции. Варшава, 23—24.VI.1981 г. . . . .	125
ЗОФИЯ ВАРДЗИАК: «Проблемы и направления модернизации психологического, педагогического и методического обучения будущих учителей в условиях автономии и самоуправления вузов». Отчет о научном симпозиуме . . . . .	126
ВАНДА ВОРОНОВИЧ: Туризм и краеведение в школе. Отчет о научно-методической сессии в Кошалине . . . . .	130

# CONTENTS

## ARTICLES

BOGUMIŁA FOTOWICZ-KATA: The Role of Educational and Psychological Sciences in Economist Education . . . . .	3
TADEUSZ KOWALSKI: Post-Graduale Studies for the Educational Managers	22
MIECZYSLAW ŁOBOCKI: Reflections on Pedagogical Education in the Field of Theory of Education . . . . .	32
JOANNA RUTKOWSKA: On Dignity of Teacher . . . . .	42
STEFAN SŁOMKIEWICZ: Homogeneity and Heterogeneity in Curricula of the Teacher Studies . . . . .	53
ZYGMUNT WIATROWSKI: The Vicissitudes of the Fifth Reform of Polish Vocational Education . . . . .	58

## RESEARCHES REPORTS. PEDAGOGICAL NEWS

ZDZISŁAW BŁAŻEJEWSKI: Some Problems of Classroom Educator in the Light of Research . . . . .	68
WANDA DRÓZKA: Reader Interest of the Seventh Grade Pupils vs. Their Intelligence Level . . . . .	76
BAZYLI NIEDŹWIECKI: Realization of Planning Function in the Elementary Units of Educational Administration . . . . .	87
MICHA PINDERA: Research on the Vocational School Teachers . . . . .	89
SABINA SAWICKA-WILGUSIAK: Factors Shaping Structure of the Pupils' Knowledge . . . . .	92
JANINA SEMPIOŁ: Vocational Aspirations of the Eighth Grades Communal Rural School Pupils of Dywity . . . . .	98

## BOOK REVIEWS. PAPERS REVIEW

BOGUSŁAW ADAMCZYK: Emilia Badura: The Emotional Determinants of the Teachers' Authority . . . . .	111
JÓZEF KILIMEK: Adam Zych: Psycho-Social Determinants of the Diagnostic Validity of School Mark . . . . .	112
STANISŁAW KMIEĆ: Mirosława Kołakowska: Preparation of the Secondary Vocational School pupils to Participation in Culture . . . . .	116
CZESŁAW KOSSAKOWSKI: Mental Handicapping — Pedagogics. Collective Work ed. by K. Kirejczyk . . . . .	118

## CHRONICLE

KRYSTYNA BŁOCH: VIIIth Seminar of Educational Technology . . . . .	122
IRENA GIZA: The Role of Psycho-Pedagogical Sciences in Economists Education. Information on Conference Held at Warsaw from 23 to 24 VI 1981 . . . . .	125
ZOFIA WARDZIAK: Problems and Directions of Modernization of Psychological, Pedagogical and Methodical Education of Prospective Teachers under the Circumstances of Autonomy and Self-Government of Higher Schools . . . . .	126
WANDA WORONOWICZ: Tourist and Hiking in School. Report on the Methodical and Scientific Session Held at Koszalin . . . . .	130