RUCH PEDAGOGICZNY

DWUMIESIĘCZNIK

Odznaczony
MEDALEM KOMISJI EDUKACJI NARODOWEJ

3-4

ROK XXV (LVII) MAJ — SIERPIEŃ 1983

WARSZAWA ● NASZA KSIĘGARNIA

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

LUDWIK BANDURA: Pedagogika medialna 3
DANUTA CICHY: Nauczanie ochrony środowiska w niektórych krajach europejskich 13
FELIKS MOSKAL: Swoistości pracy i podstawowe składniki modelu opiekuna-wychowawcy (I) 20
MAŁGORZATA OKRUCIŃSKA: Zastosowanie twierdzeń psychologii poznawczej w teorii wychowania 30
KAZIMIERZ PODOSKI: Organizacja i zarządzanie oświatą jako nowa dyscyplina naukowa 43
STEFAN SŁOMKIEWICZ: System wiadomości przyswajanych przez uczniów 53

SPRAWOZDANIA Z BADAŃ · INNOWACJE PEDAGOGICZNE

ELŻBIETA BRYCKA, URSZULA PETKOWSKA: Ogólnopedagogiczna praktyka asystencka w kształceniu studentów WSP w Krakowie w opinii studentów 64
WITOLD DOBROWOLSKI: Kształcenie nauczycieli w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej 79
HENRYK E. KULAS: Osobowościowe uwarunkowania udziału młodzieży dorastającej w organizacjach szkolnych 82
EWA LACHOWICZ: Niektóre próby podnoszenia efektywności ćwiczeń z pedagogiki w kształceniu nauczycieli 98
DANUTA LICIŃSKA: Zadanie geograficzne — jego miejsce i rola w procesie dydaktycznym na lekcji geografii 112
DANUTA MASZCZYK: Wykorzystywanie przez nauczycieli środków masowego przekazu warunkiem podniesienia skuteczności ich pracy . . . 119
STANISŁAW MICHAŁOWSKI: Metoda indywidualnych przypadków w poradnictwie wychowawczym 128
ANNA ZAWADZKA: Rodzinne uwarunkowania wypoczynku uczniów klas początkowych 137

RECENZJE KSIĄŻEK · PRZEGLĄD CZASOPISM

KAROL HERCMAN: Zygmunt Wiatrowski: Nauczyciel szkoły zawodowej . 149
STANISŁAW KACZOR: Czesław Kupisiewicz: Szkolnictwo w procesie przebudowy 152
WITOLD KOMAR: Krzysztof Konarzewski: Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych 156
PIOTR KOWOLIK: Włodzimierz Goniszowski: Funkcje nadzoru pedagogicznego w systemie edukacji narodowej 162
BOGUMIŁA KWIATKOWSKA-KOWAL: Hans Aebli: Dydaktyka psychologiczna. Zastosowanie psychologii Piageta do dydaktyki 164

KRONIKA

BOGUMIŁA KWIATKOWSKA-KOWAL: Kierunki i problemy rozwijania ruchu nowatorskiego wśród nauczycieli 167
EDMUND UCIEKLAK: Krajowy Zjazd Nauczycieli Nowatorów 171
Apel do nauczycieli i wychowawców PRL 172

A R T Y K U Ł Y

LUDWIK BANDURA
UNIWERSYTET GDAŃSKI

PEDAGOGIKA MEDIALNA

Po II wojnie światowej wystąpiło zjawisko przyśpieszonego rozwoju nauki i techniki zwane rewolucją naukowo-techniczną. Rozwój ten objął także pedagogikę. Znacznie powiększył się jej zakres, ale również zróżnicowanie. Powstały systemy pedagogiki oparte o różne kierunki filozoficzne (marksizm, egzystencjalizm, neoscholastyka). Potrzeby społeczne powoływały do życia zupełnie nowe instytucje i organizacje, powstało na wielką skalę kształcenie na odległość, rolę wychowawczą zaczęły sprawować zakłady pracy. Dla wielu działań wychowawczych w praktyce zaczyna się opracowywać podstawy teoretyczne. Coraz częściej też pedagog musi się oglądać za nowymi naukami pomocniczymi, też najczęściej nowymi, jak cybernetyka, prakseologia, ergonomia, by wykorzystać wyniki ich badań, co w pewnych przypadkach prowadzi do powstania nowych subdyscyplin, np. pedagogika cybernetyczna, ergonomia pedagogiczna. Wzrost zasobów wiedzy pedagogicznej utrudnia opanowanie całości, prowadzi więc do usamodzielnienia się poszczególnych jej działów, w obrębie których orientują się poszczególni specjaliści. W ten sposób powstały teologia pedagogiczna, teoria środków wychowania, pedagogika medialna, docymologia, pedeutologia. Najciekawszy rozwój naukowy dokonuje się na tzw. pograniczach poszczególnych nauk, dając początek takim dyscyplinom, jak psychologia wychowawcza, socjologia wychowania, ekonomika kształcenia, pedagogika porównawcza.

Ostatnio w krajach obszaru języka niemieckiego powstała specjalna subdyscyplina zwana pedagogiką medialną. Głównym jej zainteresowaniem są tzw. mass-media, a więc środki masowego przekazu, zwłaszcza tzw. środki techniczne. Zadania pedagogiki medialnej idą w dwóch kierunkach: 1) jak należy je stosować na lekcji lub w samokształceniu, 2) jak należy je skonstruować, sprząc wzajemnie i odpowiednio zaprogramować, by były dostosowane do poziomu kształcących się i zapewniły im optymalne wyniki.

Pedagogika medialna jest nauką społeczną i jest blisko związana z teorią komunikacji. Jej powstanie wiąże się ze zmianą sytuacji społecznej jednostek i grup w otaczającym społeczeństwie. Wynalazek druku sprawił, że pierwsze media wizualne wprowadził Jan Amos Komeński w swym podręczniku „Orbis sensualium pictus" (1658). Szło mu głównie o to, by prowadziły one do poznania otaczającej rzeczywistości. Obrazy miały ją nie tylko ilustrować, ale doprowadzić do rozwoju zdolności poznania cech ogólnych, z kolei do ukształtowania sądu krytycznego, zdolności porównywania i oceny zjawisk. Wreszcie to, co uczeń zrozumiał,

powinien umieć wypowiedzieć i praktycznie zastosować. Jest więc Komeński nie tylko twórcą mediów wizualnych, ale i twórcą techniki medialnej, co wykazał w swym wykładzie wygłoszonym 28 listopada 1650 r. w Sáros Pataku na Węgrzech. Techniki medialnej trzeba się nauczyć. Nie wystarcza oglądać obrazy, trzeba im się przyglądać, wpatrywać w nie, by ich treści wewnętrzne przetworzyć. Zwykłe oglądanie nie prowadzi jeszcze do prawdziwego poznania i zrozumienia, może natomiast doprowadzić do błędnych uogólnień. Pozostawanie na poziomie obrazowego nauczania bez prób uogólnienia dokonanych spostrzeżeń wpływa hamująco na rozwój umysłowy dziecka, ogranicza też jego możliwości poznawcze. Kierowanie obserwacją bywa też często niezbyt dokładne, zbyt ogólnikowe. Brak rozkładu przedmiotu obserwowanego na logiczne powiązanie jego elementów.

Wynalazek druku ułatwił też przekaz wiadomości przez gazety. Pierwsze gazety zaczęły wychodzić od 1563 r. w Wenecji. W tym samym wieku pojawiły się też w Polsce. Komeński domagał się w ramach pansofii przeznaczyć jedną godzinę w tygodniu na omówienie bieżącej prasy. Wiemy, że to zalecenie w XVII wieku stosowano w Gimnazjum Elżbietańskim we Wrocławiu oraz w kolegiach szlacheckich, prawdopodobnie również w szkołach pijarskich, przecież pijarzy od r. 1729 wydawali gazetę tygodniową „Kuryjer Polski".

Wiek XX obfituje w powstawanie nowych mediów, przy tym dystans od ich odkrycia do zastosowania w praktyce oświatowej staje się coraz krótszy. W okresie międzywojennym wkracza do szkół radio, odkryte już w r. 1895 niezależnie od siebie przez Guglielmo Marconiego i Aleksandra S. Popowa, staje się poza tym środkiem kształcenia na odległość oraz samokształcenia. W Chicago powstaje w r. 1895 University of the Air. W tymże samym 1895 r. bracia Lumière odkryli kinematograf, który z czasem umożliwia wyświetlanie filmów oświatowych, torując sobie w tym samym okresie drogę do szkół i instytucji oświatowych, a wykorzystywanych masowo w sposób planowy już po II wojnie światowej.

Film nie tylko przekazuje pewne treści, ale wpływa również na emocje widzów, tym samym wzmacnia poznawczą funkcję procesu nauczania. Dalszą jego zaletą jest przedstawienie osób, rzeczy i zjawisk w ruchu, dzięki czemu skupia się uwagę uczniów oraz eksponowane treści zostają lepiej zrozumiane. W pewnych przypadkach jednak szybkość zmian obrazów w filmie umniejsza efektywność nauczania, ponieważ nie pozwala zauważyć, przeanalizować, zrozumieć, zapamiętać treści. Dlatego niektórzy uważają, że uzupełnieniem filmu powinna być seria przeźroczy. Jest to ważne także dlatego, że stosowanie tylko jednej ilustracji prowadzi nieraz do zawężenia zakresu kształtowanego pojęcia.[1]

[1] W. Strykowski i A. Zając: Efektywność poliekranowej projekcji statyczno-dynamicznej w nauczaniu. „Ruch Pedagogiczny" 1981, str. 543.

Pierwsze doświadczenia z przesyłaniem obrazów przeprowadzono pod koniec XIX wieku, jednak próby praktycznej realizacji rozpoczęto w latach dwudziestych XX wieku, w Polsce w r. 1935, przystępując dwa lata później do uruchomienia Eksperymentalnej Stacji Telewizyjnej w Warszawie. Po II wojnie światowej wprowadzono telewizję jako środek dydaktyczny do szkół, najwcześniej we Francji oraz w Stanach Zjednoczonych Ameryki, gdzie w r. 1958 Harwey White nadał przez telewizję kurs fizyki w 160 lekcjach. Z czasem zaczęto stosować telewizję w obwodzie zamkniętym, powstały też odrębne szkoły telewizyjne dla młodzieży i dorosłych, nie mających dostępu do szkół dziennych. Najstarszą uczelnią tego typu jest włoska Telescuola, a na naszym gruncie przez pewien czas Politechnika Telewizyjna [2], czy obecny Nauczycielski Uniwersytet Radiowo-Telewizyjny (NURT). Zasięg telewizji znacznie zwiększają sztuczne satelity.

Do innych środków technicznych, które upowszechniły się po wojnie, należą płyty gramofonowe, szczególnie użyteczne w uczeniu się języków obcych, magnetofony, magnetowidy. Zaznacza się ciekawa ewolucja w wykorzystaniu środków audiowizualnych. Zaczęto je stosować w nauczaniu masowym, z czasem stały się bardzo użyteczne w samokształceniu.

Najnowszym środkiem, który w krótkim czasie zdobył sobie wielki rozgłos, są maszyny dydaktyczne, po raz pierwszy stosowane w r. 1954 przez Burrhusa Fredericka Skinnera. Nauczanie programowane oparte o maszyny dydaktyczne lub podręczniki programowane rozwija się szybko, doskonalą się metody programowania, konstruuje się coraz to nowsze maszyny dydaktyczne, powstają całe zespoły multimedialne, a ostatnim jego ogniwem jest komputeryzacja nauczania. O ile pierwsze próby stosowania środków technicznych były uzupełnieniem klasycznego nauczania twarzą w twarz, o tyle powstaje teraz zupełnie nowa dydaktyka, odkrywająca nowe prawa i zasady, odbiegające od dotychczas znanych. Zaczęto je nazywać technologią kształcenia utożsamiając termin z zastosowaniem w nauczaniu środków technicznych. Zadania technologii kształcenia są jeszcze sporne, pojmowane przez jednych wąsko, przez innych bardzo szeroko jako modernizację procesu nauczania w ogóle, opartego na badaniach naukowych, w szczególności jako precyzyjne określanie celów kształcenia, dobór i układ treści, organizacja procesu dydaktycznego, metod i środków dydaktycznych, uwzględnianie kwalifikacji nauczycieli, opracowywanie metod pomiaru uzyskanych efektów kształcenia. [3] Badacze zachodnioniemieccy pojmują dydaktykę kształcenia raczej wąsko jako badanie efektywności nauczania z użyciem środków technicznych. Wyróżnić tu można dwie koncepcje: 1) przyrodniczą, sprowadzającą się do wykorzystania pomysłów inżynierskich dla konstrukcji aparatów i ma-

[2] Telewizja i kształcenie pracujących. Europejska narada specjalistów. Warszawa. 1968.

[3] Franciszek Januszkiewicz: Technologia kształcenia. Warszawa. 1978. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, str. 17—30.

szyn celem doskonalenia demonstracji i osiągnięcia lepszej poglądowości i większego zbliżenia do życia (u nas prof. Michał Godlewski mówi o „inżynierii pedagogicznej"), 2) wyrosłą z behawioryzmu, która usiłuje z procesu nauczania wyeliminować osobę nauczyciela, zastępując go samymi środkami technicznymi, które są niezależne od niego.[4] O ile w pierwszej koncepcji zaznacza się wpływ nauczyciela na osobowość ucznia, o tyle koncepcja druga jest nauczaniem sformalizowanym sprowadzającym się do manipulowania człowiekiem i nie dostrzegającym znaczenia wychowania.

Powstanie środków technicznych zdawało się zagrażać monopolowi wychowania, jaki do tej pory posiadały rodzina i szkoła. Wpłynęły też na obniżenie prestiżu dawnych wychowawców. Środki techniczne pozwalały treści nauczania przedstawić w tak doskonałej, a często również atrakcyjnej postaci, że nie dorównywało im słowne przekazywanie ich przez nauczyciela. Skutkiem tego budzi się u nich często niechęć do nowych środków technicznych.

Szczególnie atakowany był film. Odmawiano mu wszelkich wartości kształcących, uważano, że szerzy zły smak, zarzucano mu nawet demoralizację młodzieży. Sprawowano nad nim kontrolę, zakazując młodocianym oglądania niektórych filmów, inne wyświetlano w zależności od wieku. Niechętnie była też przyjęta telewizja. Twierdzono, że obniża aktywność i kontakty społeczne dzieci, przyzwyczaja do biernego przyjmowania treści i do konsumpcji, zaniedbuje natomiast rozwój samodzielnego i twórczego myślenia uczniów. Oglądanie telewizji oznacza dla nich ucieczkę od życia i realnych sytuacji w świat fikcji. Zwrócono też uwagę na zjawisko projekcji, które wiąże się z korzystaniem z masowego przekazu. Widz wiąże własne życzenia erotyczne i własną agresję z jedną z przedstawianych postaci. Im mniej postawy te wyładowują się w realnym życiu, tym żywsze są zainteresowania scenami zaspakajającymi te popędy. Widz identyfikuje się z określoną postacią. Późniejsze badania nad wpływem telewizji na zachowanie dzieci zaprzeczają większości stawianych zarzutów. Na ogół przyjmuje się, że telewizja wzmacnia te postawy, które zostały już uprzednio ukształtowane.

Krytycznie odnosił się do telewizji socjolog niemiecki Theodor Adorno, który twierdził, że telewizja może w sposób ponętny indoktrynować widzom pewne poglądy. Ta możliwość doprowadziła zapewne u nas do walki „Solidarności" o dopuszczenie jej do telewizji, oraz do nadużyć w tej mierze w stosunkach międzynarodowych. Adorno stwierdza ponadto, że telewizja przedstawia często rzeczywistość w sposób wyidealizowany, co nie zawsze prowadzi do pożądanych rezultatów. Myślę, że telewizja spełni swą rolę kształcącą, jeśli będzie rozwijać umiejętności krytyczne widza. Należy go nauczyć, by dobierał sobie z programu te emisje, które go spe-

[4] Franz R. Stuke: Medienpädagogik. Kommunikationslehre. Münster — Hagen. 1977, str. 19—24.

cjalnie interesują i które wiążą się z opracowanym przez siebie planem samokształcenia.

Nie mniej zarzutów ściągnęło na siebie nauczanie programowane, które zdaniem opinii nauczycieli nie uczy rozwiązywać problemów, raczej prowadzi uczącego się za rękę, stosuje swoistego rodzaju tresury, w dodatku odrywa wychowanie od nauczania i uczenia się.

Najnowszym osiągnięciem nauczania programowanego jest sprzężenie maszyn dydaktycznych z innymi mediami, np. mikroskopem, filmem itp. Ma to swoje uzasadnienie w tym, że spostrzegamy na zasadzie wzajemnego funkcjonalnego powiązania szeregu analizatorów. Korzystniejsza jest zatem taka sytuacja, gdy przy percepcji bierze udział wiele receptorów. Wyższą efektywność stwarzają środki dydaktyczne stosowane w sposób kompleksowy. Najbardziej znane są następujące systemy:

1) Time-shered-Interactive Computer Controlled Information, który powstał na Uniwersytecie w Utah w Stanach Zjednoczonych Ameryki,

2) Plato-System, który zastosowano w latach sześćdziesiątych w Uniwersytecie Illinois, a obecnie prowadzony jest w 66 uniwersytetach. Zawiera on 10 000 jednostek tematycznych.

3) System Pyramid, który na wzór amerykański został skonstruowany na oddziale studiów zaocznych Uniwersytetu w Tibyndze.

Elektroniczny system informacji może być sprzężony z telefonem. Doskonalenie go polega na połączeniu całego urządzenia z ogromnymi bankami informacji.

Telefon od dawna stosowany jest jako jeden z mass-mediów. Wykorzystany zostaje celem przeprowadzenia konsultacji, co jest szczególnie przydatne w kształceniu zdalnym. Środek ten znalazł największe rozpowszechnienie w rzadko zaludnionych stanach Australii. Jest wielkim udogodnieniem dla studenta zaocznego, jeśli odczuwając trudności w samodzielnym opracowywaniu zadania, może zasięgnąć porady przez telefon.[5]

Stosowanie mediów w nauczaniu programowanym nieprędko się upowszechni z powodu wysokiego kosztu urządzeń, niedoskonałości niektórych mediów, przeciążeniu pracowników dydaktycznych, braku gotowych programów bazujących na mediach. Jednak w ich stosowaniu zaznacza się postęp. Dla przykładu podaję, że Ministerstwo Nauki w RFN w latach 1969—1980 wydało na badania związane z doskonaleniem dydaktycznych środków technicznych 170 milionów marek, a do roku 1985 doda na ten cel dalszych 38 milionów marek.

Krytyczna dydaktyka medialna traktuje nauczanie jako proces komunikacji. Warto przy tej okazji przypomnieć, że znana badaczka radziecka w dziedzinie pedeutologii, Kuźmina, pisząc o pracy nauczyciela, wyróżnia trzy jej rodzaje: konstrukcyjny, komunikacyjny i organizacyjny. Funkcja

[5] Proceedings of the VIII International Conference of the International Council on Correspondence Education. Paris. UNESCO. 1969, str. 41.

komunikacyjna polega na zakodowaniu odpowiedniego języka lekcji, wykładu czy pokazu. Musi ona przy tym przezwyciężać trudność, która wyłania się z powodu możliwej różnicy między aparatem nadawczym, czyli nauczycielem a aparatem odbiorczym, tj. uczniem. Umiejętność przełożenia swoich myśli na różne kody stanowi o efektywności nauczania. Kontakt nadawcy z odbiorcą w nowoczesnym nauczaniu zamienia się w kontakt pośredni, kiedy nauczyciel przestaje dla ucznia być jedynym źródłem wiedzy, a kieruje go do odpowiednich mediów. [6]

Przy zastosowaniu mediów idzie o doprowadzenie ucznia do dojrzałości medialnej, tj. do zrozumienia warunków i przebiegu komunikacji oraz do umiejętności zakomunikowania innym czegoś, ale również o to, by odpowiednio do społecznej sytuacji i komunikowania się urzeczywistniał samego siebie. Idzie też o to, by zintegrować występujące dotychczas w sposób izolowany trzy dziedziny nauki o komunikacji: 1) media jako przedmiot refleksji, 2) media jako środek instrukcji, 3) media jako środek artykulacji.

Teoria komunikacji wprowadziła pojęcie „kompetencji komunikatywnej". Według Noama Chomsky'ego, wybitnego twórcy teorii gramatyki transformacyjnej, jest ona systemem regulacyjnym umożliwiającym tworzenie niezliczonych zdań z posiadanych środków mownych. Jest środkiem wyrażania wielu myśli w najrozmaitszych sytuacjach. Chomsky kładzie więc nacisk na charakter twórczy ludzkiego języka. To znowu identyfikuje kompetencję komunikatywną z regułami gramatyki. Według niego gramatyka jest wyidealizowanym opisem kompetencji użytkowania języka. Za najbardziej uderzający fakt związany z językiem uznaje twórczość. Dla przykładu wymienia dziecko w piątym lub szóstym roku życia, które jest w stanie wytwarzać i zrozumieć nieograniczenie wiele wypowiedzi, z którymi nigdy wcześniej nie spotkało się. Chomsky polemizował z teoriami uczenia się behaviorystów, zwłaszcza ze Skinnerem. Twierdził, że w ramach takich pojęć, jak „bodziec — reakcja", „uwarunkowanie — wzmocnienie" nie da się nie tylko wyjaśnić genezy twórczości, nie da się jej nawet spostrzec i postawić problemu twórczości. Stąd też wprowadzone przez Skinnera liniowe nauczanie programowane nie oznacza postępu w dydaktyce, ale jest cofnięciem się do poziomu pamięciowego przyswajania sobie podanych wiadomości. [7]

Inni wnoszą do kompetencji komunikatywnej również komunikację bezsłowną (Bernard Badura), pojmują ją też jako umiejętność rozporządzania zdolnością działania słownego i społecznego (Dieter Baacke). [8]

Pedagogowie medialni usiłują te poglądy teoretyczne wprowadzić do praktyki dydaktycznej. Stwierdzili, że w szkole współczesnej występują różne sprzeczności. Uczeń ma np. rozwijać swój język i zdobyć kompe-

[6] N. W. Kuźmina: Oczerki psichołogii truda uczitiela. Moskwa. 1967.
[7] Dieter Wunderlich: Begeriffszusammenhang innerhalb der Soziolinguistik. W: Detfeld C. Korhan: Linguistik und Deutschunterricht. Kronberg. 1976.
[8] Według Franza Stuke, op. cit. str. 67—72.

tencję komunikacyjną, tymczasem organizacja nauczania często hamuje jego skłonność do wypowiadania się. Szkoła ma kształcić samodzielne myślenie uczniów, tymczasem nauczyciel prowadzi lekcje według własnej koncepcji i żąda tylko recepcji wyuczonej wiedzy. Uczeń ma się nauczyć przezwyciężenia trudnych sytuacji i konfliktów społecznych, powstałych w zespole klasowym, chociaż podejmuje się tego najczęściej nauczyciel bez udziału uczniów.

Aby tę sytuację zmienić, Klaus Behr proponuje w procesie nauczania wyodrębnić pewne fazy. Lekcja zaczyna się od fazy problematyzowania, w której nauczyciel opracowujący np. zagadnienia współczesnego życia gospodarczo-społecznego zatrzymuje się na zagadnieniu potrzeb ludzkich, nakłania uczniów do rozmowy na temat ich własnych potrzeb. Z kolei w fazie aktualizacji problemu uczniowie przeprowadzają rozmowy z innymi osobami, pytając się o ich potrzeby. W ten sposób rozszerza się ich doświadczenie o poznanie otoczenia społecznego i funkcjonowanie systemu społecznego. Uczniowie uczą się w ten sposób nawiązania kontaktu z partnerem rozmowy i rozumienia różnych sytuacji społecznych, identyfikują się z odpowiednimi rolami społecznymi partnerów rozmowy, muszą dostosować pytania i wypowiedzi do danej sytuacji. W kolejnej fazie metodycznej organizacji uczniowie w małych grupach porządkują materiał z rozmów i drogą dyskusji usiłują z niego wyciągnąć wnioski. I w ten sposób na podstawie analizy nowego poznania uczniowie dochodzą do fazy refleksji. Przy okazji zwraca się im uwagę, że niewłaściwe wypowiadanie się prowadzi do nieporozumień, a czasem do konfliktów. Celem takich ćwiczeń jest wykorzystanie mowy ucznia jako instrumentu krytycznej recepcji otoczenia i jako środka twórczego roztrząsania rzeczywistości. [9]

Współczesna dydaktyka przypisuje coraz większe znaczenie roli kształcącej dialogu. Początkiem jego jest zazwyczaj pytanie nauczyciela lub ucznia. Gilbert Leroy, badacz belgijski, przeprowadzając hospitacje lekcji, zanotował 2000 pytań nauczycieli. Wyróżnił w nich pytania zamknięte, na które możliwa była tylko jedna odpowiedź, czasami w formie jednego słowa oraz pytania otwarte, umożliwiające udzielenie kilku odpowiedzi, pytania stymulujące w rodzaju: co chciałeś przez to powiedzieć? co z tego wynika?, pytania problemowe, wymagające poszukiwania dróg rozwiązania, które zaczynają się zwykle od analizy samego pytania.

Na hospitowanych lekcjach padały najczęściej pytania zamknięte (79%), przypominające programowanie liniowe. Odwołują się one wyłącznie do pamięci. Układają się w łańcuchy pytań o wąskim zakresie, wywołują u dzieci lęki, gdy zadaje je nauczyciel autokratyczny. Pytania otwarte o szerokim profilu wymagają w odpowiedzi uzasadnień i rozwijają myślenie uczniów, zmuszają do odpowiedniego uporządkowania treści. Największy jednak wpływ na rozwój logicznego myślenia mają

[9] Klaus Behr: Projektorientierter Unterricht. „Erziehung" 1975, str. 39—44.

pytania stymulacyjne i pytania-problemy. Prowadzą one do dyskusji, która umożliwia uczniom rozpatrywanie zagadnienia z różnych stron i tym samym prowadzi do właściwego zrozumienia treści i ułatwia jej przyswojenie. Wzajemna stymulacja, która występuje w dialogu, pobudza aktywność i rozwija współpracę. [10] To już Piaget zauważył, że dzieci rozumują logiczniej, kiedy wymieniają swoje myśli z rówieśnikami.

W Polsce gorącym zwolennikiem stosowania formy dialogu w nauczaniu jest znany filozof Jan Legowicz. Pragnie on „widzieć w nauczycielu przewodnika, który informuje i objaśnia, a równocześnie prowadzi dialog z tymi, których uczy". [11] Pragnie, by „w miejsce jednostronnego «przekazu» i równie jednostronnego «odbioru» wprowadzono komunikatywność między nauczycielem a uczniami (...) Właściwością szczególnie cenną takiego nauczania jest bezpośrednio z dialogu wynikająca wzajemność, w wyniku której nauczyciel okazuje się kimś jednym i wspólnym dla całego zespołu". [12] Dialog okazuje się skutecznym środkiem metodycznym dla komunikatywnego usprawnienia nauczania. (...) Osobista komunikatywność dialogu nauczania wiedzie do namysłu i samodzielności rozwagi. (...) Dialog w nauczaniu ma jeszcze tę zaletę, że znosząc bariery pomiędzy nauczycielem i uczniami przezwycięża dualizm między formą a treścią nauczania, między prawdą twierdzeń a prawdą rzeczy, można nawet rzec, że między teorią a praktyką. (...) Dialog stosowany w nauczaniu przydaje nauczycielowi nowe miejsce w szkole. Nauczyciel kształcąc modeluje umysłową osobowość ucznia, usamodzielnia go i umożliwia mu stopniowe odnajdywanie się w obejmującym go życiu społecznym i kulturalnym, nie wymaga odeń jedynie biernego powtarzania i odtwarzania otrzymywanych wiadomości, stwarza zachętę do przemyśleń, inicjuje wymianę myśli oraz daje miejsce intelektualnej szczerości". [13]

Pedagogika medialna może mieć różny podkład ideologiczny. Wymienia się koncepcję chrześcijańsko-konserwatywną, technokratyczną, komunikacyjno-teoretyczną. Do ostatniej należy model dydaktyczny Heimanna. w którym idzie o poddanie kontroli wszystkich zjawisk występujących w procesie nauczania.

Według niego jako medium określa się wszystko to, co rozjaśnia treści nauczania. Za medium uważa także język, chociaż przyznaje, że w pewnych przypadkach język może być również treścią. Medium jest cząstką ważnej dla wychowania i nauczania komunikacji. Media posiadają swój prestiż. Szczególnie wysoki jest dziś prestiż telewizji, która jest nie tylko środkiem technicznym, ale również strategią kształcenia, oddziaływającą

[10] Gilbert Leroy: Le dialogue en éducation. Paris. Presses Universitaires de France. 1970.

[11] Jan Legowicz: O nauczycielu. Filozofia nauczania i wychowania. Państwowe Wydawnictwo Naukowe. 1975, str. 113.

[12] Tamże, str. 113.

[13] Tamże, str. 115—121.

na szerokie masy. Telewizja, podobnie zresztą jak film, ukształtowała swój własny język, który trzeba poznać, by w pełni skorzystać z nadawanych emisji.

Heimann w swym modelu dydaktycznym wyróżnia dwie czynności: analizę i planowanie. Analiza strukturalna nauczania dotyczy celów nauczania, treści, metodycznego opracowania, stosowanych mediów, strony antropologicznej i psychologicznej procesu nauczania, społeczno-kulturalnego tła. W nauczaniu występują trojakiego rodzaju cele:

1) cele poznawczo-aktywne, tj. zdobycie wiadomości, umiejętności i przekonań,

2) cele efektywno-patyczne, tj. zabarwienie uczuciowe, nastroje, przeżycia wewnętrzne,

3) cele pragmatyczno-dynamiczne, tj. rozwój umysłowy, nawyki i przyzwyczajenia.

Na nauczanie mają według niego wpływ trzy czynniki: 1) o charakterze ideologicznym, 2) fakty, tj. pewne dane obiektywne, 3) formy dydaktyczne.

Planowanie odbywa się zgodnie z określonymi zasadami. Zasada wzajemnego oddziaływania zwraca uwagę na współdziałanie poszczególnych celów, treści nauczania, metod, środków (mediów), na co należy zwrócić uwagę przy planowaniu zajęć dydaktycznych. Zasada zmienności zaleca przemyślenia alternatyw, np. różnych koncepcji nauczania. Zasada kontroli wyników wymaga sprawdzenia osiągniętych już celów, by na tej podstawie oprzeć dalsze planowanie, czy też wprowadzić pewne korekty do już opracowanego planu. W czasie planowania lekcji czy innych zajęć dydaktycznych należy też koniecznie uwzględnić takie warunki społeczne wewnątrzszkolne, jak pozycja ucznia w grupie klasowej, jej atmosfera i organizacja oraz warunki zewnętrzne, jak wpływy społeczne i kulturalne środowiska.[14]

Środki techniczne znalazły też zastosowanie w kształceniu nauczycieli. Dawne sposoby nawiązywania kontaktu kandydatów ze szkołą stosowane przez licea pedagogiczne nie mogą już mieć zastosowania na poziomie wyższym. Wielka liczba studentów wyższych szkół pedagogicznych i uniwersyteckich kierunków nauczycielskich, stosunkowo duża odległość do szkoły wyznaczonej do odbywania praktyk stwarzają trudności w ich organizowaniu i kierowaniu obserwacją studentów. Z powodzeniem zaczęto stosować metodę programowania.[15] Dla wyćwiczenia pewnych umiejętności, np. pisania na tablicy, pokazu określonych czynności i demonstracji doświadczeń, wyjaśnienia czegoś dzieciom, zaczęto stosować tzw. micro-teaching. Polegał on na tym, że wprowadzano krótkotrwałe

[14] P. Heimann: Unterricht — Analyse und Planung. Hannover. 1976.

[15] B. Dietz: Programmgesteuerte Elementare Tätigkeitsanalysen im Unterricht. „Zeitschrift des Pädagogischen Instituts Magdeburg". 1966, nr 5—6, B. Dietz: Plan zur Durchführung des Einführungs-Praktikums. Magdeburg. 1965. Jan Jakóbowski: Programowanie czynności pedagogicznych u kandydatów na nauczycieli.

mikrolekcje z udziałem kilku uczniów, które nagrywano magnetowidem. Z kolei wyświetlono w obecności studentów wideotaśmę i przeprowadzono rozmowę na temat obrazu przesuwającego się na szklanym ekranie monitora, co uświadomiło prowadzącego mikrolekcję o popełnionych błędach i niezgrabnościach lepiej, niż to miało miejsce dawniej podczas dyskusji po przeprowadzonych przez kandydatów tzw. lekcjach praktycznych. [16]

Pedagogika medialna jest przykładem ekspansywnego rozwoju współczesnej pedagogiki. Z jej wyników korzystają nie tylko nauczyciele, ale i twórcy filmów oświatowych, slajdów, programów radiowych i telewizyjnych, a także samoucy. Ci ostatni głównie w uczeniu się języków obcych.

[16] Paulina Bródka: Microteaching — za i przeciw. „Ruch Pedagogiczny". 1979, str. 327—337.

DANUTA CICHY
INSTYTUT PROGRAMÓW SZKOLNYCH
WARSZAWA

NAUCZANIE OCHRONY ŚRODOWISKA W NIEKTÓRYCH KRAJACH EUROPEJSKICH

Od szeregu lat kryzys środowiska pogłębia się i coraz bardziej odczuwalny jest w praktycznym codziennym życiu człowieka. Jest to bezpośrednią przyczyną wzrostu świadomości ludzi, dotyczącej potrzeby kształcenia w zakresie ochrony i kształtowania środowiska, nie tylko w Polsce, ale i na świecie. Od konferencji Tbiliskiej (1977) obserwuje się wprowadzenie tej problematyki nie tylko do programów szkolnych i podręczników, ale znaczny rozwój tej problematyki w środkach masowego przekazu oraz różnych instytucjach zajmujących się problemami kształcenia.

Cele kształcenia i wychowania środowiskowego formułowane są różnie w systemach szkolnych różnych krajów. W Wielkiej Brytanii na konferencji Narodowego Stowarzyszenia Edukacji Środowiskowej[1] w roku 1970 przygotowano cele i zakres treści formalnej edukacji środowiskowej dla wszystkich szczebli kształcenia ogólnego: dla dzieci od przedszkola (3 do 5 lat) aż po młodzież opuszczającą szkołę średnią (19 lat). I tak w stosunku do przedszkola cele określa się jako tworzenie warunków do kontaktu z przyrodą oraz organizowanie eksperymentów zmierzających do poznawania rzeczy martwych, roślin i zwierząt najbliższego otoczenia. Podkreśla się wykorzystanie możliwości emocjonalnego zaangażowania dziecka oraz powiązania z rozwojem języka.

W młodszych klasach szkoły podstawowej (5 do 9 lat) celem nauczania ochrony środowiska jest włączenie uczniów przez indywidualne doświadczenia do badania elementów środowiska i zjawisk w nim zachodzących. Proponuje się obserwację organizmów żywych występujących w ich naturalnych warunkach oraz zakładanie ogrodów szkolnych, oraz przygotowanie do studiów kształtowania środowiska. Dzieci szkoły podstawowej powinny studiować także planowanie przestrzenne i rozumieć zjawiska zachodzące w ekosystemach.

Proponuje się tu realizację takich bloków tematycznych jak: 1) najbliższy teren zamieszkania, 2) atmosfera, 3) kosmos, 4) formy terenu, gleba i minerały, 5) rośliny i zwierzęta, 6) woda, 7) ludzie, 8) społeczne organizacje, 9) ekonomika, 10) estetyka, odpadki, 11) kształtowanie środowiska, 12) energia.

W wieku 9—13 lat lub 8—12 dzieci powinny poznać historię, geografię własnego terenu w oparciu o przeprowadzenie studiów i eksperymentów. Proponuje się wprowadzenie kursu „studium środowiska", którego treści

[1] Pr. zb. Enviromental Education a statement of alms. Birmingham 1976. National Association for Enviinmental Education. Program ten Narodowe Stowarzyszenie Edukacji Środowiskowej przygotowało na podstawie mateniałów z Kongresu Międzynarodowej Unii Ochrony Przyrody, który odbył się w roku 1970 w Nevadzie.

będą integrować wiedzę geografii i historii. Powinny tu być stosowane metody badań naukowych. Powinno pokazać się tu powiązania i zależności środowiska lokalnego i wykazać ich wpływ na przyszłość ze zwróceniem szczególnej uwagi na ochronę i konserwację zabytków.

Proponuje się tu realizację trzech następujących kursów:

1) środowisko fizyczne: a) ziemia jako planeta, b) obieg energii, c) atmosfera, klimat i meteorologia, d) litosfera, e) formy terenu i gleba, f) wody powierzchniowe, g) oceany.

2) Życie: a) ekologia ogólna, b) populacja, c) behawior.

3) Aktywność ludzka: a) społeczne organizacje, b) system produkcji, c) ekonomika, d) kultura, e) historia, f) estetyka, g) kondycja, h) kontrola i planowanie.

W wieku 13—19 lat w szkole średniej wyższego stopnia proponuje się uczniom wybór jednej z dwóch dróg kształcenia środowiskowego. Pierwsza to tradycyjne przedmioty, w treściach których zawarty jest jasny materiał z geografii, historii przedmiotów przyrodniczych, studiów wsi, geologii z ekologią. Ten materiał nauczania prowadzi do poznania stosunków: człowiek i jego biofizyczne środowisko.

Druga droga to studia środowiskowe, w których uczeń przeprowadza kompleksowe obserwacje i doświadczenia w środowisku. Studia te powinny opierać się na pracach w centrach urbanistycznych miasta, muzeach oraz szerokich eksperymentach w lokalnym środowisku szkoły.

Na tym poziomie kształcenia proponuje się realizację następujących bloków: 1) Najbliższa okolica (planowanie i kształtowanie środowiska), 2) Atmosfera i kosmos. 3) Formy terenu, gleba i minerały (procesy degradacji i sposoby rekultywacji...). 4) Flora i fauna (aspekty stosunków wewnątrzgatunkowych i międzygatunkowych. Bilans energetyczny...). 5) Woda (analizy, klasy czystości wód...). 6) Ludzie (aspekty stosunków personalnych, odpowiedzialność za środowisko w związku z rozwojem przemysłu...). 7) Organizacje społeczne (problemy prawne środowiska, aktywność członków...). 8) Ekonomia (lokalne i międzynarodowe problemy ochrony środowiska, transport, zasady środowiska, energia...). 9) Estetyka, etyka, język (personalne osiągnięcia i nawyki, odpowiedzialność za środowisko, porozumiewanie się z innymi ludźmi. Kształtowanie środowiska...). 10) Kształtowanie środowiska (planowanie przestrzenne osiedli, miast, centrów — konserwacja i ochrona, problemy życia w mieście...). 11) Zasoby przyrody i energia. (Oszczędność energii i zasobów przyrody i wszystkich ich form w domu i w pracy...).

Drugi kurs dotyczy stosunków w środowisku i ich wartościowania. Realizuje się tu następujące problemy:

a) Czynniki geologiczne i klimatyczne środowiska,

b) Ewolucja człowieka i jego rola w środowisku,

c) Ocena różnych wariantów działań społecznych organizacji i indywidualnych grup na efekty dynamiczne negatywnych procesów zachodzących w środowisku

d) Sugestie planowania i badań dotyczących zużywania i eksploatacji zasobów przyrody,

e) Interpretacja trendów rozwoju populacji ludzkiej i jego wpływu na jakość życia przeciętnego człowieka,

f) Formułowanie myśli dotyczących poprawiania środowiska przez pojedyncze osoby,

g) Problemy społeczno-terytorialne dotyczące zasobów przyrody, np. kolonializm, struktury ekonomiczne,

h) Analiza polityki środowiskowej,

i) Ocena wydobywania zasobów odnawialnych i nieodnawialnych,

j) Rozpatrywanie problemów środowiska w kontekście etycznym.

Przedstawiony program ma parę zalet. Przede wszystkim ujmuje problemy ochrony środowiska kompleksowo i dosyć głęboko. Wyraźnie zaznacza się narastanie wiedzy w poszczególnych poziomach.

Ponadto formułowany jest dynamicznie, co może wpływać na aktywizację młodzieży przy jego realizacji.

Odmiennie przedstawiają się programy nauczania w krajach socjalistycznych.

Nauczanie ochrony środowiska w Związku Radzieckim [2] ma długą tradycję, opiera się na wielu dekretach wydanych przez Lenina, w których podkreślał on znaczenie ochrony przyrody i racjonalnej gospodarki zasobami przyrody. W roku 1921 wydany został historyczny dekret Rady Ludowych Komisarzy o ochronie pomników przyrody, sadów i lasów. W poszczególnych republikach w latach 1957—1963 zostały przyjęte ustawy o ochronie przyrody (Estonia 1957, Mołdawia, Uzbekistan 1959, Rosyjska Republika Federalna 1960, Białoruska 1961 itd.), które mówią o włączeniu ochrony środowiska do treści nauczania i podręczników szkolnych przedmiotów przyrodniczych, geografii i chemii. W związku z tym ochrona środowiska jest wprowadzana we wszystkich szkołach w nauczaniu początkowym w klasach I—III i w wyższych klasach w ramach przedmiotu: przyrodoznawstwo. W klasie I omawia się te problemy, w takich tematach jak: woda, powietrze, rośliny. W klasie II w tematach: las, wody kontynentów. W klasie III w temacie: człowiek i przyroda. W klasach IV—X szkoły dziesięcioletniej problemy ochrony przyrody ujęto w takich przedmiotach, jak: chemia, geografia, botanika, zoologia, fizjologia człowieka oraz biologia ogólna. Na lekcjach chemii omawia się ochronę środowiska przed szkodliwymi substancjami, odpadami przemysłowymi, zanieczyszczeniami powietrza, wody i gleby. W ramach biologii ogólnej realizuje się takie tematy, jak: „Organizm i środowisko", „Biosfera i człowiek", które są podsumowaniem nauczania w szkole średniej i mają za zadanie wyposażyć ucznia opuszczającego szkołę w odpo-

[2] Jogansen B. G.: Metodika prepodawania ochrony pnirody w naćalnoj i średniej škole (w) Environmental conservation education in the school curriculum in East-European countries. IUCN Publ. New Series, suppl. paper no 38. Warsaw 1973.

wiedni zasób wiedzy syntetycznej, niezależnie od tego, czy zacznie on pracować, czy podejmie dalsze studia. Spośród przedmiotów ochrony środowiska, ważne miejsce zajmuje geografia. Na lekcjach geografii uczniowie zapoznają się zarówno z podstawami wiedzy o powstaniu i rozwoju biosfery, jak i sposobach wykorzystania jego bogactw. Stwarza to możliwość wielostronnego i dostatecznie szerokiego przedstawienia uczniom złożoności wzajemnych stosunków zachodzących w układzie — przyroda — człowiek — przyroda.

Ponadto w klasach VIII i IX ochrona środowiska występuje jako fakultatywny przedmiot „Ochrona środowiska" [3].

Obecnie w Związku Radzieckim przywiązuje się dużą wagę do ekologizacji wychowania jako kompleksowego międzydyscyplinarnego nauczania opartego na korelacji międzyprzedmiotowej w zakresie poprawy otaczającego środowiska. [4]

W bułgarskim systemie kształcenia nauczanie ochrony środowiska zaczyna się już w przedszkolach. Podobnie jak w innych krajach socjalistycznych problematyka ta związana jest z poznawaniem przez dziecko przyrodniczego środowiska w przedszkolu, w jego otoczeniu i w domu.

Przy nauczaniu początkowym (w klasach I—III) wprowadzono przedmiot: Krajoznawstwo („Rodinoznanie"), w ramach którego uczniowie zapoznają się z przyrodą ojczystego kraju. Tematyka ta jest kontynuowana w nauczaniu przyrody w klasach V—VII. W klasie VI w programie botaniki znajduje się dział „Roślina i środowisko". Omawia się tu wpływ czynników środowiska na życie roślin, znaczenie, a także prawne aspekty ochrony roślin. W tej samej klasie przy omawianiu odżywiania się roślin realizuje się temat „Znaczenie roślin zielonych w przyrodzie i dla człowieka". Podkreśla się znaczenie fotosyntezy dla życia na ziemi i dla wyżywienia ludzkości. Tematyka ta w szerszym aspekcie omawiana jest również w klasie X.

W klasie VI, na lekcjach zoologii omawia się takie problemy, jak: gospodarcze znaczenie ptaków, myślistwo i problemy polowania, prawne aspekty myślistwa, ochrony zwierząt. W klasie VII wprowadzono przedmiot: Ekologia. W kl. VIII prowadzi się tę problematykę w nauczaniu biologii realizując dział „Człowiek i jego środowisko" [5]. W klasie X w programie biologii znajduje się dział „Wyższe stopnie organizacji żywej materii". Dział ten stanowi podsumowanie nauczania ochrony środowiska w szkole średniej.

[3] Ochrona prirody programa fakul'tativnych zanjatij dlja VIII—IX kl'assiv. Kiev 1975, Min. Prosvescrnija USRR.

[4] Zvieriev J. D.: Ekologićeskoje obrazowanie i vospitanie kak nowaja oblaść pedagogićeskoj teorii i školnoj praktyki (w) Problemy ekologićeskogo obrazowanija i vospitanija v średniej škole. C. I. Tallin 1980 Naućno-isledovatielskij Institut Pedagogiki Estońskoj SSR.

[5] Bolćieva T.: Škola i problema ochrony prirody. Maszynopis referatu wygłoszonego na Międzynarodowej Konferencji Nauczania Ochrony Środowiska w Sofii w 1975 r.

Niezależnie od nauczania tej problematyki na lekcjach biologii niektóre tematy realizuje się na zajęciach chemii, fizyki, literatury, muzyki, plastyki. W przedmiotach humanistycznych kształtuje się stosunek człowieka do przyrody w aspekcie jej piękna i zachowania jako terenów rekreacji dla człowieka.

W Niemieckiej Republice Demokratycznej, podobnie jak w innych krajach RWPG, system szkolny zaczyna się od przedszkola, którym objęte są dzieci od 3 do 6 roku życia. Od 7 do 17 roku życia obowiązuje młodzież 10-letnia szkoła politechniczna, po której część młodzieży może kształcić się w dwuletniej rozszerzonej szkole ogólnokształcącej.

Nauczanie ochrony środowiska rozpoczyna się w przedszkolu, którego program związany jest z porami roku. Dziecko poznaje najbliższe przyrodnicze środowisko przedszkola i okazjonalnie uczy się kontaktu z przyrodą. Podobnie problematyka ta realizowana jest w klasach niższych szkoły 10-letniej. Systematyczne nauczanie ochrony i kształtowania środowiska wiąże się z nauczaniem biologii i geografii. Kurs rozpoczyna się w klasie V, tematem wprowadzającym jest pojęcie środowiska i jego ochrony.

Nauczanie biologii oparte jest na podstawach ekologicznych. Przy omawianiu poszczególnych roślin i zwierząt omawia się ich środowisko życia z podkreśleniem konieczności stwarzania im odpowiednich warunków bytowania.

W toku nauczania biologii w klasie IX realizowana jest jednostka tematyczna „Wykorzystanie i ochrona przyrody w Niemieckiej Republice Demokratycznej", w ramach której rozpatruje się zagadnienie prawne ochrony środowiska, problemy czystości wód, atmosfery i gleb, zanieczyszczenie pestycydami oraz znaczenie walki biologicznej. Omawia się również problemy gospodarki leśnej, łowiectwa, znaczenie rezerwatów i parków narodowych.

Na zakończenie kursu biologii w tej klasie przewiduje się jednostkę tematyczną dotyczącą ochrony i przyrodniczych podstaw kształcenia środowiska.

W roku nauczania geografii omawia się krajobrazy, planowanie przestrzenne oraz problem terenów zieleni. Zwraca się uwagę na właściwe usytuowanie różnorodnych obiektów przemysłowych. Okazjonalnie porusza się problem zanieczyszczenia powietrza przez przemysł.

Oprócz szczegółowego omawiania problematyki ochrony i kształtowania środowiska w nauczaniu biologii i geografii okazjonalnie realizuje się tę problematykę w nauczaniu chemii, fizyki, przedmiotów humanistycznych i nauczaniu politechnicznym.

W klasie XI rozszerzonej szkoły ogólnokształcącej cztery lekcje poświęca się na omawianie socjalistycznej kultury kraju. Temat ten rozpatrywany jest na tle środowiska, jego zabytków kultury i przyrody. Omawia się tu również zagadnienia racjonalnego wykorzystywania zasobów

przyrody, porównując osiągnięcia w tej dziedzinie krajów socjalistycznych i kapitalistycznych.

W klasie XI i XII na zajęciach fakultatywnych wykłada się kurs ekologii. Uczniowie szczególnie zainteresowani tą problematyką mają możliwość szczegółowego zapoznania się z przyrodniczymi podstawami gospodarowania ekosystemami i racjonalnej gospodarki zasobami przyrody.

Omawiane systemy kształcenia środowiskowego oparte są na podstawach międzydyscyplinarnych. Jak wskazują studia i badania, nie jest to system najbardziej efektywny, z uwagi na poszufladkowanie materiału nauczania i brak syntez [6]. W wyniku studiów i badań nad nowym zintegrowanym modelem kształcenia w zakresie ochrony i kształtowania środowiska przedstawia się przygotowany schemat modelu kształcenia środowiskowego.

Przedstawiona propozycja modelu edukacji środowiskowej [7] obejmuje cały cykl kształcenia poczynając od poziomu przedszkolnego, przez szkołę podstawową po liceum ogólnokształcące.

I. Poziom przedszkolny (5—6 lat). Jest to etap wstępnej obserwacji. Poprzez obserwację najbliższej okolicy należy uświadomić dzieciom, że otaczające środowisko składa się z elementów naturalnych oraz wytworzonych przez człowieka. Wykazać zróżnicowanie środowiska.

II. Poziom nauczania propedeutycznego (7—9 lat). Poprzez obserwację prowadzoną w środowisku lokalnym doprowadzić do uświadomienia, że wszystkie organizmy żywe, roślinne i zwierzęce oraz człowiek, żyją w określonych warunkach środowiskowych we wzajemnym powiązaniu ze środowiskiem.

III. Podstawowy poziom nauczania systematycznego (10—14 lat). Na podstawie obserwacji środowiska i zmian w nim zachodzących ukształtować pogląd, że człowiek działa w określonym środowisku i je przekształca. Zmiany wywoływane tą działalnością wywierają wpływ na życie wszystkich organizmów żywych, łącznie z człowiekiem środowisko tworzy system wzajemnie powiązanych elementów. Każda społeczność dysponuje pewnym ograniczonym wycinkiem przestrzeni i zasoby środowiskowe, będące w zasięgu działalności tej społeczności, są ograniczone.

IV. Średni poziom nauczania systematycznego (15—17 lat). Cała ziemia tworzy jeden wielostronnie uwarunkowany i powiązany system ekologiczny, którego możliwości są ograniczone. Idea ochrony wspólnej, niepodzielnej bazy wszelkiej egzystencji płaszczyzną współpracy i zjednoczenia narodów świata.

V. Poziom zaawansowany interdyscyplinarny (18 lat). Etap doskonalenia i rozwijania wcześniej nabytych umiejętności do podejmowania pozytywnych działań w zakresie ochrony i kształtowania środowiska. Ukształ-

[6] Cichy D.: Problemy ochrony i kształtowania środowiska w pracy szkoły. Warszawa 1978 WSiP.

[7] Model niniejszy wprowadzono w badaniach prowadzonych w WSP w Kielcach dla UNESCO. Raport z badań (w druku).

towanie poglądu, że między jakością środowiska a jakością egzystencji człowieka istnieje stan dynamicznej równowagi.

W naszym kraju nauczanie ochrony środowiska odbiega od przedstawionego modelu. Młodzież otrzymuje bardzo niejednolity zakres wiadomości i umiejętności. Duża część młodzieży kończy ogólną edukację środowiskową w szkole podstawowej, zaś część młodzieży pobierająca naukę w szkole ogólnokształcącej ma rozszerzony zakres wiedzy, chociaż również niejednolity, ponieważ w klasach o różnych profilach realizuje się zróżnicowane programy [8].

Rekomendacje Konferencji Tbiliskiej (1977) zobowiązują nas do szerokiego kształcenia młodzieży w zakresie ochrony i kształtowania środowiska i przygotowania jej do podejmowania odpowiednio wyważonych działań oraz wyrobienie poczucia odpowiedzialności za podejmowane decyzje. Obecnie poprzez ustawę o ochronie środowiska z dnia 31.I.1981 r.

Resorty zajmujące się kształceniem młodzieży zostały zobligowane do stworzenia warunków dla kształtowania postaw społecznych w zakresie ochrony środowiska. Wydaje się, że wprowadzenie jednolitego modelu edukacji środowiskowej w naszym kraju jest konieczne, świadczy o tym postępująca z dnia na dzień degradacja otaczającego nas środowiska.

[8] Por. Cichy Danuta: Problemy nauczania ochrony środowiska w polskim systemie oświaty. „Ruch Pedagogiczny" nr 3, 1981.

FELIKS MOSKAL
WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA
KIELCE

SWOISTOŚCI PRACY I PODSTAWOWE SKŁADNIKI MODELU OPIEKUNA-WYCHOWAWCY (CZ. I)

WYJAŚNIENIA WSTĘPNE

W dwóch częściach tego opracowania pragnę przedstawić końcowe wyniki badań nad ustaleniem specyficznych właściwości pracy i głównych składników perspektywicznego modelu opiekuna-wychowawcy. Nim jednak przejdę do przedstawienia tych ostatecznych wyników badań, pragnę wprzód dokonać kilku wyjaśnień wstępnych, niezbędnych dla zrozumienia całości.

1. Pierwsze wyjaśnienie dotyczy użytego w tytule pojęcia „opiekun-wychowawca". Otóż pod pojęciem „opiekun-wychowawca" rozumiem osobę, która w instytucjach opieki nad dzieckiem zastępuje dzieciom i młodzieży (czasowo lub na stałe) rodziców, w czynności tej łączy funkcje opiekuńcze z wychowawczymi i traktuje wypełnianie tych funkcji jako swój zawód. Terenem pracy opiekuna-wychowawcy są: 1) placówki pełnej opieki nad dzieckiem (domy dziecka, pogotowia opiekuńcze, zakłady wychowawcze i poprawcze, schroniska dla nieletnich, ośrodki szkolno-wychowawcze), 2) placówki opieki częściowej (świetlice szkolne, młodzieżowe domy kultury), 3) placówki typu pośredniego, łączące w sobie elementy placówek pełnej opieki nad dzieckiem i częściowej (półinternaty i zespoły ognisk wychowawczych) oraz 4) sezonowe placówki opieki nad dzieckiem (kolonie, półkolonie, zimowiska, dziecińce wiejskie). Terenem pracy opiekuna-wychowawcy są także niektóre stanowiska pracy opiekuńczo-wychowawczej (opiekunowie społeczni, kuratorzy sądowi i pedagodzy szkolni). Wszystkie, wymienione wyżej, typy instytucji i tereny pracy opiekuńczo-wychowawczej posiadają — przy pewnych różnicach — wiele cech wspólnych i wymagają od opiekuna-wychowawcy podobnych kwalifikacji, podobnej wiedzy i dyspozycji osobowościowych.

2. Wyjaśnienie drugie dotyczy bodaj zwięzłego przedstawienia motywów, jakie skłoniły mnie do podjęcia badań nad specyfiką pracy i modelem opiekuna-wychowawcy. Motyw pierwszy i najważniejszy wynikał z analizy dotychczasowego stanu badań pedeutologicznych. W dotychczasowej literaturze pedagogicznej, psychologicznej i socjologicznej opublikowano wiele ważnych prac naukowych i przyczynkarskich zajmujących się różnymi aspektami zawodu i osobowości nauczyciela. Wszystkie jednak dotychczasowe badania dotyczyły głównie nauczycieli w ogóle i określały ich cechy ogólne wynikające z funkcji oświaty i wychowania oraz oczekiwań społeczeństwa w określonym czasie. Nie podejmowano jednak —

jak to słusznie podkreśla S. Krawcewicz — badań ani analiz cech specyficznych wynikających z pracy nauczycieli na określonym szczeblu kształcenia lub z jego specjalizacji [1]. Do jednej z tych specjalizacji, nie objętej dotąd badaniami pedeutologicznymi, należeli wychowawcy instytucji wyspecjalizowanych w opiece nad dzieckiem, którzy wychowują dzieci i młodzież pozbawioną opieki rodzicielskiej i naturalnego środowiska rodzinnego. Chodzi, oczywiście, o opiekuna-wychowawcę. Brak badań nad tą grupą zawodową pracowników powoduje, że do chwili obecnej nie możemy odpowiedzieć na wiele podstawowych pytań dotyczących ustalenia wymagań i kwalifikacji, systemu kształcenia i modelu wychowawcy odpowiadającego ważnym społecznie potrzebom w zakresie opieki nad dziećmi i młodzieżą. Na potrzebę podjęcia takich badań wskazał Komitet Ekspertów w „Raporcie o stanie oświaty w PRL", ujawniając szereg braków występujących w instytucjach opieki nad dzieckiem [2] oraz zwrócili uwagę pracownicy nauki zajmujący się problematyką opieki nad dzieckiem [3]. Do podjęcia badań skłonił mnie również pogląd, że opiekun-wychowawca ma w swojej pracy do czynienia z odrębnym, nieco innym niż w szkole, przedmiotem działań pedagogicznych, o czym decydują swoistości rozwojowe wychowanków placówek opiekuńczo-wychowawczych, swoistości utrudniające pracę wychowawczą i nadające jej charakter specjalny, nie spotykany gdzie indziej. Jeśli więc opiekun-wychowawca pracuje z dziećmi i młodzieżą o specyficznym profilu i w specjalnym typie instytucji, to — przyjmowałem — powinien on wyróżniać się określonymi walorami osobowościowymi, posiadać odpowiadającą tej specyfice wiedzę i umiejętności, umożliwiające osiąganie pozytywnych efektów pracy oraz tak ukształtowany stosunek do zawodu, by mógł on warunkwać identyfikację z nim i stanowić źródło osobistej satysfakcji. Podjęte badania miały więc w ostatecznym rozrachunku odpowiedzieć na dwa następujące pytania: 1) jakimi swoistościami charakteryzuje się praca opiekuna-wychowawcy w placówkach opiekuńczo-wychowawczych i 2) jaką wiedzę, umiejętności oraz jakie walory osobowościowe powinien posiadać wychowawca, by w tych specyficznych warunkach mógł efektywnie pracować?

Odpowiedzi na powyższe pytania poszukiwałem głównie w drodze:

a) analizy poglądów, dotyczących modelu opiekuna-wychowawcy, tych pedagogów, którzy uważani są dziś za klasyków pedagogiki opiekuńczej (J. H. Pestalozzi, J. Korczak, J. C. Babicki, K. Jeżewski, M. Grzegorzewska, H. Radlińska, A. Makarenko) oraz autorów współczesnych;

[1] S. Krawcewicz: Kształcenie i doskonalenie nauczycieli. Warszawa 1974. s. 40.

[2] Raport o stanie oświaty w PRL. Komitet Ekspertów. Warszawa, maj 1973, s. 159—165.

[3] Głównie M. Jakubowski: Metodologiczne aspekty pedagogiki opiekuńczej. W: Węzłowe zagadnienia opieki nad dzieckiem w 20-leciu PRL. Przeł. zb. pod red. M. Jakubowskiego. Warszawa 1966, s. 59.

b) ustalenia, co o swej pracy sądzą sami wychowawcy i jak przedstawia się ich aktualna społeczno-zawodowa sytuacja (stabilizacja w zawodzie, wykształcenie, motywacja pracy, trudności w pracy i źródła sukcesów, identyfikacja z własną rolą społeczno-zawodową);

c) zbadania, jakie walory osobowościowe i jaki styl pracy wychowawców zaspokajają potrzeby samych wychowanków (aktualnych i byłych) i odpowiadają ich oczekiwaniom lub stanowią tych oczekiwań zaprzeczenie.

Końcowe, a zarazem najbardziej zasadnicze wnioski wynikające z tych poszukiwań składają się na dalszą treść tego opracowania [4].

SWOISTOŚCI PRACY OPIEKUNA-WYCHOWAWCY

Aby móc badać i określać specyficzne właściwości jakiegokolwiek przedmiotu lub zjawiska, konieczne staje się znalezienie właściwego punktu odniesienia, z którym badane zjawisko moglibyśmy porównać, by na tej podstawie określić cechy lub właściwości odrębne i charakterystyczne tylko dla badanego zjawiska lub przedmiotu. W przypadku ustalania specyfiki pracy opiekuna-wychowawcy w placówkach opiekuńczych tym właśnie punktem odniesienia może być praca nauczyciela w szkole lub stosunki panujące między rodzicami a ich dziećmi w normalnej rodzinie. Z tymi bowiem dwoma układami skłonni jesteśmy najczęściej porównywać pracę wychowawcy w placówce opiekuńczej, z nich czerpać wzory i w oparciu o nie formułować normy pedagogicznego postępowania, choć naśladownictwo to — jak wiadomo z praktyki — prowadzi często do poważnych nieporozumień i pomyłek.

Powierzchowna choćby obserwacja wskazuje, że sytuacja wychowawcy w placówce opiekuńczej różni się od sytuacji nauczyciela pracującego w szkole i od sytuacji panującej w przeciętnej rodzinie.

Jeśli na pracę wychowawcy w placówce opiekuńczej spojrzymy trzeźwo, realnie i rzeczowo, jeśli przyjmiemy — jak to mówił Makarenko — że każdy wychowawca odznacza się zwykłymi ludzkimi cechami i od żadnego z nich nie można wymagać „ofiary na całopalenie" [5], to stwierdzić przede wszystkim należy, że w żadnym innym dziale pracy oświatowo-wychowawczej nie zachodzi tak wyraźna sprzeczność między dobrem wychowawcy a dobrem dzieci powierzonych jego opiece. Praca w instytucji opiekuńczej nakłada przede wszystkim wiele różnorodnych ograniczeń na wychowawców. Są one głównie wynikiem innego niż w szkole rytmu pracy, który nasila się w godzinach popołudniowych, gdy większość ludzi pracy odpoczywa, korzysta z rozrywek kulturalnych i życia towa-

[4] Całokształt tych badań przedstawiłem w rozprawie doktorskiej zatytułowanej: Model opiekuna-wychowawcy w świetle potrzeb społeczno-pedagogicznych. Instytut Badań Pedagogicznych w Warszawie (maszynopis).

[5] A. Makarenko: Dzieła. T. I. Warszawa 1955, s. 682.

rzyskiego, zajmuje się sprawami własnej rodziny, wychowaniem własnych dzieci, uprawia samokształcenie itp. Wychowawcy, w przeciwieństwie do nauczycieli, nie mogą na przykład korzystać z ferii, ze wszystkich wolnych od pracy sobót, niedziel i świąt, bo nasilenie pracy w placówce jest w tym okresie szczególnie duże.

Wyższy, niż nauczycieli w szkole, wymiar godzin obowiązujący wychowawców jest raczej korzystny ze względów wychowawczych, bo zmniejsza ilość opiekunów pracujących z tymi samym dziećmi, ale stanowi dla wychowawców poważne dodatkowe obciążenie.

Wiele ograniczeń — jak wskazywali to badani wychowawcy — wynika też z niedogodnego położenia geograficznego — szczególnie większości domów dziecka, które w okresie powojennym (choć nie tylko) lokalizowano przeważnie na wsi, w dużej odległości od ośrodków miejskich.

Sporo trudności przysparza wychowawcom, na co uskarżali się wychowawcy, a nawet podkreślali to badani wychowankowie — konieczność wypełniania w placówce wielu ciągle powtarzających się czynności opiekuńczych, jak troska o czystość dzieci, o porządek w pomieszczeniach, o schludny wygląd wychowanków (szczególnie młodszych wiekiem) itp. Wychowawca — jak pisała o nim Zofia Zbyszewska — „musi umieć dopomóc w napisaniu wypracowania i rozwiązaniu zadania. Musi stale pilnować, upominać, rozsądzać, godzić, pocieszać, musi umieć budzić radość, ocierać łzy, rozładowywać gromadzące się nastroje niechęci, gniewu i kłótni. Musi poznawać i obserwować każde dziecko indywidualnie, rozumieć je, być jego powiernikiem i doradcą" [6]. Dodajmy tu jeszcze za J. Korczakiem, że „wychowawca nie zna dzieci w ich galowym stroju klasy szkolnej, zna je w negliżu codziennego życia" [7].

Pracę wychowawcy w placówce opiekuńczej trudno mierzyć na godziny, trudno ograniczać tylko do pewnych dziedzin życia. Wychowawca na terenie placówki musi być stale gotowy do wypełniania swych funkcji i o każdej porze dnia, a czasem — jeśli zachodzi potrzeba — i nocy. Taki rodzaj pracy szczególnie absorbuje, wymaga wiele osobistego wkładu energii i czasu, stwarza większy niż w szkole, a często i w małodzietnej rodzinie — stopień i zakres odpowiedzialności.

W placówkach opiekuńczo-wychowawczych, a zwłaszcza w pogotowiach opiekuńczych (placówki diagnostyczno-selekcyjne) i w domach dziecka, występuje inna jeszcze właściwość utrudniająca pracę opiekuńczo-wychowawczą: duża płynność zespołu dziecięcego. Napływ nowych wychowanków odbywa się właściwie przez cały rok szkolny. Dezorganizuje to pracę i bardzo utrudnia realizację zamierzeń wycho-

[6] Z. Zbyszewska: Organizacja i wychowanie w domu dziecka. Warszawa 1949, s. 204.
[7] J. Korczak: Wybór pism. T. III. Warszawa 1958, s. 206.

wawczych, a często zmusza do zmiany zaplanowanych zadań[8]. W przeciwieństwie też do rodziców, którzy wychowują swe dzieci od urodzenia, wychowawca otrzymuje je w „połowie drogi", obarczonych najczęściej trudną przeszłością, skłóconych z życiem i nieufnie nastawionych do otoczenia.

Dodatkową właściwością, a zarazem trudnością w pracy opiekuńczo-wychowawczej w domu dziecka lub w innej placówce opiekuńczo-wychowawczej, jest brak programu tej pracy. Nauczyciel w szkole ma do swej dyspozycji program nauczania, który wskazuje mu zasięg i teren działania pedagogicznego oraz wytycza odcinki treści kształcących, z których czerpie tworzywo do kształtowania intelektu rozwijającego się ucznia. Wychowawcy nikt takiego programu do ręki nie daje. Musi on sam być jego twórcą i jednocześnie realizatorem. Program ten dyktują mu ogólne zadania opiekuńczo-wychowawcze placówki, znajomość potrzeb wychowanków, bieżące wydarzenia dnia, jego własna pomysłowość i doświadczenie[9].

Brak programu, a więc pewnego wzorca, z którym można porównywać osiągane rezultaty, utrudnia także ocenianie efektów własnej pracy. Wyniki pracy nauczyciela są łatwiej sprawdzalne i szybciej dają widoczne rezultaty, choćby w postaci jakości każdorazowej oceny ucznia, jego osiągnięć i promocji do następnej klasy, natomiast rezultatów wysiłku nawet bardzo sumiennego wychowawcy nie da się wymierzyć, sprawdzić. Nie ocenia się ich bowiem (przynajmniej z dnia na dzień) żadnymi stopniami, żadną skalą, bo rezultaty te ukryte są w mniej lub bardziej prawidłowo ukształtowanej osobowości wychowanka. Na dostrzeżenie rzeczywistych osiągnięć pracy wychowawczej trzeba niekiedy czekać całe lata. Może stąd rodzić się częstsze niż w szkole zniechęcenie do pracy i rezygnacja.

Pomiędzy pracą opiekuńczą wychowawcy a pracą szkolną nauczyciela istnieją także różnice w sposobie organizacji pracy z dziećmi i młodzieżą. Organizacja zespołu uczniowskiego w szkole polega, poza pewnymi wyjątkami, na unieruchomieniu dzieci w ławkach szkolnych twarzą do nauczyciela, na jedności tematu lekcyjnego, poza który uczniowie w danym momencie nie mogą wybiegać zainteresowaniem, i wreszcie — na jednorodności wieku i rozwoju umysłowego uczniów. Są to ważne ułatwienia organizacji pracy w klasie, które uwalniają energię i inicjatywę nauczyciela na korzyść kierowania procesem dydaktycznym. Wychowawca w placówce opiekuńczej nie posiada gotowych ram dla realizacji swoich zamierzeń (przepisowo urządzonej klasy, przewidzia-

[8] Ubolewał nad tą właściwością zakładu już H. Pestalozzi, mówiąc, że jego „dom stał się jakby jakimś gołębnikiem, z którego wciąż jedne ptaki wyfruwały, a inne przyfruwały" (Pisma pedagogiczne. Wybór, wstęp i opracowanie R. Wroczyński. Wrocław — Warszawa — Kraków — Gdańsk 1972, s. 75).

[9] Nie chcę przez to powiedzieć, że stworzenie takiego programu jest możliwe, a nawet konieczne. Program taki mógłby grozić uniformizacją życia w placówkach opiekuńczo-wychowawczych, ku czemu i tak istnieje spora ilość powodów.

nych instrukcją podręczników i pomocy naukowych, głosu szkolnego dzwonka) — musi on sam tworzyć warunki niezbędne dla realizacji zamierzonych zadań. Systemu wychowania zakładowego nie można zamknąć w ściśle określone jednostki, bo życie trzeba kształtować w każdym jego przejawie i każdym momencie. Placówka opiekuńczo-wychowawcza nie może też, jak szkoła, odwoływać się do pomocy rodziców wychowanków, bo ich najczęściej w pobliżu nie ma, a jeśli są, to zdarza się, że niektórzy z nich nie tylko nie ułatwiają pracy placówkom, ale utrudniają ją — szczególnie rodzice o wyraźnie negatywnych wartościach moralnych, którym na przykład odebrano prawo rodzicielskie.

Nie można też utożsamiać placówki opiekuńczej z normalną rodziną i w konsekwencji tego — funkcji wychowawcy z funkcją rodziców. Jakkolwiek w przypadku tym możemy doszukiwać się wielu analogii, chociażby ze względu na identyczne zadania opiekuńcze, to jednak różnice wynikają głównie z innego niż w rodzinie stosunku emocjonalnego między wychowankiem a wychowawcą. Stosunek uczuciowy między rodzicami a dziećmi w zdrowej moralnie rodzinie opiera się na wzajemnej miłości, na więzi pokrewieństwa. Dziecko dostrzega w rodzicach naturalnych sprzymierzeńców zaspokajających jego podstawowe potrzeby. Brak naturalnej więzi uczuciowej między wychowawcą a wychowankiem, okresowość wychowania zakładowego, wielka liczba wychowanków przypadająca na jednego wychowawcę i wiele innych przyczyn uniemożliwiają wytworzenie w placówce atmosfery i nastroju prawdziwie rodzinnego. Wprawdzie przedmiotem zabiegów wielu wychowawców są próby nawiązywania z wychowankami więzi emocjonalnej, to jednak zabiegi te nie zawsze uwieńczone są powodzeniem. Mając na myśli podobne sytuacje W. Dewitzowa pisała: „Długo i cierpliwie trzeba zabiegać o uśmiech zaufania, o pierwszy wysiłek samowychowawczy i słowo „my", „nasz dom", „nasza pani" [10]. Tę specyficzną właściwość wychowania zakładowego uświadamiał sobie już Pestalozzi, gdy pisał, że „Każdemu zakładowi wychowawczemu brak bogactwa harmonijnego życia rodzinnego, jakie jest udziałem dzieci szlachetnych rodziców, żyjących w zaciszu domowym, w spokoju i pogodzie, w ciszy i serdeczności, brak mu mądrości i siły tego życia, tego, co w nim najświętsze. Nawet najwyższa sztuka, dopóki się nie utożsamiła z naturą, pełnią życia i doskonałą miłością, dąży daremnie do tego, by czynić to samo i być tym samym, czym jest natura jako taka, której dzieła w tak naturalny sposób powstają" [11].

Mimo tych trudności stwierdzić należy, bo potwierdzają to wyniki badań, że warunki życia w placówce opiekuńczo-wychowawczej bardziej niż w szkole sprzyjają nawiązywaniu bezpośrednich i bliskich stosunków wychowawców z wychowankami i wspólnocie życia, która stanowi czyn-

[10] W. Dewitzowa: W domu dziecka — dzisiaj. „Nowa Szkoła" 1966, nr 12, s. 17.
[11] J. H. Pestalozzi: Pisma..., op. cit., s. 498.

nik ułatwiający skuteczne oddziaływanie wychowawcze lub odwrotnie — może też być przyczyną, w przypadku złego wychowawcy, wyrządzania większych szkód, aniżeli w warunkach bardziej sformalizowanego życia szkolnego. Jest to właściwość wychowania zakładowego, którą szczególnie należy mieć na uwadze, gdy dokonuje się konstruowania przyszłościowego modelu opiekuna-wychowawcy.

O specyfice wychowania w placówce pełnej opieki nad dzieckiem w zasadniczym stopniu decydują też swoistości rozwojowe wychowanków. Wszystkie dotychczasowe wyniki obserwacji i badań, zarówno z okresu międzywojennego [12], jak i aktualne [13], są zgodne co do tego, że sieroctwo (naturalne i społeczne) pociąga za sobą różnego rodzaju zmiany w fizycznym, psychicznym i społecznym rozwoju tej kategorii dzieci i młodzieży. Są one wynikiem co najmniej dwóch ważnych w życiu tych dzieci okoliczności: sytuacji środowiskowej w okresie poprzedzającym pobyt w placówce i rozłąki z dotychczasowym środowiskiem.

Wiadomą na ogół jest rzeczą, że wychowankowie placówek opiekuńczo-wychowawczych pochodzą najczęściej ze środowisk rodzinnych destruktywnych społecznie. Dotyczy to aktualnie nie tylko rodzin wychowanków zakładów wychowawczych i poprawczych, ale także rodzin wychowanków domów dziecka. Znakomita większość wychowanków trafia więc do domów dziecka z przyczyn innych niż naturalne sieroctwo. Przyczyny te nie mogły pozostać bez wpływu na psychikę dzieci. Przebywając w atmosferze niezgodnego oddziaływania rodziców, w atmosferze ustawicznych tarć, kłótni, swarów i niezgody, dzieci te musiały w dużym stopniu przejąć postawę odpowiadającą treściom podkultury swego środowiska, treściom sprzecznym z ogólnie uznanymi przez społeczeństwo normami. Fakt ten posiada niewątpliwie duży wpływ na późniejszą postawę dziecka — w okresie pobytu w placówce opiekuńczej.

Druga ważna okoliczność w życiu tych dzieci to rozłąka i utrata dotychczasowego środowiska. Stwarza to — jak pisze M. Jakubowski — „poczucie skrzywdzenia, blokuje realizację licznych potrzeb (np. potrzeby miłości, więzi uczuciowo-rodzinnej), słowem — jest ono dostatecznie groźną przyczyną powodującą zjawisko frustracji" [14]. Rozłąkę tę bardziej odczuwają sieroty społeczne aniżeli naturalne, ponieważ te ostatnie, nie posiadając rodziców w ogóle, uświadamiają sobie konieczność swego położenia i łatwiej adaptują się do nowego środowiska, szukając w nim trwałego oparcia. „W przypadku rodziny rozbitej — pisał wybitny polski psychiatra, Antoni Kępiński — sytuacja jest gorsza niż wówczas, gdy jednego z rodziców brakuje wskutek jego śmierci. Świadomość, że ważna

[12] L. Goryński i M. Dobrzyńska: Dzieci wychowywane w zakładzie zamkniętym. „Biuletyn Instytutu Higieny Psychicznej" 1938, nr 3—4, s. 26—51; L. Łotocki: Dziecko-sierota w świetle badań Karola Gustawa Petersa. Lwów 1938.

[13] Głównie: A. Szymborska: Sieroctwo społeczne. Warszawa 1969.

[14] M. Jakubowski: Specyfika wychowania kompensacyjno-opiekuńczego. „Wychowanie" 1961, nr 21, s. 21.

osoba, która powinna być tu, gdzieś żyje, stwarza stały stan napięcia, oczekiwania, potępienia, poczucia krzywdy itp." [15]. „Mieć złych rodziców — pisał inny autor i być zmuszonym do potępienia ich — to straszne przeżycie. Dla małego dziecka, a nawet dla starszego, jest to równoznaczne ze zburzeniem istotnej podstawy jego osobowości" [16]. Dziecko opuszczone przez rodziców zmienia więc swoje dotychczasowe i zarazem pierwsze środowisko społeczne, a tym samym narażone jest na różnorodne zaburzenia w swym rozwoju. W pracy A. Szymborskiej, poświęconej głównie psychologicznej charakterystyce wychowanków placówek opiekuńczo-wychowawczych, wymienia się szereg ujemnych cech i postaw manifestujących się w postępowaniu tej kategorii dzieci [17]. U dzieci w wieku żłobkowym i przedszkolnym są to — według tej autorki — najczęściej: utrata zdolności przeżywania prawidłowych kontaktów społecznych, brak zdolności „odbierania" i „dawania" uczuć, brak koncentracji uwagi, słaba wyobraźnia i egocentryzm, ograniczenie samodzielności i aktywności, słaba koordynacja ruchów, a ponadto, większa niż u dzieci wychowujących się w rodzinie skłonność do zachorowalności i słabszy rozwój fizyczny. Wszystkie te objawy określa się jako „chorobę sierocą" (hospitalizm). U dzieci w wieku szkolnym dostrzega A. Szymborska takie objawy, jak: złe wyniki w nauce, chłód uczuciowy, zamykanie się w sobie, częste rozdrażnienie, podatność na frustrację, niezdyscyplinowanie. U sierot w wieku młodzieńczym daje się dostrzec: brak realizmu w ocenie życiowych zjawisk, obojętność, bezkontaktowość, brak stałości zainteresowań.

Z przedstawionych w skrócie swoistości rozwojowych towarzyszących sieroctwu wynika, że praca z dzieckiem osieroconym w placówkach opiekuńczo-wychowawczych jest o wiele trudniejsza od pracy w szkole. Praca ta wymaga wielu zabiegów korekcyjnych i ma charakter wychowania kompensacyjno-opiekuńczego, posiadającego własne odrębności i sobie właściwą specyfikę.

Swoistości pracy opiekuna-wychowawcy wynikają także z niektórych d o d a t k o w y c h j e j c e c h. W każdej z tych placówek istnieje niebezpieczeństwo pewnej monotonii i sztuczności życia, braku wystarczającej ilości wrażeń i izolacji od środowiska. Warunki, w jakich wychowują się dzieci w placówce, dają niekiedy zbyt mało możliwości samodzielnego rozstrzygania spraw związanych z codziennym życiem, rzadko też wymagają od dziecka podejmowania samodzielnej decyzji i brania odpowiedzialności za własne postępowanie. W skrajnej tego stanu postaci wzrastają jedynie wymagania wychowanków przy spadku poczucia odpowiedzialności („oni muszą mi to dać"), maleje zdolność do zbiorowego

[15] A. Kępiński: Psychopatologia nerwic. Warszawa 1973, s. 185.
[16] J. Favez-Boutonier: Znaczenie środowiska rodzinnego dla rozwoju umysłowego dziecka. W: Opieka nad dzieckiem i rodziną (Prace Światowego Kongresu w Zagrzebiu). Warszawa 1959, s. 47.
[17] A. Szymborska: op. cit., s. 44—98.

wysiłku dla dobra placówki i samych wychowanków. Stąd często daje się zaobserwować u usamodzielnionych już wychowanków brak dzielności życiowej i zahartowania do walki z przeciwnościami.

Dostrzeganie jednak w specyfice wychowania zakładowego samych ujemnych cech byłoby dowodem braku obiektywizmu. Historia wychowania zakładowego (Makarenko, Korczak) i obserwacje wielu aktualnych placówek, a szczególnie tych, w których pracują wychowawcy posiadający autentyczne walory osobowościowe, wychowawcy „z prawdziwego zdarzenia", wskazują, że placówki te mogą osiągać zupełnie dobre, a nawet bardzo dobre wyniki wychowawcze. Placówki te mają przede wszystkim możliwość stwarzania odpowiednich warunków rozwoju fizycznego i kulturalnego. Więcej szans powodzenia, niż rodzina, posiadają te placówki (przynajmniej teoretycznie) w zakresie troski o rozwój intelektualny wychowanków, w planowym przygotowaniu ich do wyboru zawodu, w staraniach o wszechstronny rozwój zainteresowań i uzdolnień dziecka. Duże też szanse posiadają one w dziedzinie kształtowania kultury życia codziennego wychowanków oraz zamiłowań estetycznych. Nie gdzie indziej jak w placówce opiekuńczej istnieją warunki, by poprzez wychowanie zespołowe wychowanków tworzyć w placówce środowisko wychowawcze sprzyjające wszechstronnnemu rozwojowi dzieci i młodzieży oraz kompensować niedomogi życia rodzinnego.

Badani wychowawcy wskazywali również, że praca wychowawcza w placówce opiekuńczo-wychowawczej może być źródłem głębokiej osobistej satysfakcji.[18] Wynika ona najczęściej z sukcesów szkolnych wychowanków, z pozytywnych zmian zachodzących w postawach dzieci, z prawidłowych (bliskich) kontaktów między nimi a dziećmi. Chwile zasłużonej radości przeżywają wychowawcy, gdy po latach pracy z dziećmi są odwiedzani przez wychowanków już usamodzielnionych, którzy znaleźli swe właściwe miejsce w społeczeństwie: założyli rodziny, wykonują należycie swój zawód, stali się mądrzejsi i lepsi dzięki kształtującym wysiłkom wychowawcy. Wiele zadowolenia czerpią z obserwacji wychowanków, którzy po trudnych przeżyciach związanych z pobytem w środowisku domowym i rozłące z nim, odnajdują niejako na nowo sens i radość życia, porzucają uprzedzenia, stają się ufni w stosunku do swych opiekunów, zwierzają się ze swych kłopotów, planów życiowych, marzeń itp. To wszystko pomaga samym wychowawcom odnajdywać sens własnych trudów i zabiegów opiekuńczo-wychowawczych.

Te subiektywnie pozytywne doznania wychowawców zależą nie tylko od zewnętrznych warunków towarzyszących ich pracy, ale także od ich struktury wewnętrznej, na którą składa się określona motywacja pracy, cele z nią związane i cała — jak to określił Jan Legowicz — „aksjologia dydaktyczno-wychowawcza, a więc określony system ogólnoteoretyczny

[18] Por. F. Moskal: Czynniki ułatwiające pracę wychowawcy. Źródła satysfakcji. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze" 1979 nr 10.

wszechstronnego wartościowania człowieka, którego nauczyciel kształci i wychowuje poprzez to, co sam osobowartościowo ludzkiego przyjmuje, uznaje i przedstawia" [19]. Odnosi się to, oczywiście, nie tylko do nauczycieli szkolnych, ale także — lub przede wszystkim — do opiekuna-wychowawcy, gdyż jego działalność obejmuje wszystkie sfery życia i potrzeb dziecka. Od niego głównie zależy łagodzenie odczuwanego przez wychowanków stopnia sieroctwa, odrzucenia i opuszczenia.

Wykorzystanie tych potencjalnych możliwości i równoczesne przezwyciężanie ujemnych właściwości wychowania zakładowego zależy przede wszystkim od pracujących w tych placówkach wychowawców, od tego, co oni sami reprezentują, jakie wartości do tych placówek wnoszą. Poszukiwanie więc odpowiedzi na pytanie, jakie to mają być wartości opiekuna-wychowawcy — jest jednym z najważniejszych zagadnień w problematyce opiekuńczo-wychowawczej. Próba odpowiedzi na to pytanie zostanie przedstawiona w części drugiej tego opracowania.

[19] J. Legowicz: O nauczycielu. Filozofia nauczania i wychowania. Warszawa 1975, s. 4.

MAŁGORZATA OKRUCIŃSKA
WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA
SZCZECIN

ZASTOSOWANIE TWIERDZEŃ PSYCHOLOGII POZNAWCZEJ W TEORII WYCHOWANIA

Teoria wychowania współdziała z szeregiem dyscyplin, wśród których istotne miejsce zajmują różne działy psychologii: psychologia osobowości, rozwojowa, społeczna. Z definicji wychowania jako działalności zmierzającej do wywołania trwałych zmian w osobowościach innych osób wynika, jak doniosłą rolę ma w teorii wychowania przyjęcie określonej koncepcji człowieka. Koncepcja taka determinuje sposób wyjaśniania źródeł aktywności człowieka, pozwala na sformułowanie ogólnych praw i warunków tej aktywności, a w konsekwencji ustalenie bardziej szczegółowych zabiegów wychowawczych prowadzących do wywołania pożądanych zmian w psychice wychowanka. Lektura klasycznej literatury z zakresu teorii wychowania (H. Muszyński, 1965, 1977) skłania do stwierdzenia, iż teoria ta jest budowana na behawioralnej koncepcji funkcjonowania człowieka. W „Zarysie teorii wychowania" czytamy: „Jednostka przyswaja sobie takie formy aktywności, które przynoszą z punktu widzenia aktualnych jej motywów (lub potrzeb czy postaw) maksimum nagród przy minimum kar. (H. Muszyński, 1977, s. 107). Zjawisko odwoływania się do kierunku behawiorystycznego można tłumaczyć:

1) dużym dorobkiem naukowym tego kierunku,

2) jego znacznie większą, w porównaniu do koncepcji psychodynamicznych, ścisłością metodologiczną. Te ostatnie, mimo ich niezaprzeczalnego wkładu w poznanie mechanizmów zachowania, formułują twierdzenia niesprawdzalne empirycznie. Dlatego też nie można na gruncie nienaukowej koncepcji osobowości budować naukowej teorii wychowania. Ostatnio jednak coraz częściej podkreślane są ograniczenia kierunku behawiorystycznego (Z. Krzysztoszek, 1981).

W okresie powojennym obserwuje się dynamiczny rozwój tzw. „trzeciej siły" w psychologii, czyli nurtu poznawczego. Być może proponowane przez jego zwolenników spojrzenie na człowieka i motywy jego działań pozwoli na pełniejsze uwzględnienie roli wychowanka jako aktywnego podmiotu oddziaływań wychowawczych. Teorie poznawcze zakładają, iż mechanizmy funkcjonowania osobowości można wyjaśnić opisując mechanizmy funkcjonowania struktur poznawczych. Rolę pierwszoplanową odgrywa tu orientacyjna sfera osobowości. Przypisuje się jej znaczenie decydujące dla procesów rozwoju i adaptacji osobowości (J. Kozielecki, 1981; J. Reykowski, 1978) lub też sprowadza się osobowość do systemu poznawczego (G. Kelly, 1955).

Reykowski (1978) traktuje osobowość jako centralny system regulacji i integracji i wyróżnia dwa poziomy mechanizmów regulacji: 1) poziom mechanizmów podstawowych, oparty na doświadczeniach emocjonalnych w pierwszych latach życia; 2) poziom mechanizmów wyższych, oparty na hierarchicznie zorganizowanym systemie struktur poznawczych.

Oba rodzaje mechanizmów są ze sobą ściśle powiązane i warunkują postawy, dążenia i zainteresowania człowieka. Zarówno poziom mechanizmów podstawowych, jak i wyższych powstaje dzięki stałemu dopływowi informacji z wnętrza organizmu i ze środowiska zewnętrznego. Sieć poznawcza spełnia funkcję kontrolną nad całością mechanizmów popędowo-emocjonalnych. U małych dzieci, funkcjonujących na poziomie mechanizmów popędowo-emocjonalnych, obserwujemy zmienność i niespójność zachowania. Zachowanie człowieka dorosłego cechuje pewna ciągłość, kierunkowość, uporządkowanie. Jest tak dzięki rozwojowi integracyjnej funkcji struktur poznawczych. Pozwalają one na wytworzenie się, właściwej tylko człowiekowi, zdolności formułowania planów dalekich, zdolności nie tylko przystosowywania się do środowiska, ale także aktywnego jego przekształcania.

Nieco inną koncepcję przedstawia Kozielecki (1981). Człowiek traktowany jest jako układ energetyczno-informacyjny, gdzie układem, w którym odbywają się podstawowe procesy informacyjne, takie jak ocena, wybór, tworzenie nowych treści, kontrola, wykonywanie programu czynności, jest procesor. Funkcję procesora spełnia pamięć świeża — STM. Magazynem informacji jest pamięć trwała (LTM), zawierająca dane o świecie, o samym sobie oraz o programach działnia. Dane te nazywa autor strukturami poznawczymi. W zależności od potrzeb określone informacje są pobierane z magazynu LTM oraz wykorzystywane, wraz z informacjami płynącymi ze środowiska, do procesów odbywających się w STM. Wszystkie te skomplikowane procesy służą jednostce do osiągania określonych celów, jako że czynności człowieka są ukierunkowane na stany rzeczy mające dla niego wartość pozytywną. Są to wartości typu materialnego, np. pożywienie, jak i psychologiczne, np. akceptacja, zdobycie odpowiedniej pozycji w grupie czy w końcu zrozumienie otaczającego świata. Ta ostatnia wartość odgrywa szczególną rolę w teorii konstruktów osobistych G. Kelly'ego.

Kelly twierdzi, iż jedynym motywem działalności człowieka jest zrozumienie otaczającego go świata. Warto przedstawić jego poglądy szerzej, ponieważ są one przykładem szczególnie konsekwentnego opisu mechanizmów funkcjonowania człowieka z poznawczego punktu widzenia oraz stanowią skrajną, ale spójną teorię osobowości. We wszystkich koncepcjach poznawczych uznawana jest teza, iż wszelkie rodzaje motywacji, z wyjątkiem prostych popędów biologicznych, są pochodne w stosunku do przetwarzania informacji. W przypadku Kelly'ego teza ta jest formułowana następująco: „Wszelka forma aktywności psychologicznej jednostki jest określona przez sposób interpretowania przez nią otaczającej rzeczywistości". (1955, s. 57). Każdy człowiek buduje na swój własny użytek model reprezentacji świata, który pozwala nadawać sens zdarzeniom i odpowiednio reagować na nie. Co więcej, człowiek stale sprawdza i modyfikuje swój model tak, aby mógł on jak najlepiej służyć przewidywaniu

przyszłych stanów rzeczywistości. Przewidywanie, antycypacja jest jednym z podstawowym pojęć teorii Kelly'ego. Jako fundamentalny traktuje on postulat, iż procesy psychologiczne jednostki są wyznaczane przez sposoby, jakimi dokonuje się antycypacji zdarzeń. Właśnie dzięki antycypacji tworzy się model reprezentujący rzeczywistość. Model ten jest czymś w rodzaju plastycznej sieci określającej sposoby i obszar działania człowieka. Cała sieć jest zbiorem wszystkich antycypacji dokonywanych przez podmiot. Zgodnie z założeniem o ciągłym testowaniu antycypacji, w sieci zachodzą nieustanne zmiany. Zachowuje ona przy tym pewien stopień ustrukturalizowania i nie może ulec rozpadowi, ponieważ świat zewnętrzny jest zintegrowany; sieć, która odzwierciedla ten świat również musi być zintegrowana. Do wyjaśnienia sposobu powstawania owych antycypacji Kelly używa terminu, od którego wzięła nazwę jego teoria — jest nim konstrukt osobisty. Konstrukt jest narzędziem interpretowania pewnych stanów rzeczy jako podobnych do siebie, a zarazem różniących się od innych rzeczy. Człowiek stale poszukuje podobieństw i różnic między zdarzeniami. Należy zaznaczyć, że konstrukty nie są pojęciami, nie są bowiem abstrakcją istotnych cech wspólnych grup obiektów; są jakby bipolarną skalą, na której podmiot umieszcza zdarzenia dokonując uprzednio abstrakcji cech wspólnych i różniących je między sobą. Kelly sformułował szereg tez, które dokładnie określają naturę konstruktu:

1. TEZA O TWORZENIU KONSTRUKTU

„Jednostka antycypuje zjawiska rzeczywistości przez strukturalizowanie tego, co się w nich powtarza".

W trakcie procesu interpretowania zdarzeń jednostka zauważa cechy serii zdarzeń charakteryzujące niektóre z nich, a nie przystające do innych. W ten sposób jednostka tworzy konstrukty, których nieodłącznymi cechami jest podobieństwo i przeciwieństwo. Przykładowo: jakaś osoba nie może być spostrzegana jako inteligentna, jeżeli nie stwierdzimy jej podobieństwa do grupy osób określanych jako inteligentne i jednocześnie przeciwieństwa do pozostałych, określanych jako nieinteligentne. W tym przypadku konstruktem jest: inteligentny — nieinteligentny.

2. TEZA O INDYWIDUALIZACJI

„Jednostki różnią się między sobą w sposobach strukturalizowania zjawisk".

Różne osoby nadają różniące się między sobą interpretacje tym samym zdarzeniom, a więc tworzą różne konstrukty. Spowodowane jest to odmiennością obszaru doświadczeń każdej jednostki. Każdy z nas styka się z różnymi zjawiskami, a nawet jeśli te zjawiska są identyczne, to występują w różnych układach.

3. TEZA O ORGANIZACJI

„Każda jednostka w charakterystyczny dla siebie sposób tworzy, w celu udogodnienia sobie antycypacji zjawisk, system oparty na pewnym porządku między konstruktami".

Konstrukty są zorganizowane wg kryterium podrzędności — nadrzędności, a cały system jest względnie stabilny. Ulega on pewnym zmianom w czasie, dlatego i osobowość jest tworem względnie stałym.

4. TEZA O DYCHOTOMIZACJI

„System konstruktów jest złożony z pewnej skończonej liczby konstruktów dychotomicznych".

Klasyfikowanie i tworzenie reprezentacji zjawisk odbywa się na zasadzie podziału dychotomicznego. Nawet gdy nie formułujemy nazwy drugiego bieguna konstruktu, implicite zakładamy jego istnienie. Konstrukt jest zawsze określeniem kontrastu między dwiema grupami zjawisk.

5. TEZA DOTYCZĄCA WYBORU

„Jednostka wybiera w określonej sytuacji ten człon alternatywy, który, w jej subiektywnym odczuciu, daje większe możliwości doskonalenia systemu konstruktów, tzn. jego rozwój i uściślenie".

Teza ta dotyczy procesów motywacyjnych, a konkretnie kierunku tej motywacji, choć Kelly terminów motywacja i emocja nie używa. Człowiek będzie przypisywał większą wartość tym alternatywom w jego systemie konstruktów, które, w jego odczuciu, dają lepszy obraz rzeczy, które już zna, a jednocześnie są bazą dla rozwinięcia nowych, nieznanych jeszcze możliwości poznawania zjawisk.

6. TEZA O ZAKRESIE

„Dany konstrukt jest dogodny do antycypowania pewnego ograniczonego zakresu zjawisk".

Przykładowo: pewne konstrukty odnoszą się tylko do ludzi, inne tylko do zwierząt, jeszcze inne do przedmiotów martwych.

7. TEZA O DOŚWIADCZENIU

„System konstruktów jednostki zmienia się wraz ze strukturalizowaniem coraz to nowych serii zjawisk".

Raz utworzony system konstruktów nie jest czymś bezwzględnie stałym. W zależności od trafności predykcji system konstruktów jednostki będzie się zmieniał tak, by włączyć aspekty nowych zjawisk.

8. TEZA O ZMIENNOŚCI

„Zmienność systemu konstruktów jest ograniczona przez przepuszczalność konstruktów".

Przepuszczalność to właściwość pozwalająca włączyć w obręb obszaru stosowalności danego konstruktu nowe obiekty. Im więcej konstruktów otwartych, przepuszczalnych, tym większa zmienność systemu.

9. TEZA O FRAGMENTARYZACJI

„Jednostka może z powodzeniem stosować różne podsystemy konstruktów, które są dedukcyjnie niezgodne ze sobą".

Jednostka może stosować pewną ilość wyraźnie niespójnych konstruktów, ale ciągle spostrzegać siebie jako działającego konsekwentnie w kontekście konstruktu nadrzędnego i wtedy spostrzegana przez nas niespójność jest pozorna. W innym przypadku sprzeczność istnieje realnie, ale podmiot nie zdaje sobie z tego sprawy.

10. TEZA O PODOBIEŃSTWIE MIĘDZY JEDNOSTKAMI

„W takim stopniu, w jakim jednostka odzwierciedla w swoich konsą stosowane także przez inną osobę, jej procesy psychologiczne są podobne do procesów owej osoby".

Podobieństwo procesów psychologicznych jest uwarunkowane podobieństwem konstruktów, a nie podobieństwem doświadczeń.

11. TEZA O PODEJMOWANIU ROLI SPOŁECZNEJ

„W takim stopniu, w jakim jednostka odzwierciedla w swoich konstruktach system konstruktów innej osoby, może ona potencjalnie grać określoną rolę społeczną w odniesieniu do tej osoby".

Teza ta formułuje podstawę dla interpretacji zjawiska komunikacji i interakcji. Człowiek nie tylko konstruuje zachowania innego człowieka, tworzy też konstrukcje dotyczące procesów wewnętrznych. Wyobrażamy sobie, w jaki sposób ktoś interpretuje zdarzenia, w ten sposób nadajemy sens spostrzeganym zachowaniom innych ludzi, a zatem możemy zachowywać się wobec nich dostosowując swoje reakcje do antycypowanych reakcji partnera interakcji.

Omówionej powyżej koncepcji można przedstawić szereg zarzutów. Człowiek traktowany jest w niej jako system przyjmujący informacje z zewnątrz i przetwarzający je w sposób umożliwiający efektywne działanie w teraźniejszości i przyszłości. Niewiele wiemy jednak na temat samych informacji i mechanizmów ich wykorzystywania. Kelly (1955) określa właściwości uniwersum (realność istnienia, zintegrowanie, poznawalność jedynie w przekroju czasowym oraz poprzez dokonywanie traf-

nego oceniania zjawisk), a także właściwości systemu konstruktów, nie zajmuje się natomiast opisaniem natury związków między światem i człowiekiem. Fakt ten utrudnia przewidywanie zachowania konkretnego człowieka w konkretnej sytuacji. Z tezy o wyborze wynika, iż z dwóch możliwości zachowania (będącego konsekwencją przypisania danego obiektu do jednego z biegunów konstruktu) jednostka wybierze tę, która pozwoli pogłębić jej wiedzę o przedmiocie, niezależnie od tego, czy wybór ten będzie obiektywnie dla niej korzystny. Twierdzenie takie jest przykładem, charakterystycznego dla teorii poznawczych, instrumentalnego traktowania działania. Człowiek działa po to, aby lepiej poznawać, a nie poznaje po to, aby lepiej działać. Dlatego też głównym przedmiotem zainteresowania autora omawianej koncepcji są konstrukty jednostki, a ściślej ich właściwości formalne. Charakterystyka treściowa konstruktów nie jest możliwa, ponieważ, na mocy tezy o indywidualizacji, doświadczenia każdego człowieka są unikalne. Nie skonstruowano również metody, która pozwoliłaby odtworzyć cały system konstruktów czy choćby wyróżnić jego podsystemy, właściwe każdemu człowiekowi. Rep-test — metoda przedstawiona przez Kelly'ego pozwala badać system tylko w postaci jednostkowej. Nie możemy więc określić jego ogólnych właściwości treściowych czy formalnych. W zasadzie jedynym elementem wspólnym dla różnych systemów konstruktów osobistych jest sam konstrukt z jego podstawowymi własnościami.

Indywidualizm nurtu poznawczego, najostrzej zarysowany w omawianej powyżej teorii, jest główną przeszkodą w zastosowaniu jego dorobku do problematyki wchodzącej w zakres teorii wychowania. Ta ostatnia zajmuje się, najogólniej mówiąc, badaniem zależności pomiędzy działaniami wychowawczymi a zmianami w kierunkowej sferze osobowości. (H. Muszyński, 1977). Z jednej więc strony korzysta z dorobku socjologii i prakseologii, a z drugiej opiera się na wiedzy z zakresu psychologii. Stąd też, dla ustalenia sposobów efektywnego wpływania na osobowość, psychologia powinna dostarczać wiedzy pozwalającej odpowiedzieć na pytanie, jakie oddziaływania są w stanie w ogóle przekształcać osobowości. Teoria Kelly'ego tego warunku nie spełnia w sposób wystarczający. Pozwala stwierdzić jedynie, że jednostka, wyposażona w swój system poznawczy, reaguje na otoczenie tak, by ów system rozbudować. Tego jednak, jakie właściwości otoczenia determinują procesy wewnętrzne, teoria nie określa Dlatego to przed badaczem, próbującym stworzyć teorię wychowania w kategoriach poznawczych, staje problem niesłychanie trudny do rozwiązania. Jak tworzyć teorię oddziaływania na ludzi, jeżeli każdy z nich jest niepowtarzalny? Jak formułować prawa, które obejmowałyby wszystkich tych „indywidualistów"?

Kolejny problem wynika z faktu, iż teorie poznawcze nie przedstawiają procesu ontogenezy, lecz koncentrują się na mniej lub bardziej pełnym przedstawianiu funkcjonowania osobowości dojrzałej. Natomiast dla te-

orii wychowania znajomość prawidłowości ontogenezy ma znaczenie fundamentalne. Koncepcja procesu wychowania Muszyńskiego jest ściśle związana z pojęciem zmian w osobowości. Proces wychowania, traktowany jako ciąg działań wychowawczych, jest zawsze zrelatywizowany do przemian, jakie zachodzą w osobowości jednostki — struktura działań jest wtórna w stosunku do struktury zmian osobowości. Tak więc planowanie działań wychowawczych nie jest możliwe w oderwaniu od znajomości tempa oraz faz rozwoju osobowości.

Próbą zapełnienia tej luki jest koncepcja rozwoju struktur poznawczych O. Harweya, D. Hunta i A. Schrodera (K. Obuchowski, 1970). Podstawowym terminem w tej koncepcji nie jest konstrukt, a pojęcie. Jego najistotniejszą cechą jest abstrakcyjność-konkretność, traktowana jako continuum (K. Goldstein określał abstrakcyjność jako odrębne układy). Pojęcie jest elementem łączącym bodziec z reakcją. Jeżeli pojęcie jest konkretne, to reakcja na bodziec jest sztywna, stereotypowa, zależna od aktualnie działającej sytuacji. Jeżeli pojęcie jest abstrakcyjne, to w odpowiedzi na bodziec organizm może przejawiać różnorodne reakcje, odwołując się do własnego doświadczenia, a nie tylko do właściwości sytuacji. Pojęcie powstaje w procesie różnicowania i integracji świata w poznaniu. Na etapie różnicowania powstają pojęcia konkretne, z początku świat jest „powałkowany", później pojawia się łączenie elementów w całości, tworzenie struktur — powstają pojęcia abstrakcyjne.

Przedstawiona skrótowo koncepcja, podobnie jak próby Piageta i Brunera wniosły wiele nowego w rozwój wiedzy o kształtowaniu się funkcji poznawczej i znalazły zastosowanie w dydaktyce. Trudno jednak uznać je za całościowe koncepcje ontogenezy osobowości. Należy podkreślić, że eliminuje się w nich rolę emocji jako czynnika osobotwórczego. Tym samym rezygnuje się z wyjaśniania mechanizmów socjalizacyjnych w kategoriach kar i nagród. To z kolei pociąga za sobą konieczność stworzenia nowej koncepcji metod wychowania z pominięciem takich terminów, jak nagradzanie i karanie wychowawcze.

Podobnego zabiegu należałoby dokonać również na pojęciu postawa. Na postawę składałby się tylko komponent poznawczy — ogół konstruktów, za pomocą których jednostka dokonuje kategoryzacji obiektu będącego przedmiotem postawy oraz, ewentualnie, tendencja do działania w określony sposób wobec tego obiektu. Ujęcie to wyklucza uznanie przeżycia emocjonalnego jako istotnego elementu warunkującego powstanie i istnienie postaw. Tymczasem, jak wiadomo, oddziaływanie na sferę emocjonalną jest jednym z podstawowych sposobów realizacji celów wychowania. Chcąc pozostać w zgodzie z twierdzeniami teorii poznawczych należałoby ograniczyć zakres wpływów do sfery poznawczej człowieka. Wprawdzie Reykowski (1978) czy Festinger (A. Malewski, 1975) przyznają, że fragmenty struktury poznawczej mają właściwości emotogenne i motywacyjne (szczególnie silne emocje wywołuje rozbieżność

między strukturami: „ja-realnym" i „ja-idealnym", a w drugim przypadku między niezgodnymi między sobą przekonaniami), ale w teorii Kelly'ego emocje odgrywają marginalną rolę. Przyjęcie określonej koncepcji postawy jest istotne jeszcze z jednego względu. Termin ten ma szczególne znaczenie dla teorii wychowania, bowiem naczelne cele wychowania są sformułowane w kategoriach postaw, przy czym są one analizowane z punktu widzenia wartości. Dla pedagoga przede wszystkim istotny jest ich aspekt treściowy. Natomiast Kelly charakteryzuje osobowość od strony formalnej — 11 tez określa prawidłowości powstawania antycypacji zdarzeń, podyktowanych właściwościami konstruktów, nie interesuje go społeczna ocena, jaką uzyskują owe antycypacje. Zakłada implicite, że rozwój jednostki, jej „poszukiwania badawcze" będą przebiegały w pożądanym kierunku zarówno w sensie obiektywnym, jak i subiektywnym. Celem i sensem życia jest coraz doskonalsze poznawanie rzeczywistości, równoznaczne z indywidualnym rozwojem jednostki. Rekonstrukcja systemu wartości leżącego u podłoża omawianej teorii pozwala na stwierdzenie, iż wartością podstawową jest człowiek i swoboda jego twórczych poszukiwań. Również w aksjologii marksistowskiej człowiek jest najwyższą wartością, ale nie tylko człowiek jako „ja", lecz także człowiek jako „on". Takie ujęcie powoduje rozszerzenie pojęcia sensu istnienia człowieka o działania nie tylko na rzecz samego siebie, ale także na rzecz innych; zarówno w węższym sensie, jako uwzględnianie potrzeb innych podczas realizowania własnych, i w szerszym, jako udział w tworzeniu rzeczywistości lepszej, doskonalszej, nie tylko dla siebie, ale i dla przyszłych pokoleń. W konfrontacji z powyższym widać, iż poznawcza koncepcja człowieka ukazuje go nie tylko jako indywidualistę, lecz także jako egocentryka.

Czy jednak dokonania poznawczego nurtu w psychologii są zupełnie dla teorii wychowania bezużyteczne? Wydaje się, że tak nie jest. Teorie poznawcze, jakkolwiek nie dokonały przewrotu w psychologii, pozwoliły na rozwiązanie wielu problemów w sposób bardziej zadowalający, niż czyniły to teorie behawiorystyczne, pozwoliły również na szersze spojrzenie na warunki i motywy ludzkich działań. Ponadto wychodzą naprzeciw intuicyjnym oporom, jakie budzi instrumentalne traktowanie człowieka przez behawiorystów i niestety, choć może jest to mniej widoczne, teoretyków wychowania również. Wprawdzie uznaje się znaczenie, jakie ma aktywność wychowanka dla efektywności wychowania, ale mimo to traktowany jest on tylko jako obiekt oddziaływań dokonywanych w ramach procesu wychowania. Nadrzędną pozycję w tym procesie zajmuje wychowawca. On ustala cele, manipuluje karami i nagrodami, pobudza, blokuje, kontroluje, ocenia. Jak w takim razie wyglądałby stosunek wychowawczy w konsekwencji poznawczej? Dziecko, obdarzone wrodzoną ciekawością poznawczą, a zatem bez konieczności wzbudzania jego aktywności, poznaje świat. Ponieważ poznanie to pozwala na późniejsze trafne przewi-

dywanie i adekwatne działanie w rzeczywistości (behawiorysta powiedziałby — przystosowanie) jest ono jedynym mechanizmem socjalizacji. Jednostka odzwierciedla w swoich konstruktach zjawiska świata i stosunki zachodzące między nimi; odpowiedniość systemu poznawczego i uniwersum zapewnia prawidłowe funkcjonowanie w danej rzeczywistości. Założywszy, że jednostka wzrastała w środowisku niepatologicznym społecznie można przyjąć, iż jej zachowania będą klasyfikowane przez innych ludzi jako normalne — akceptowane społecznie. Przyswaja ono normy, role wraz z poznawaniem elementów i relacji świata, w którym żyje. Rola wychowawcy, w takim układzie, polegałaby na organizowaniu sytuacji, w których wychowanek, w toku własnych poszukiwań, dochodziłby do utworzenia nowych konstruktów czy też artykulacji już istniejących. Działalność wychowawcza sprowadziłaby się do dostarczenia możliwie największej i najbardziej różnorodnej ilości doświadczeń. Tak więc rola wychowawcy wcale nie staje się niepotrzebna czy podrzędna. Zależność procesu kształtowania się osobowości od doświadczenia, wyrażona w tezie o indywidualizacji, przyznaje możliwość wpływania na tę osobowość. Z drugiej strony osobowość wychowanka, jej indywidualne właściwości, w znacznym stopniu wyznaczają jego zachowanie. Dlatego też podczas planowania czynności wychowawczych należałoby szczególną uwagę poświęcić elementowi pośredniczącemu — O — zgodnie z oznaczeniem podstawowych jednostek procesu wychowania D — O — R (D — działanie, O — osobowość, R — reakcja). Przyjrzyjmy się dokładniej temu elementowi.

Proces wychowania jest realizowany poprzez stwarzanie sytuacji wychowawczych — sytuacji wyboru. Sytuacja jest zawsze czyjaś i wg Tomaszewskiego (1975) jest układem wartości i możliwości. Stąd też na wybór zachowania w danej sytuacji mają wpływ nie tylko elementy w niej zawarte (np. układ kar i nagród), ale również ważną, jeśli nie decydującą, rolę odgrywa sposób funkcjonowania emocjonalno-motywacyjnego i poznawczego. Zajmijmy się bliżej tym ostatnim. Funkcjonowanie poznawcze jest wyznaczane przez: 1) formalne właściwości struktur poznawczych; 2) styl poznawczy preferowany przez daną osobę. Formalne właściwości struktur poznawczych, definiowane jako złożone konfiguracje dymensji, pozwalających na uporządkowanie zdarzeń według określonych (właściwych tym dymensjom) kryteriach (P. Lewicki, 1978), można traktować jako: a) ogólne właściwości systemu poznawczego; b) właściwości przysługujące indywidualnym systemom; nasilenie tych właściwości pozwala na różnicowanie jednostek.

Zgodnie ze znaczeniem b) systemy mogą być po pierwsze w różnym stopniu zintegrowane, tzn. jedne dymensje mogą być w różnym stopniu podporządkowane innym.

Różnią się także między sobą stopniem złożoności poznawczej. Złożoność informuje o ilości funkcjonalnej niezależnych dymensji. Osoby

proste poznawczo kategoryzują świat za pomocą stosunkowo niewielkiej liczby dymensji, natomiast osoby złożone poznawczo przeciwnie. Stopień artykulacji wskazuje na ilość klas, jakie jednostka potrafi wyodrębnić wśród zjawisk określanych daną dymensją. Jeżeli potraktujemy dymensję jako skalę, to w najprostszym przypadku będzie ona dwubiegunowa — np. dobry bądź zły — ale może być i tak, że pomiędzy dobry — zły będzie znajdowało się szereg punktów pośrednich. Neutralność różnicowania to właściwość mówiąca o tym, czy wszystkie dymensje funkcjonują podobnie, czy też np. dymensje akceptowane przez jednostkę funkcjonują inaczej niż nieakceptowane.

Należy podkreślić, że wyżej wymienione zmienne nie są charakterystyką globalną struktur poznawczych, względnie niezależną od rodzaju materiału, na którym dokonuje się pomiaru tej zmiennej. Badania wskazują (P. Lewicki, 1978), że np. złożoność poznawcza zależy od ilości doświadczeń w dziedzinie, której dotyczy konkretne badanie. Dlatego też podsystemy mogą różnić się między sobą stopniem integracji czy złożoności. Z pewnością fizyk będzie miał znacznie bardziej rozbudowany subsystem dotyczący, ogólnie mówiąc, obiektów fizycznych niż laik w tej dziedzinie.

Chociaż wiedza dotycząca struktur poznawczych ciągle jeszcze zawiera wiele znaków zapytania, a metody badawcze są niedoskonałe (M. Okrucińska, 1981) nie można nie uwzględnić wpływu tej zmiennej na zachowanie człowieka, a tym samym na rezultat zaplanowanych przez wychowawcę czynności. Badania Rokeacha (A. Malewski, 1975) nad dogmatyczną strukturą przekonań potwierdzają tezę, iż specyficzne właściwości struktur poznawczych determinują sposób spostrzegania rzeczywistości, podobne znaczenie mają w kształtowaniu się osobowości autorytarnej opisanej przez Adorno.

Inną zmienną wpływającą na zachowanie człowieka jest styl poznawczy, czyli sposób funkcjonowania poznawczego preferowany przez jednostkę. Termin ten obejmuje indywidualne sposoby funkcjonowania w zakresie czynności percepcyjnych i intelektualnych. Styl poznawczy nie jest jednoznaczny z poziomem rozwoju intelektualnego. Ten ostatni jest kategorią związaną z rozwojem ontogenetycznym jednostki, natomiast pierwszy z problematyką różnic indywidualnych. Okazuje się, że w tych samych sytuacjach ludzie preferują różne poziomy funkcjonowania poznawczego, np. różnią się stopniem analityczności, abstrakcyjności, zróżnicowania swych funkcji intelektualnych.

Najszerszego opracowania doczekał się styl poznawczy zwany zależnością — niezależnością od pola, zmienna wyróżniona przez H. Witkina (1968). Traktuje on zależność — niezależność jako podstawowy wymiar osobowości, dlatego też uważa, iż osobowość można badać eksperymentalnie i obiektywnie poprzez ocenę stylu poznawczego, za pomocą kontrolowanych technik laboratoryjych. Testy, które stosował Witkin pozwalają

stwierdzić, czy jednostka potrafi, czy też nie, oddzielić percepcyjnie przedmioty od zorganizowanego pola. Tym samym testy różnicują ludzi według kryterium zależności — niezależności od pola. Na jednym ekstremum występuje stała tendencja do doświadczenia globalnego i rozlanego — organizacja pola jako całości dyktuje sposób, w jaki spostrzegane są części. Na przeciwnym, tendencja do doświadczenia w sposób zorganizowany — części pola są spostrzegane jako odrębne, a pole jako zorganizowana całość. Jest to właściwość stała w czasie, tzn. można wyróżnić osoby, które będą ujawniały w sytuacjach percepcyjnych właściwości charakterystyczne albo dla stylu zależnego od pola, albo niezależnego. Co więcej, na tej podstawie da się wyróżnić dwa typy osobowości: osobowości zróżnicowane i niezróżnicowane (globalne). Badano cechy osób zróżnicowanych i niezróżnicowanych. Okazało się, że osoby zróżnicowane posiadają rozwinięte poczucie własnej odrębności, tj. uświadamiają sobie swoje potrzeby, uczucia, właściwości jako własne i jako różne od potrzeb, uczuć i właściwości innych ludzi. Osoby globalne korzystają z zewnętrznych źródeł przy definiowaniu siebie, są podatne na sugestię. Osoby zróżnicowane stosują bardziej skomplikowane mechanizmy obronne, jak izolacja, intelektualizacja, natomiast osoby niezróżnicowane mechanizmy prymitywne jak represja, zaprzeczenie; u tych osób uczucia silnie wpływają na procesy myślowe i percepcyjne.

Innymi stylami wyróżnianymi w literaturze są np. abstrakcyjność — konkretność, analityczność, refleksyjność (A. Matczak, 1970). Abstrakcyjność jest to cecha, która mówi, na ile wewnętrzna reprezentacja danej klasy obiektów jest niezależna od ich konkretnej egzemplifikacji. W teście sortowania badany może grupować przedmioty według kryterium: 1) spostrzeżeniowego — na podstawie wspólnych cech fizycznych; 2) funkcjonalnego — uwzględnianie wspólnych funkcji; 3) nominalnego — podstawą grupowania jest posiadanie wspólnej nazwy, a więc przynależność grupowanych przedmiotów do wspólnego pojęcia nadrzędnego (klasyfikacja wg Brunera, op. cit.).

Zazwyczaj stopień abstrakcyjności wiązany jest z poziomem rozwoju intelektualnego, ale okazuje się, że wymiar ten może różnicować jednostki znajdujące się na tym samym poziomie rozwoju. Analityczność to własność pozwalająca na rozkładanie całościowego bodźca na części składowe. Styl analityczny polega na tendencji do kategoryzacji zjawisk poprzez rozkładanie bodźców na części, w przeciwieństwie do całościowego traktowania bodźców. Refleksyjność określa siłę tendencji do rozpatrywania i oceniania różnych możliwości przed przyjęciem ostatecznego rozwiązania. Drugim biegunem tego wymiaru jest impulsywność — tendencja do przyjmowania pierwszego rozwiązania, jakie się nasuwa.

Na podstawie tego skrótowego przeglądu niektórych stylów poznawczych widzimy, jak bardzo mogą różnić się między sobą wychowankowie, nawet jeśli są w tym samym wieku rozwojowym. Trudno byłoby wyma-

gać od wychowawcy, by uwzględniał te różnice w codziennej pracy z grupą, natomiast w przypadku stawiania zadań poszczególnym wychowankom powinien on zdawać sobie sprawę z wpływu omawianej zmiennej (np. proces interpretacji sytuacji wychowawczej rozumianej w tym miejscu jako subiektywny obraz układu kar i nagród). Osoba „abstrakcyjna, analityczna, refleksyjna" inaczej będzie postrzegała i rozwiązywała problem niż „konkretna, globalna i impulsywna". Można sądzić, iż modyfikacja metod wychowawczych, uwzględniająca różnice stylów poznawczych wpłynie na zwiększenie efektywności działań wychowawczych.

Zestawiając wszystkie za i przeciw adaptacji wyników poszukiwań badaczy o orientacji poznawczej należy stwierdzić, iż: 1) podstawowa trudność wynika z faktu, iż analiza osobowości dokonywana jest w kategoriach formalnych, natomiast teoria wychowania budowana jest na bazie określonego systemu aksjologicznego; 2) teorie poznawcze cechuje w wysokim stopniu indywidualizm. Szczególnie teoria Kelly'ego nie daje możliwości porównań interindywidualnych. Wynika to ze specyficznych właściwości konstruktu (teza o indywidualizmie) i całego systemu, a także braku metody pozwalającej na takie porównania. W tych warunkach trudno mówić o możliwości opracowania ogólnych warunków skuteczności oddziaływań wychowawczych; 3) niedopracowany jest jeszcze problem ontogenezy struktur poznawczych. Jak dotąd wycinkowe prace Kogana, Gardinera (A. Matczak, 1978) i in. dotyczące głównie stylów poznawczych nie dają podstaw do stworzenia ogólniejszej koncepcji rozwoju struktur poznawczych.

Z drugiej strony wkład teorii poznawczych w rozwój wiedzy o człowieku jest na tyle znaczący, iż wiedza ta w nowoczesnej pedagogice musi być uwzględniona. Teorie poznawcze są użyteczne z dwóch względów. Po pierwsze, prezentują nową, humanistyczną koncepcję człowieka. Traktowanie człowieka jako samodzielny, aktywny, poznający rzeczywistość podmiot stawia wychowanka w roli partnera, wymaga szacunku dla niego i jego poszukiwań. Przeniknięcie takiego sposobu widzenia wychowanka i relacji między nim i wychowawcą do świadomości tych ostatnich zmieniłoby stosunki między nauczycielami i dziećmi w praktyce — w szkołach, zakładach opiekuńczych itp. Po drugie, badania prowadzone w konwencji poznawczej pozwalają na nową interpretację problemów z zakresu teorii zachowania. Problemy te wchodzą również w zakres zainteresowań pedagogiki, a teorii wychowania w szczególności. Jest to, omawiany powyżej, wpływ stylu poznawczego na funkcjonowanie w sytuacjach zadaniowych, nowa interpretacja sytuacji wychowawczej z uwzględnieniem indywidualnych właściwości podmiotu, a także interpretacja mechanizmów osobotwórczych jako poznawania, uwarunkowanego jednostkowym doświadczeniem.

Na obecnym etapie rozwoju koncepcji poznawczych trudno mówić o przedstawieniu teorii wychowania opartej na poznawczej koncepcji czło-

wieka i poznawczej teorii zachowania. Jest to zadanie stojące przed naukowcami — pedagogami i psychologami, którego realizacja być może nastąpi w niedalekiej przyszłości. Natomiast już dzisiaj można i trzeba uwzględniać dotychczasowe wyniki badań w interpretacji zagadnień szczegółowych. Warto również w kształceniu wychowawców przekazywać ideę, jaką niosą ze sobą teorie poznawcze, a która oznacza głęboki szacunek dla jednostki ludzkiej.

BIBLIOGRAFIA

CZAPIŃSKI J.: Metodologia Rep-testu — podstawy teoretyczne, przykłady technik, ocena wartości pomiarowych. W: Paszkiewicz E. (red.) „Materiały do nauczania psychologii", seria III, t. 3, W-wa 1978, PWN.

KELLY G. A.: The Psychology of Personal Constructs. New York 1955, W. W. Norton Company INC.

KOZIELECKI J.: Psychologiczna teoria samowiedzy. W-wa 1981, PWN.

KRZYSZTOSZEK Z.: Specyfika wychowania jako przedmiotu badań pedagogicznych. Badania Oświatowe 1981 nr 3.

LEWICKI P.: Formalne właściwości struktur poznawczych. W: Paszkiewicz E. (red.) „Materiały do nauczania psychologii", seria III, t. 3. W-wa 1978, PWN.

MALEWSKI A.: O nowy kształt nauk społecznych. W-wa 1975, PWN.

MARUSZEWSKI T.: Procesy poznawcze jednostki a idealizacja. W: „Poznańskie studia z filozofii nauki", z. 5. W-wa — Poznań 1980, PWN.

MATCZAK A.: Metody badania różnic indywidualnych w funkcjonowaniu poznawczym dzieci. W: Paszkiewicz E. (red.) „Materiały do nauczania psychologii", seria III, t. 3, W-wa 1978, PWN.

MUSZYŃSKI H.: Zarys teorii wychowania. W-wa 1977, PWN.

MUSZYŃSKI H.: Teoretyczne problemy wychowania moralnego. W-wa 1965, PZWS.

OBUCHOWSKI K.: Kody orientacji i struktura procesów emocjonalnych. W-wa 1970, PWN.

OKRUCIŃSKA M.: Metody badania trafności i rzetelności Rep-testu. Poznań 1981 (praca magisterska nie publikowana).

REYKOWSKI J.: Osobowość jako centralny system regulacji i integracji czynności człowieka. W: Tomaszewski T. (red.) Psychologia. W-wa 1970, PWN.

WITKIN H. W.: Psychologiczne zróżnicowanie i formy patologii. „Przegląd Psychologiczny" 1968 nr 16.

KAZIMIERZ PODOSKI
UNIWERSYTET GDAŃSKI

ORGANIZACJA I ZARZĄDZANIE OŚWIATĄ JAKO NOWA DYSCYPLINA NAUKOWA

WPROWADZENIE

Powstawanie nowej dyscypliny naukowej, i to leżącej na styku kilku już istniejących, jest niewątpliwie procesem długotrwałym wywołującym spory co do samej potrzeby wyodrębnienia, jak i swoistych metod charakteryzujących taką dziedzinę.

W niniejszym opracowaniu pragnę zająć się przede wszystkim scharakteryzowaniem samej potrzeby wyodrębnienia organizacji i zarządzania oświatą jako dyscypliny naukowej, wskazaniem jej powiązania z innymi dyscyplinami w systemie nauk, określeniem zagadnień badawczych leżących w kręgu jej zainteresowań. Niektóre myśli na ten temat miałem możność formułować w publikacjach, inne stanowią przedmiot nowych przemyśleń. [1]

1. POTRZEBA WYODRĘBNIENIA ORGANIZACJI I ZARZĄDZANIA OŚWIATĄ

Sprawa ta była już przedmiotem niektórych ze wskazanych publikacji. W tym miejscu pragnę jedynie przypomnieć, że decydują o tym przede wszystkim okoliczności sprawiające, że oświatę cechuje wyraźnie określona specyfika uzasadniająca wyodrębnienie wskazanej dyscypliny, że w jej funkcjonowaniu najbardziej decydujący jest wzajemny stosunek oddziaływania na siebie nauczyciela lub wychowawcy na ucznia i wychowanka, cała organizacja szkoły czy innej placówki, działalność administracji oświatowej powinna być nastawiona na organizowanie możliwie najlepszych warunków dla umożliwienia sprawnego realizowania zadań nauczyciela. Do specyfiki oświaty trzeba też zaliczyć:

— fakt, że efektem działania jest tu uzyskanie lub doskonalenie czy odnowienie wiedzy, nabranie określonych nawyków, czy też rozwinięcie zdolności — kształtowanie osobowości człowieka, na co składa się wspomniana wiedza, jak i system wartościowania,

— występowanie wielości, a zarazem równorzędności podstawowych celów działania, mianowicie: dydaktycznego, wychowawczego i opiekuńczego, pozostałe zadania realizowane przez placówki oświatowe muszą być tym

[1] Por. K. Podoski, Organizacja i zarządzanie oświatą jako element polityki oświatowej. „Nowa Szkoła", 1980, nr 9, s. 341—344; tenże: Specyfika systemu zarządzania oświatą. „Nauczyciel i Wychowanie", 1980, nr 5, s. 48—50; tenże: Teoretyczne i praktyczne problemy zmian w zarządzaniu oświatą w Polsce. „Badania Oświatowe", 1981, nr 2, s. 71—88.

celom bezwzględnie podporządkowane, w przeciwnym przypadku nie jest możliwe sprawne funkcjonowanie szkoły czy innej placówki oświatowo-wychowawczej,

— szczególna trudność w określaniu efektów działania szkoły czy innej placówki, zwłaszcza efektów jakościowych, które trudne są przecież do liczbowego określenia, na tym tle trudność w ocenie działania całej placówki i określania sprawności jej działania, ostateczne efekty ujawniają się nieraz dopiero po dłuższym okresie (np. od ukończenia szkoły przez danego absolwenta),

— występowanie swoistej wielofunkcyjności, dyrektor jest zarazem kierownikiem placówki i szeregowym nauczycielem, nauczyciel spełnia zarazem funkcję kierownika klasy, czy innego zespołu uczniowskiego lub grupy wychowanków,

— podmiotowość uczniów, ich stosunek do wykonywania zadań instytucji kształceniowej ma istotny wpływ na efekty kształcenia, występuje swoista substytucja wkładu pracy nauczyciela i ucznia,

— motywowanie obejmuje w warunkach oświaty nie tylko oddziaływanie dyrektora na pracowników (nauczycieli, wychowawców), ale także oddziaływanie nauczycieli na uczniów czy wzajemne oddziaływanie na siebie samych uczniów i wychowanków,

— występowanie jako specyficznej formy działania regulacyjnego właściwego tylko dla oświaty w postaci nadzoru pedagogicznego,

— specyficzny system przygotowania kadr kierowniczych w formie studiów podyplomowych odbywanych w warunkach uzyskania już doświadczenia w pracy pedagogicznej,

— specyficzna organizacja pracy nauczyciela.

Wszystkie podane tu okoliczności, czy też jeszcze pominięte, wyraźnie wskazują nam na potrzebę wyodrębnienia osobnej dyscypliny naukowej zajmującej się organizacją i zarządzaniem oświatą, gdyż ogólne twierdzenia organizacji i zarządzania wyrosłe na gruncie działania sfery produkcyjnej nie zawsze mogą tu znaleźć zastosowanie.

2. ZWIĄZEK MIĘDZY ORGANIZACJĄ I ZARZĄDZANIEM OŚWIATĄ A INNYMI DYSCYPLINAMI NAUK SPOŁECZNYCH

W tym zakresie dostrzegać trzeba wiele powiązań. Za najistotniejsze uznać przy tym trzeba powiązanie z naukami ergologicznymi, jak i z polityką oświatową.

W stosunku do ogólnej teorii organizacji i zarządzania, dla której nauką o większym stopniu konkretyzacji w stosunku do określonej dziedziny. nym działaniu, organizacja i zarządzanie oświatą jest nauką szczegółową o większym stopniu konkretyzacji w stosunku do określonej dziedziny. Z dorobku ogólnej teorii czerpie ona określenie podstawowych kategorii, ogólnej siatki pojęciowej, podstawowe metody badawcze. Nie ma potrzeby

ponownego ich określania dla oświaty, jeśli nie występują w tym zakresie potrzeby wyodrębnienia jej specyfiki.

Drugim nurtem jest powiązanie teorii organizacji i zarządzania oświatą z teorią polityki oświatowej. Organizacja i zarządzanie obejmują bowiem wiele istotnych elementów tej polityki. I w tym przypadku można mówić o dalej idących związkach, a mianowicie o istotnym związku polityki oświatowej z polityką społeczną, której polityka oświatowa stanowi wyodrębnioną specyficzną część. Można też mówić o związku polityki oświatowej z polityką ekonomiczną w sensie przygotowania i doskonalenia przez oświatę kadr kwalifikowanych dla potrzeb gospodarki, o rozwiązaniu spraw na styku polityki kształcenia i zatrudnienia. Obie ostatnio wymienione polityki stanowią kolejno element ogólnej teorii polityki, w przypadku krajów socjalistycznych możemy tu mówić o naukowym komunizmie w nomenklaturze stosowanej w wielu krajach socjalistycznych, lub o nauce o polityce.

Nie wyczerpuje to wszystkich relacji, można też mówić o istotnym związku z naukami pedagogicznymi, z dydaktyką ogólną i metodykami szczegółowymi, a także z teorią wychowania, trudno bowiem mówić o zarządzaniu dziedziną oświaty bez znajomości procesów zachodzących wewnątrz placówek oświatowych o charakterze dla nich podstawowym.

Wiele problemów organizacyjnych procesu dydaktycznego i wychowawczego objęte było nurtem organizacyjnych dociekań pedagogicznych w okresie, gdy nie było nawet mowy o tworzeniu nowej dyscypliny organizacji i zarządzania oświatą i będą one nadal domeną nauk pedagogicznych, natomiast znajomość tych spraw jest konieczna również i w przypadku tworzenia zrębów nowej dyscypliny. [2]

Niepodobna także pominąć związku z psychologią, zwłaszcza psychologią kierowania, z socjologią wychowania, a także kierowania grupami społecznymi. Istotne są też związki z prawem oświatowym, które samo jest elementem prawa administracyjnego. W ramach nauki o organizacji i zarządzaniu trzeba też uwzględnić związek nowej dyscypliny z teorią administracji.

Nie są to jeszcze wszystkie związki. Można wymienić konieczność podejścia systemowego do analizowania zagadnień zarządzania oświatą, a więc potrzebę uwzględnienia także ogólnej teorii systemów.

Wydaje się, że dotychczasowe wyliczenie wskazuje na potrzebę uwzględniania twierdzeń i wpływu wskazanych tu dyscyplin, czy innych ew. jeszcze w tych rozważaniach pominiętych.

Między zwolennikami wydzielenia teorii organizacji i zarządzania oświatą toczą się jeszcze dyskusje co do natury różnych związków, jak i co do tego, które z nich mają największe znaczenie. Zwolennicy przewagi nauk ergologicznych stoją na stanowisku łącznego uwzględnienia tak or-

[2] A. Smołalski, Problematyka badawcza teorii organizacji oświaty w Polsce. „Nowa Szkoła", 1980, nr 6, s. 242—247.

ganizacji, jak i zarządzania wskazując, że ich wydzielenie w rozważaniach teoretycznych i w praktyce nie jest możliwe. Przy tym ujęciu uważa się za istotne szerokie traktowanie zagadnień organizacji i zarządzania z wnikaniem również w zagadnienia wewnętrzne niejako szkoły łącznie z rozpatrywaniem również zagadnienia organizacji pracy nauczyciela, łącznie z traktowaniem tej organizacji z punktu widzenia cyklu organizacyjnego i rozpatrywaniem zagadnienia kultury organizacyjnej na tym szczeblu.

Proponuje się rozpatrywanie oświaty i wychowania jako systemu (procesy iteracyjne i racjonalizacja działań) zarówno z punktu widzenia mikro, jak i makroracjonalności oraz ich konsekwencji (między innymi w zakresie dynamiki zmian preferencji i przesunięć poziomów motywacji), skoncentrowanie uwagi na potrzebie wykorzystania intelektualnych zasobów ludzkich, jak również na potrzebie zachowania w funkcjonowaniu oświaty i wychowania równowagi organizacyjnej uwzględniającej zarówno determinizm, jak i probabilizm w zarządzaniu oświatą. Za zasadne uznaje się również podejście sytuacyjne. Tak ujęte główne problemy nowej dyscypliny nie pozwalają na preferowanie ani problemów organizacji, ani problemów zarządzania. W budowie, funkcjonowaniu oraz rozwaju organizacji ludzkich zarówno organizacja, jak i zarządzanie stanowią jedność.

Inne podejście uznając wprawdzie wagę problemów organizacyjnych na plan pierwszy wysuwa zagadnienia zarządzania. Jednocześnie jednak zwolennicy tej grupy poglądów stoją na stanowisku, że zagadnienia organizacyjne w oświacie są słabo opracowane, że te problemy były w części, gdy chodzi o proces dydaktyczny i wychowawczy, objęte również od strony organizacyjnej dociekaniami z zakresu nauk pedagogicznych. Wszystkie dotychczasowe prace dotyczyły, zdaniem zwolenników opisywanego poglądu, czynności kierowania zespołami ludzkimi głównie w szkole, czy też oddziaływania regulacyjnego zarządzających oświatą na procesy działalności podstawowej (problemy funkcjonowania — a nie nawet i w tym miejscu struktur organizacyjnych, kolejnych szczebli systemu zarządzania oświatą, wśród nich przede wszystkim wizytowania). Uznają przy tym temat tworzenia i przekształcania struktur za ważki i zasługujący na odrębne, rychłe badawcze potraktowanie.[3]

O ile sprawa potrzeby ujmowania wielu problemów organizacyjnych nie jest w zasadzie w obu ujęciach kwestionowana, to istotniejsze wydaje się rozstrzygnięcie problemu, czy i w jakim stopniu nauka o organizacji oświaty wnikać ma na pole dociekań organizacyjnych już zajęte przez nauki pedagogiczne. Nie wydaje się to uzasadnione, poza jedynie ew. próbami spoglądania na niektóre działania typu zadań podstawowych od strony ogólnej teorii organizacji i zarządzania, ale zawsze pamiętając

[3] W tym fragmencie wykorzystano dyskusję między J. Tudrejem i Z. Radwanem na tle przygotowania konspektu podręcznika organizacji i zarządzania oświatą.

o dotychczasowych ujęciach zagadnienia ze strony nauk pedagogicznych. Nadmierne wnikanie w zagadnienia organizacji procesu dydaktycznego i wychowawczego nie wydaje się uzasadnione ze strony nowej dyscypliny.

Odrębne, kompleksowe ujęcie zakresu teorii organizacji i zarządzania oświatą przedstawił Z. Szeloch. Uważa on, że przedmiotem nowej dyscypliny określonej przez niego w skrócie jako TOiZO są instytucje oświatowe oraz procesy ich tworzenia, funkcjonowania i rozwoju. Konieczne tu są ujęcia makro-, medio-, jak i mikroorganizacyjne. Obraz oświaty i wychowania powinien być w jego przekonaniu badany z pomocą stanowiska zajmowanego przez teorię organizacji i zarządzania, przy jednoczesnym uwzględnieniu także stanowiska zajmowanego przez nauki pedagogiczne. Teoria organizacji i zarządzania oświatą może być ujmowana:

— systemowo, traktuje się wtedy oświatę jako system stanowiący element większej całości, składający się z elementów; eksponuje się przy tym sprzężenie zwrotne między elementami,

— organizacyjnie, nawiązując do klasycznej teorii organizacji, określona całość jest rozpatrywana w trzech aspektach: strukturalnym, procesowym (zarządzanie) i usprawnieniowym,

— podmiotowo, eksponując podmioty systemu oświatowego, rozpatrywane w aspektach organizacyjnych i procesowym,

— funkcjonalnie, nawiązując do współczesnej prakseologicznej koncepcji teorii organizacji i zarządzania, której przedmiot, tj. system oświatowy, rozpatrywany jest przez pryzmat sprawności procesów budowy (tworzenia), funkcjonowania i rozwoju. We wszystkich blokach jako cel pierwszy występuje blok tematyczny podstawowy sprawnego działania, jako drugi oświata jako system.[4]

Również i to ujęcie wydaje się interesujące, wskazujące na szerokie traktowanie problemów organizacji i zarządzania oświatą.

Wobec faktu, że nowa dyscyplina dopiero się kształtuje, trudno byłoby dążyć w chwili obecnej do próby podejmowania twierdzeń natury ostatecznej, które mogłyby być przyjęte przez większość osób zajmujących się interesującą nas w niniejszym opracowaniu problematyką, konieczne są jeszcze dalsze dyskusje i stopniowe krystalizowanie się poglądów.

3. GŁÓWNE ZADANIA BADAWCZE LEŻĄCE W POLU ZAINTERESOWANIA TEORII ORGANIZACJI I ZARZĄDZANIA OŚWIATĄ

Stojąc na stanowisku ujęcia również niektórych problemów organizacyjnych, a więc szerszego traktowania założeń nowej dyscypliny, uważam, że powinna się ona interesować tworzeniem struktur organizacyjnych systemu oświaty w skali makro, mezo i mikro, czyli poszczególnej placówki oświatowej i całej administracji, która w stosunku do tych pla-

[4] Z. Szeloch, Teoria organizacji i zarządzania oświatą jako dyscyplina naukowa, „Badania Oświatowe", 1980, nr 4, s. 17—31.

cówek pełnić powinna rolę służebną. Określić trzeba powiązania oświaty z otoczeniem, którego stanowi ona element również z uwzględnieniem kompleksowego podejścia w stosunku do każdego szczebla. Teoria organizacji i zarządzania oświatą powinna również zajmować się organizacyjnymi uwarunkowaniami projektowanych strukturalnych lub organizacyjnych reform systemu oświatowego planowanymi w przyszłości.

Za szczególnie istotne uznać należy tworzenie teorii nadzoru pedagogicznego, gdyż właśnie widoczna jest cała specyfikacja działalności nie występująca w innych dziedzinach gospodarki i kultury.[5] Nadzór ten stanowi specyficzną formę działalności regulacyjnej w oświacie i wychowaniu.

Do zadań nowej teorii należeć powinny sprawy prognozowania i planowania oświaty w ramach planów społeczno-gospodarczych, w tym także planów przestrzennych, w skali kraju i regionu, przy czym za szczególnie istotne uznać trzeba właściwe wiązanie zadań i środków na ich realizację, braki tego rodzaju sprzężeń bowiem dotychczas stanowiły często przyczynę braku sprawności działania w oświacie, decydowały o niemożności osiągania właściwych efektów kształcenia, zwłaszcza jakościowych. Planowanie wewnątrz placówki oświatowej, w tym organizacji jej pracy w danym roku szkolnym, interesuje nas jedynie od strony organizacji pracy nad tym planem, natomiast wewnętrzne poczynania z zakresu realizacji procesu dydaktycznego, wychowawczego czy działalności opiekuńczej stanowią domenę nauk pedagogicznych.

W ramach planowania wspomnieć też trzeba o takich zagadnieniach, jak teoretyczne aspekty rozmieszczenia szkół i innych placówek oświatowo-wychowawczych, kształtowanie polityki inwestycyjnej i remontowej w oświacie, a także o podstawach polityki kadrowej z uwzględnieniem sprawy kształcenia i doskonalenia kadr kierowniczych, nauczycieli i wychowawców, a także spraw zasad planowania zapotrzebowania na nauczycieli w powiązaniu z ich kształceniem.

Ze sprawami tymi wiąże się też sprawa zasad określania wielkości szkół zbliżonych do optymalnej z uwzględnieniem pedagogicznego, organizacyjnego i ekonomicznego punktu widzenia.

Za istotne uznać trzeba ustalanie zasad organizacji i funkcjonowania placówek wyspecjalizowanych realizujących różnego rodzaju zadania pomocnicze wykonywane dotąd przez placówki oświatowe — bezpośrednio. Zwrócić wypada w tym miejscu uwagę, że np. w Polsce nadmiar tego rodzaju zadań pomocniczych mnożących się od roku 1970 powoduje poświęcanie przez dyrektorów placówek oświatowo-wychowawczych więcej uwagi tego rodzaju sprawom z wyraźną niekorzyścią dla realizowania

[5] Zagadnienie nadzoru pedagogicznego zostało ujęte ostatnio w sposób systemowy w interesującej pracy: W. Goriszowski, Funkcje nadzoru pedagogicznego w systemie edukacji narodowej. Uniwersytet Śląski. Katowice 1982.

zadań podstawowych. Stąd konieczne wydaje się ustalanie modelu realizowania tego rodzaju czynności, a także określanie w sposób uzasadniony naukowych dróg dochodzenia do takiego modelu.

Za istotne uznać też trzeba ustalanie zasad systemu informacyjnego i informatycznego na wszystkich szczeblach zarządzania oświatą, uwzględniającego warunki każdego szczebla, w tym szczególnie bezpośrednio placówki oświatowo-wychowawczej.

Ważkie wydają się też studia nad potrzebami i możliwościami zastosowania w oświacie rachunku ekonomicznego, nad zasadami ustalania kosztów kształcenia, nad zasadami elastycznego finansowania placówek oświatowo-wychowawczych zapewniającego sprawne ich działanie i pełne bilansowanie zadań i środków.

Elementem teorii organizacji i zarządzania oświatą są też problemy kształtowania prawa oświatowego. Konieczne jest ustalanie zasad formułowania tego prawa, jego uproszczenia i uporządkowania.

Ważkie są też problemy analizy procesu decyzyjnego w oświacie, uwzględniające znowu decyzje podejmowane na różnych szczeblach, a więc dotyczące różnej skali. Ważkie jest zarówno określanie sposobu dochodzenia do podejmowania tych decyzji uwzględniając międzydyscyplinarne powiązania teorii organizacji i zarządzania oświatą, jak badania wielorakich skutków podejmowania takich decyzji.

Istotne są studia nad wszelkimi możliwościami wykorzystania form samorządowych w zarządzaniu oświatą, z uwzględnieniem także organów samorządnych działających w otoczeniu szkoły czy innej placówki, a także organów samorządnych, z którymi powiązana jest działalność administracji oświatowej (np. rady narodowe). Wiąże się z tym trudna sprawa możliwości wystąpienia procesów samoregulacji w działalności placówek oświatowo-wychowawczych. Także potrzebne wydaje się określenie możliwości samokontroli i samooceny ze strony nauczycieli.

Nie można pominąć sprawy organizacji pracy kierowniczej w oświacie, uwzględnienia realizacji funkcji organicznych i regulacyjnych na stanowiskach kierowniczych, czy innych zadań, dróg usprawnienia tej pracy (tu np. także występuje sprawa wykonywania różnorodnych czynności o charakterze pomocniczym). W warunkach oświaty szczególnie istotne wydaje się zwrócenie uwagi na sposób realizowania funkcji motywowania, mającej, jak wskazywano, istotne znaczenie.

Jako kolejny problem teoretyczny uznać trzeba organizację pracy nauczyciela z punktu widzenia realizacji cyklu organizacyjnego.

Rozważania wymagają sprawy analizy czynników i wyznaczników zarządzania oświatą, jego uwarunkowań wewnętrznych i zewnętrznych z uwzględnieniem określania kryteriów sprawnego działania, z czym także wiąże się sprawa określania kryteriów efektów kształcenia tak ilościowych, jak i ważniejszych od nich jakościowych, a także podejmowania

próby określenia efektywności kształcenia (powiązanie efektów z ponoszonymi kosztami kształcenia).

Jako istotne uznać też trzeba podjęcie trudnego tematu oceny sprawności działania, jak i wyników pracy placówki oświatowo-wychowawczej, nauczyciela czy dyrektora takiej placówki. Podejmowane dotąd próby w tym zakresie w mym przekonaniu nie dały jeszcze dotąd pełnego rezultatu.

Problemy organizacji i zarządzania oświatą na szczeblu placówki i administracji oświatowej pierwszego szczebla powinny być odrębnie analizowane dla warunków miast i warunków obszarów wiejskich, gdyż występujące nierówności w tym względzie, gorsza sytuacja ludności wiejskiej skłaniają do podejmowania kroków organizacyjnych dla stopniowej jej zmiany.

Wprawdzie kolejne sprawy znajdowały już pewien wyraz w dotychczasowych rozważaniach, ale wspomnieć o nich trzeba jeszcze raz niejako systemowo, a mianowicie w ramach studiów nad organizacją i zarządzaniem oświatą nie sposób pominąć systemowej analizy sposobu zapewnienia oświacie niezbędnych środków materialnych i kadrowych, w tym zapewnienie poprawy warunków pracy, budowy nowych szkół, modernizacji i rozbudowy łącznie z właściwym zapleczem dydaktycznym, poprawy całokształtu warunków bytowych nauczycieli, zapewnienia im i uczniom niezbędnych podręczników i lektur, zaopatrzenia szkół w materiały dydaktyczne, prawidłowego zapewnienia dowożenia i dożywiania młodzieży, poszerzenia opieki zdrowotnej, zwiększenia roli wychowania fizycznego, sportu i rekreacji, polepszenia systemu wypoczynku wakacyjnego itp.

Pomimo częściowego omówienia tych spraw zasługiwały one na powtórne zasygnalizowanie, gdyż wydaje się, że dla sprawnego organizowania i funkcjonowania placówek oświatowych niezbędne jest obecnie wytworzenie takiego systemu organizacyjnego, który byłby w stanie kompleksowo rozwiązać te sprawy, bez nadmiernego przy tym obciążenia dyrektorów placówek obsługi szkolnictwa, ale w tym ujęciu stanowi problem szerszej natury, mający istotne znaczenie dla sprawnego zarządzania oświatą.

Obok twierdzeń teoretycznych nauka o organizacji i zarządzaniu oświatą powinna na tle diagnozy stanu istniejącego prowadzić do proponowania rozwiązań nowych podnoszących sprawność organizacji i zarządzania oświatą z uwzględnieniem wielostronnych uwarunkowań zasygnalizowanych w niniejszym opracowaniu. Jest to chyba równie istotna rola tej tworzącej się dyscypliy naukowej.

Nieco inaczej zagadnienia zakresu problemów ujęte zostały w cytowanej już pracy Z. Szelocha.[6] Zwracam na niego uwagę w tym sensie, w jakim uzupełniają one wywody zawarte w niniejszym opracowaniu.

[6] Z. Szeloch, op. cit.

Z. Szeloch stoi na stanowisku, że zarządzanie oświatą jako trzeci główny blok tematyczny we wszystkich zaproponowanych ujęciach powinno ujmować następujące węzłowe problemy:

— charakterystykę ogólnego procesu zarządzania oświatą,
— specyfikę zarządzania na poszczególnych szczeblach,
— techniki zarządzania,
— podejmowanie decyzji kierowniczych,
— organizację pracy własnej kierownika.

W charakterystyce ogólnej uważa za konieczne wyeksponowanie odmienności tego zarządzania od zarządzania w sferze produkcyjnej, z czym można się w pełni zgodzić. Z. Szeloch charakteryzuje następnie szczegółowe podpunkty, które być powinny w tym przypadku uwzględnione.

Zalicza do nich takie zagadnienia, jak funkcje kierownicze, funkcje organiczne, przebieg procesu zarządzania, cele zarządzania, strategia zarządzania, zmienne sytuacyjne determinujące proces zarządzania i jego miejsce w funkcjonowaniu oświaty jako systemu, proces zarządzania oświatą i jego miejsce w systemie zarządzania państwem, uwarunkowania zewnętrzne i wewnętrzne procesu zarządzania oświatą, kierowanie ludźmi w instytucji.

Wskazuje na konieczność analizowania zarządzania na wszystkich szczeblach od centralnego aż do podstawowego. W zależności od szczebla zróżnicowane są techniki zarządzania. Zarządzanie oświatą traktowane jest jako proces podejmowania decyzji kierowniczych. Z. Szeloch kładzie duży nacisk na organizację pracy własnej kierownika.

W bloku tematycznym dotyczącym usprawniania organizacji i zarządzania oświatą stanowiącym logiczne następstwo wszystkich bloków przed nim występujących można w przekonaniu Z. Szelocha „...wyjść od źródeł zmian w organizacji i zarządzaniu, omówić źródła wewnętrzne i zewnętrzne w ludziach i aparaturze, jak również w ich wzajemnym niedostosowaniu się, dalej wynikające z nieprzestrzegania przez uczestników ustalonych zasad podziału pracy, hierarchii organizacyjnej, przebiegu procesów i obiegu informacji, jak również spowodowane dążeniem uczestników do racjonalizacji. Następnie należałoby omówić klasyfikację usprawnień według podstawowych kryteriów: celu, przedmiotu, kierunku oryginalności, formy, zasięgu, głębokości i kompleksowości. W dalszym ciągu przedmiotem rozważań powinny być usprawnienia dotyczące struktury organizacyjnej oraz usprawnienia dotyczące procesu zarządzania.

Ostatnim problemem powinna być metodologia dokonywania usprawnień ze szczególnym zwróceniem uwagi na techniki organizatorskie, które można wykorzystywać w usprawnianiu organizacji i zarządzania oświatą”.[7]

Niewątpliwie przedstawione w niniejszym opracowaniu propozycje mogą być jeszcze wzbogacone, zmieniane, traktuję je jako punkt wyjścia do

[7] Z. Szeloch, op. cit., s. 31.

dyskusji na temat głównego zakresu zagadnień organizacji i zarządzania oświatą, niewątpliwie do zadań tej dyscypliny należy wykrywanie prawidłowości i współzależności występujących w tym zarządzaniu, przy uwzględnieniu przede wszystkim rozwiązywania tych spraw, które stanowią o specyfice organizacji i zarządzania wynikającej ze specyfiki działalności w oświacie i wychowaniu w stosunku do innych dziedzin gospodarki i kultury.

Nie wszystkie ze spraw, na które wskazywano, są rozwiązane w jednakowym stopniu, niektóre nie były jeszcze przedmiotem szerszych dociekań naukowych. Konieczne więc wydaje się obecnie z jednej strony pogłębienie studiów w tych tematach, które były dotąd podejmowane, jak i obejmowanie nimi również innych spraw, których pominięcie hamuje rozwój nowo kształtującej się dyscypliny naukowej, a które jednocześnie nieraz mają istotne znaczenie praktyczne.

Potrzeba kształtowania nowej dyscypliny nie ulega wątpliwości. Dostrzegam zarazem potrzebę równoległego rozwijania tak dociekań typu teoretycznego, ustalania jej podstaw, jak i poszerzania badań typu empirycznego, które dają podstawę do twierdzeń natury uogólniającej. Między tymi dwoma typami dociekań występuje niewątpliwie sprzężenie zwrotne.

Zarazem postulować trzeba dostrzeganie powiązań teorii organizacji i zarządzania oświatą ze wskazanymi w niniejszym opracowaniu dyscyplinami naukowymi i potrzebą systemowego podejścia do rozpatrywania sprawy przy uwzględnieniu wniosków, które wynikają z tych powiązań. Jeszcze raz warto podkreślić szczególne znaczenie powiązań z ogólną teorią organizacji i zarządzania, jak i polityką oświatową.

Dostrzegam dyskusyjność twierdzeń zawartych w niniejszym opracowaniu, byłbym wdzięczny za wszelkie uwagi w tym zakresie.

STEFAN SŁOMKIEWICZ
UNIWERSYTET WARSZAWSKI

SYSTEMY WIADOMOŚCI PRZYSWAJANYCH PRZEZ UCZNIÓW

1. WPROWADZENIE

Systemy wiadomości przyswojonych przez uczniów w procesie uczenia się i nauczania są w ostatnich latach przedmiotem zainteresowań nie tylko dydaktyki ogólnej, lecz również dydaktyk szczegółowych i psychologii. Problematyka wypłynęła między innymi na tle badań nad układami informacji w podręcznikach programowanych i konwencjonalnych i ich wpływem na przyswajanie wiadomości przez uczniów. Wyniki tych badań wskazały generalnie rzecz ujmując na występowanie zależności między układami wiadomości w podręcznikach a ich przyswajaniem przez uczniów. Relacje te, jak wykazały ostatnie badania przeprowadzone przez Z. Włodarskiego [1], nie są jednak tak jednoznaczne. Okazało się, że nie występuje zależność tego rodzaju: im lepiej uporządkowany tekst, tym lepsze jego przyswojenie.

Do analizy układów informacji szeroko stosowane są dwie metody: grafów i macierzowa. Zaletą ich jest możliwość wyodrębnienia relacji występujących między składnikami danego zbioru informacji, a więc jego struktury. Trzecia metoda analizy informacji — metoda warstwowa — pozwala co prawda wyodrębnić ich rodzaje, nie umożliwia jednakże ukazania relacji występujących między nimi.

Badania dydaktyczne i psychologiczne nad strukturami wiadomości zdobywanych przez uczniów przebiegają według następującego schematu:

układy wiadomości dostarczanych uczniowi	→	procesy uczenia się i nauczania	→	układy już przyswojonych wiadomości przez uczniów

Układy przyswajanych wiadomości w procesie zdobywania przez ucznia nowych informacji wpływają na przebieg procesów uczenia się, a więc wymagają również określonych działań dydaktycznych, stąd istnieje potrzeba dostrzegania ich roli regulującej te procesy, zwłaszcza że na przyswojenie nowych treści wpływa przecież cały system zdobytych wiadomości, a zwłaszcza te, które stanowią podstawę przekonań. Zwróciła już dawno uwagę na to psychologia społeczna wykazując, że nowe wiadomości jednostka przyswaja sobie poprzez pryzmat własnych przekonań.

2. SYSTEMY I STRUKTURY PRZYSWAJANYCH WIADOMOŚCI

Współczesna nauka zagadnienie systemów i struktur uczyniła jednym z ważniejszych problemów. W istocie nie ma takiej dziedziny wiedzy, która nie uwzględniałaby tej problematyki, chociaż trudno oczekiwać, żeby rozumiano ją w podobny sposób. Z tej też przyczyny kształtuje się

[1] Por. Z. Włodarski: Odbiór treści w procesie uczenia się. Warszawa 1979, cz. III.

wewnętrznie bardzo zróżnicowany kompleks metodologiczny badań nad systemami i strukturami. To duże zróżnicowanie spowodowało, że już w latach 50-tych i 60-tych naszego wieku pojawiły się próby ogólnoteoretycznych badań nad systemami i strukturami. Świadczą o tym znane rozprawy L. Bartalanffy'ego: „General System Theory"[2] i „An Outline of General System Theory"[3].

Problematyka systemów i struktur została szeroko wyeksponowana w cybernetyce od momentu narodzin tej nowej dyscypliny naukowej. Podejmuje ją w swoich pracach N. Wiener — twórca cybernetyki. W swoim fundamentalnym dziele, a mianowicie „Wstęp do cybernetyki", ukazał teoretyczne i praktyczne znaczenie problematyki systemów i struktur. W latach 60-tych radzieckie czasopismo „Woprosy filosofii" podjęło szeroko problematykę systemów i struktur rozpatrywaną ze strony naukoznawstwa. Zainteresowanie nią doprowadziło do przygotowania konferencji na ten temat przez Instytut Filozofii Akademii Nauk ZSRR. W opublikowanych tezach 66 referatów wyraźnie można dostrzec bardzo złożony charakter problematyki teoretycznej badań nad systemami i strukturami. Okazało się, że na zróżnicowane pojmowanie pojęć system oraz struktura wpływają swoistości przedmiotu badań poszczególnych dziedzin nauki i dyscyplin naukowych[4]. Trudności nawet w danej dziedzinie nauki występują również i wtedy, gdy struktury, a więc relacje między elementami danego układu rozpatruje się bądź w systemie statycznym, bądź w stanie jego ruchu i rozwoju. Pomimo to można już obecnie określić podstawowe relacje między systemami i strukturami na tle rozwijającej się metodologii badań obejmujących problemy systemów, a tego rodzaju badania są prowadzone zarówno w dziedzinach nauk przyrodniczych, jak i społecznych.

Po pierwsze, struktura jest podstawową cechą określonego układu — systemu, wskazującą na relacje między jego częściami.

Po drugie, systemy rozumie się przede wszystkim jako zbiór elementów powiązanych ze sobą relacjami[5].

Po trzecie, w skład systemu mogą wchodzić jako jego części składowe podsystemy i ich składniki powiązane w różne relacje.

Po czwarte, relacje występujące pomiędzy składnikami systemu mogą być ujmowane statycznie bądź dynamicznie. Oba ujęcia wyjaśniają budowę układu i jego funkcjonowanie.

Problematyka systemów i struktur jest również przedmiotem zainteresowań nauk psychologicznych i pedagogicznych, a w szczególności teorii uczenia się oraz teorii nauczania.

[2] „Human Biology" 1951 vol. 23 nr 3

[3] „British Journal for Philosophy of Science" 1950, vol. I, nr 2

[4] Por. „Probliemy issledowanija sistiem i struktur — materijały k konferencji" Moskwa 1965.

[5] Por. Zdzisław Pawlak: Maszyna i język, Warszawa 1964, s. 74.

Nauki te interesują się problemami relacji między składnikami systemów, stąd często na plan pierwszy wysuwane są kwestie struktury. Istnieje jednakże niebezpieczeństwo polegające na możliwości oderwania istotnej cechy danego systemu od jego części składowych. Przecież mówiąc na przykład o strukturze wiedzy uczniów nie możemy pomijać składników tej części wiedzy, która stanowi jakiś określony układ — system. Należy więc raczej mówić o układzie, systemie wiedzy uczniów, a wiadomo, że nie można go scharakteryzować nie wyjaśniając struktury tego układu. Wyliczenie li tylko składników nie daje wystarczającego opisu układów wiadomości przyswajanych przez uczniów. Niezbędne jest wskazanie, czy i jak one są ze sobą powiązane, jaką wewnętrzną strukturę mają te układy i jak są powiązane w całość. Taki opis ukaże system zdobytych przez uczniów wiadomości.

Już dawno zwracano uwagę na to, że człowiek zdobywanym wiadomościom nadaje jakiś porządek, dąży do utworzenia zeń układu. Na przykład J. A. Samarin zwraca uwagę na funkcjonowanie czynności myślowych na podstawie kształtującego się w procesie poznania u człowieka systemu zdobywanej wiedzy [6]. Ze stwierdzeniem wskazującym na tworzenie ze zdobywanych wiadomości układów można się spotkać również w innych sprawozdaniach z badań nad uczeniem się i myśleniem. Proces ten szeroko opisuje literatura pedagogiczna, wskazując, że uczniowie przyswajając informacje nadają im określony porządek. Proces ten to systematyzowanie zdobytej wiedzy. Od efektów w tej dziedzinie zależą wyniki uczenia się i nauczania. Można w tej dziedzinie oprzeć się na rozwijającej się w Polsce psychologii poznawczej, zmierzającej do zbudowania ogólnej teorii psychologicznej wyjaśniającej zachowanie się człowieka na podstawie zdobywanych i przetwarzanych wewnętrznie informacji.

Zwrócić tu warto uwagę zarówno na koncepcję poznawczą zarysowaną przez J. Kozieleckiego, jak również na wcześniej opracowaną przez T. Tomaszewskiego psychologiczną teorię czynności. Józef Kozielecki wyjaśnia, że zachowanie się człowieka jest regulowane przez wewnętrzny system ukształtowany przez dopływające informacje. System ten nazywa on strukturą poznawczą. Składają się nań podsystemy określane przez J. Kozieleckiego systemami:

— system informacji
— system wartości
— system oczekiwań
— programy działania.

Ten skomplikowany system wskazuje nie tylko na porządkowanie tych informacji, które zdobywa jednostka w procesie uczenia się, lecz również na procesy transformacyjne nie tylko ułatwiające, lecz również utrudniające przyswajanie informacji. Wystarczy chociażby dla przykładu wskazać

[6] Por. J. A. Samarin: Oczerki psichologii uma. Moskwa 1962, s. 418.

na funkcjonowanie systemu wartości czy systemu oczekiwań oraz na wpływ tych części systemu poznawczego na zdobywane informacje.

Wyniki badań psychologii społecznej dowodzą, że przyswajanie nowych wiadomości przez człowieka jest korygowane przez jego przekonania i postawy, przez utrwalone sposoby wartościowania i działania.

T. Tomaszewski podkreśla natomiast inną stronę kształtowania się poprzez zdobywane informacje systemu regulującego zachowanie się jednostki. Pod wpływem rozwiązywania zadań u człowieka kształtują się schematy dynamiczne — sposoby wykonywania czynności rozwiązywania zadań i ich produkty (wiadomości o rzeczach, zjawiskach, wartościach)[7]. Można przyjąć, że te schematy dynamiczne stanowią podstawę kształtującego się pod wpływem uczenia się systemu regulującego zachowanie się jednostki.

Obie koncepcje psychologiczne pokazują na systemy powstające w procesie szeroko rozumianego uczenia się — zdobywania, wewnętrznego przetworzenia informacji i ich obiektywizacji.

Inną podstawą rozpatrywania układów przyswajanych wiadomości w procesie uczenia się i nauczania są systemy informacji występujące w określonych dziedzinach nauki, ich dyscyplinach i subdysyplinach oraz w podręcznikach szkolnych. Nie są to układy tożsame. Systemy oparte na psychologicznych koncepcjach wyjaśniających zachowanie się człowieka integrują układy wiadomości zdobywanych przez człowieka w trakcie opanowywania poszczególnych dziedzin wiedzy, w trakcie poznawania różnych stron otaczającej go rzeczywistości oraz w trakcie zdobywania różnych umiejętności jej przekształcania. Ze względu na ten charakter system oparty na koncepcjach psychologicznych, zwłaszcza na poznawczej koncepcji człowieka, może stanowić podstawę do wyjaśnienia systemu wiadomości przyswajanych przez jednostkę i ich wpływu na regulację jej zachowania się. Podstawowe części tego systemu: układ przyswojonych wiadomości i układ wartości, programy działania, układ oczekiwań i planów życiowych, wzajemne ich powiązanie, struktury wewnętrzne tych układów, mogą stanowić podstawę do badania efektów pracy dydaktyczno-wychowawczej, a także dla precyzyjniejszego określenia koncepcji wszechstronnego rozwoju osobowości uczniów oraz istoty wychowawczego oddziaływania procesu nauczania i uczenia się. Współczesna dydaktyka podejmuje często integrację przyswojonych wiadomości. Jednym z wyników postawowych tejże integracji jest tworzenie układów wiążących zdobywane przez uczniów wiadomości z różnych przedmiotów. Psychologiczna koncepcja poznawcza ukazuje wewnętrzny system regulacyjny człowieka nie ze strony różnych dziedzin przyswajanych wiadomości, lecz ze strony oddziaływań różnych rodzajów zdobywanych informacji na zachowanie się jednostki; oświetla tę stronę zdobywanej wiedzy, którą dotychczas dydaktyka nie zajmowała się.

[7] Por. T. Tomaszewski: Wstęp do psychologii. Warszawa 1968.

3. SYSTEM I FUNKCJONOWANIE PRZYSWOJONYCH WIADOMOŚCI

Przy określaniu efektywności uczenia się i nauczania wysuwa się na plan pierwszy nie zakres przyswajanych wiadomości, lecz ich wykorzystywanie przez uczniów dla rozwiązywania różnego rodzaju zadań. Dlatego wśród osiąganych efektów dydaktycznych podkreśla się bądź operatywność, bądź funkcjonalność zdobywanej wiedzy. Częściej jednak mówi się nie o operowaniu zdobytą wiedzą, lecz o jej funkcjonowaniu, gdyż operowanie wiedzy przy rozwiązywaniu różnych zadań jest podstawą dla oceny jej funkcjonowania.

W badaniach efektów nauczania koncentrowano się zbytnio na rezultatach ilościowych biorąc pod uwagę trwałość i zakres przyswojonych informacji. W związku z rozwojem badań nad efektywnością nauczania problemowego wprowadzono również reprodukowanie przyswojonej wiedzy oraz jej generowanie. Te dwa rodzaje funkcjonowania jednak, jak stwierdził Z. Włodarski, traktowano „jako dwa odrębne poziomy działania, zakładając istnienie dwu odpowiadających im i przynajmniej w pewnej mierze niezależnych sprawności przedmiotu będącego efektem kształcenia" [8].

Ziemowit Włodarski proponuje, aby przy rozpatrywaniu funkcjonowania zdobytej wiedzy, rozumianej jako efekt uczenia się, rozpatrywać zachowanie się od stereotypowych do działań twórczych; te ostatnie obejmują samodzielne wykrywanie problemów, formułowanie hipotez oraz ich weryfikację [9].

W swoich pracach zmierzających do zbudowania ogólnej teorii wiadomości T. Tomaszewski wyróżnia trzy poziomy funkcjonowania wiadomości. Pierwszy poziom sensoryczno-motoryczny umożliwia zachowanie się reaktywne — wiadomości sterujące dotyczą cech fizykochemicznych otoczenia oraz cech czasowo-przestrzennych. Drugi poziom — stwierdza T. Tomaszewski — odpowiada zachowaniu się celowemu, i wreszcie trzeci poziom odpowiada społecznej organizacji otoczenia i związkom, jakie zachodzą między ludźmi oraz procesom komunikacji międzyludzkiej. [10]

Te oba stanowiska, chociaż wprowadzają różne kryteria podziałów funkcjonowania informacji, mają wspólną cechę, czynią bowiem kryterium tego podziału złożoność zadań stojących przed podmiotem oraz wynikającą z nich konieczność uruchamiania różnych poziomów i zakresów przyswojonych wiadomości. W praktyce nauczycielskiej preferowane są jednak kryteria określające poziomy funkcjonowania przyswojonych informacji, które biorą za podstawę trudności występujące w zadaniach, a więc zaczynając od zadań nie wymagających modyfikacji w przyswojonych czynnościach oraz ich uzasadnieniach poprzez różnego rodzaju zadania pro-

[8] Z. Włodarski: Refleksje na temat efektów kształcenia. „Psychologia Wychowawcza" 1979 nr 4.
[9] Tamże.
[10] T. Tomaszewski: Podstawowy schemat funkcjonowania wiadomości. Przegląd Psychologiczny 1979 nr 2.

blemowe. Poziomy funkcjonowania przyswojonych wiadomości będą określane poziomami trudności rozwiązywania zadań. Trudności te polegają na przetwarzaniu (transformacji przyswojonych wiadomości). Skala tych trudności polega na samodzielnym udziale w całym bądź w części rozwiązywania problemów. Ten udział można określić biorąc pod uwagę strukturę procesu rozwiązywania zadań problemowych: określenie problemu, sformułowanie hipotez, wybór lub wytworzenie sposobu weryfikacji, przeprowadzenie samej weryfikacji.

Nasuwa się jednak pytanie, czy istnieje zależność między układem przyswojonych informacji przez podmiot a ich funkcjonowaniem. Dotychczasowe badania nad rozwiązywaniem zadań zwracały uwagę na struktury czynności i ich charakter. Mamy do czynienia z tym kierunkiem w badaniach nad algorytmicznymi bądź heurystycznymi sposobami rozwiązywania zadań. Z innym kierunkiem poszukiwań spotykamy się w badaniach nad cechami myślenia, które warunkują pokonywanie trudności przy rozwiązywaniu problemów.

Można jednak założyć, że sam układ przyswojonych wiadomości przez jednostkę wpływa na rozwiązywanie różnego rodzaju zadań. Układ ten, obok cech myślenia to przecież szeroko rozumiane wewnętrzne uwarunkowania jednostki decydujące o pokonywaniu trudności występujących w procesie rozwiązywania zadań, zwłaszcza zadań problemowych. Operowanie przyswojonymi informacjami jest podstawą zarówno dla określania problemów, formułowania hipotez oraz wyboru bądź tworzenia sposobu rozwiązania.

Dla częściowego sprawdzenia tej hipotezy zostały przeprowadzone pod moim kierunkiem badania polegające na analizie układów wiadomości przyswojonych przez uczniów oraz umiejętności rozwiązywania przez nich zadań problemowych. Badaniami objęto uczniów szkół podstawowych i średnich. Sprawdzono u nich układy przyswojonych informacji z biologii, geografii, historii, fizyki. Rozwiązywali oni potem zadania problemowe z tych przedmiotów.

W rezultacie tych badań stwierdzono, że ci uczniowie, którzy przyswoili sobie bez luk podstawowe informacje z danego materiału, poprawnie rozwiązywali zadania problemowe posługując się oczywiście tym materiałem nauczania. Luki w przyswojeniu tych informacji powodowały niepowodzenia w rozwiązywaniu zadań problemowych. Dodatkowo badano również, czy uczniowie uświadamiają sobie, które z przyswojonych wiadomości są najważniejsze. Okazało się, że na rozwiązywanie problemów wpływa nie tylko opanowanie przez uczniów wiadomości podstawowych dla danej partii materiału, lecz również wyżej wymienione uświadomienie miejsca tych wiadomości w całym układzie przyswojonych informacji.

Nie ma natomiast wpływu na rozwiązywanie problemów przyswojenie nawet dużego zakresu informacji uzupełniających. Jak przyswojenie w

przypadku luk w wiadomościach podstawowych nie wpływa na rozwiązywanie zadań problemowych. Wskazując na te stwierdzone zależności chciałbym zwrócić uwagę na to, że jeszcze nie są dokładnie określone zależności między strukturami przyswojonych przez jednostkę wiadomości a ich funkcjonowaniem. J. Kozielecki wskazuje na rolę hierarchicznej struktury przyswojonych wiadomości w rozwiązywaniu zadań problemowych [11].

4. KSZTAŁTOWANIE STRUKTURALNIE UPORZĄDKOWANYCH UKŁADÓW PRZYSWOJONYCH WIADOMOŚCI PRZEZ UCZNIÓW

Trwałość i funkcjonalność zdobytych wiadomości jest związana z ich strukturalnym uporządkowaniem w umyśle uczniów oraz z uświadomieniem sobie przez nich zarówno miejsca poszczególnych informacji w ich układzie, jak i z powiązań występujących między nimi. Wyniki badań nad psychologią zapamiętywania wskazują, że uporządkowany układ przyswojonych przez podmiot wiadomości powoduje trwalsze zapamiętywanie oraz łatwiejsze przypominanie, a nawet odtwarzanie tychże wiadomości. Wobec tego, że funkcjonalność zdobytej wiedzy zależy od trwałego opanowania podstawowych informacji dla danego zakresu materiału nauczania, ważne jest ich dobre utrwalenie. Uświadomienie uczniom wagi tych informacji sprzyja koncentrowaniu uwagi na nich w procesie uczenia się i trwałego zapamiętywania ich. W procesie zapominania tak przyswojonych wiadomości bęlą najpierw ulegały jemu te informacje, które już w procesie przyswajania uczeń traktował jako drugorzędne. Zatem potrzebne jest takie kierowanie przez nauczyciela procesem uczenia się, aby uczniowie uświadamiali sobie strukturę przyswojonych wiadomości. Jest to zresztą jedna ze stron zasady dydaktycznej świadomości i aktywności uczniów. Należy przecież wynik, na osiągnięcie którego nastawiamy uczniów, rozumieć stosunkowo szeroko, ale jednocześnie na tyle szczegółowo, aby uczeń wiedział, co powinien osiągnąć w procesie uczenia się. Wówczas, zgodnie z modelem czynności: zadanie — działanie — wynik, świadomość ta będzie lepiej korygować przebieg działania i lepiej uświadamiać istotę zadania.

W kształtowaniu strukturalnie uporządkowanych wiadomości u uczniów podstawową rolę odgrywają dwa czynniki:

a) nastawienie (ukierunkowanie) uczniów na wyszukiwanie w zdobywanych wiadomościach ich struktury, a nie wagi informacji i powiązań intuicyjnych między nimi,

b) kontrola i korekta struktury przyswojonych wiadomości.

Rolę pierwszego czynnika zbadał Z. Włodarski wskazując na ważną rolę aktywności uczącego się w porządkowaniu przyswajanych informa-

[11] Por. J. Kozielecki: Psychologiczne koncepcje człowieka. Warszawa 1978 cz. III.

cji [12]. W badaniach przeprowadzonych pod moim kierunkiem zwrócono uwagę na kontrolę przyswajanych wiadomości przez uczniów, z tym, że była ona jednocześnie traktowana jako czynnik kształtujący umiejętności i nastwienie u uczniów na strukturalne uczenie się.

Między innymi przeprowadzone zostały eksperymenty w różnych klasach i na lekcjach różnych przedmiotów polegające na tym, że w klasach eksperymentalnych zamiast konwencjonalnych sposobów kontroli wprowadzone zostały testy skonstruowane tak, że informowały uczniów o znaczeniu kontrolowanej informacji w danej partii materiału nauczania. Po wykonaniu zadań testowych i ich sprawdzeniu przez nauczycieli uczniowie otrzymywali zamiast oceny informację o poprawności rozwiązań oraz pewną informację o tym, które informacje bądź umiejętności są podstawowe dla danego działu programu.

W klasach kontrolnych natomiast badanie wyników nauczania nosiło charakter konwencjonalny — uczniowie mieli organizowane lekcje powtórzeniowe (co nie występowało w klasach eksperymentalnych), ponadto sprawdzanie wyników nauczania było częstsze.

W wyniku eksperymentu stwierdzono nie tylko lepsze rezultaty zarówno w dziedzinie struktury, jak i zakresu przyswojonych wiadomości uzyskane przez klasy eksperymentalne, lecz również i wyższą funkcjonalność wiedzy przyswojonej przez uczniów. Ponadto po okresie półrocznym (tyle trwała próba) stwierdzono u uczniów klas eksperymentalnych tendencję do strukturalnego ogarniania motywów nauczania.

Podobne badania przeprowadziła S. Sawicka-Wilgusiak. Wyniki ich wskazują na to, że strukturalna kontrola wiadomości przyswojonych przez uczniów wpływa na kształtowanie się umiejętności ich porządkowania u uczniów [13].

Ważnym czynnikiem w kształtowaniu struktury zdobywanej wiedzy przez uczniów może być również określony rodzaj uporządkowania informacji w tekstach podręczników. Z. Włodarski wykazał, że pełne uporządkowanie nie wpływa korzystnie na przyswajanie wiadomości, gdyż nie aktywizuje dostatecznie ucznia. [14]

Badania przeprowadzone przez B. Kwiatkowską-Kowal wykazały natomiast, że ważne są rodzaje strukturalnego uporządkowania w podręcznikach. Z jej badań wynika, że uporządkowanie polegające na wyraźnym wyodrębnieniu większych układów daje najlepsze efekty w zakresie trwałości i funkcjonalności przyswojonej wiedzy [15]. Istota nauczania strukturalnego to układy sposobów kierowania uczeniem się zmierzające do ta-

[12] Por. Z. Włodarski op. cit. cz. III.
[13] S. Sawicka-Wilgusiak: Czynniki kształtujące strukturę wiedzy uczniów. „Ruch Pedagogiczny" 1982 nr 1.
[14] Z. Włodarski op. cit. część III.
[15] B. Kwiatkowska-Kowal: Układ informacji w podręcznikach a struktura wiedzy przyswojonej przez uczniów. „Kwartalnik Pedagogiczny" 1980 nr 3.

kiego przyswajania przez uczniów wiedzy, aby utrwaliła ona w ich umyśle uporządkowany układ.

Gdy weźmiemy pod uwagę dwa zasadnicze rodzaje czynności występujące podczas zdobywania wiedzy, a mianowicie czynności heurystyczne i czynności algorytmiczne, to niezależnie od tego, który rodzaj występuje u uczniów, istotą strukturalnego nauczania będzie nastawienie ucznia na wyodrębnienie w danym obszarze informacji ich układów podstawowych i powiązań między nimi. Na zakończenie warto zwrócić uwagę, że dydaktyczna wartość nauczania algorytmicznego polega na tym, że uświadamia uczniom strukturę czynności oraz strukturę przyswajanych na tej drodze informacji [16].

Warto jednak zwrócić uwagę na nie rozwiązany jeszcze problem uświadomienia uczniom hierarchii zdobywanej wiedzy i takiego jej uporządkowania w procesie nauczania i uczenia się, aby zachowany został nawet z upływem długiego czasu podstawowy układ wiadomości. Rozwiązanie tego problemu może nastąpić na drodze wyodrębnienia w treściach poszczególnych przedmiotów idei wiodących tych dziedzin nauki, leżących u podstaw programów szkolnych. Idee wiodące są fundamentem dla struktur poszczególnych działów programów nauczania oraz czynnikiem je wiążącym.

W zależności od dziedziny nauki te idee będą obejmować i odnosić się do pojęć i sądów o tej stronie rzeczywistości, która jest przedmiotem poznania, do metod badań, a w przypadku nauk humanistycznych i społecznych również do prezentowanych przez nie systemów wartości. Oprócz idei wiodących (przewodnich) interesujące są w danej dziedzinie nauki idee przewodnie o charakterze interdyscyplinarnym, jak chociażby idea równowagi środowiska przyrodniczo-społecznego. Te idee wskazują na podstawę integracji przedmiotów nauczania, jako że jest ona również ważna przy realizacji nauczania strukturalnego.

Programy nauczania niezależnie od zakresu swobody nauczycieli przy ich uszczegóławianiu oraz interpretacji wskazują jednak na zakres i hierarchię wiadomości, które ma przyswoić uczeń w procesie nauczania. Ważna jest więc dla kształtowania układów zdobywanych wiadomości przez uczniów struktura programów poszczególnych przedmiotów. W dotychczasowych rozwiązaniach i w koncepcjach budowy programów nauczania niedostatecznie uwzględniono ich budowę strukturalną, gdyż brakowało wskazówki, jak ją należy rozumieć!

Sądzę, że dobór treści programów koncentrujący się wokół: a) podstawowych dla danej dziedziny nauki idei, b) podstawowych idei wiążących je, c) idei przewodnich systemów wartości występujących w danych naukach; doprowadzić może do budowy programów nauczania, w których

[16] S. Słomkiewicz: Nauczanie algorytmiczne a psychologiczna teoria czynności. Warszawa 1972 rozdz. II.

struktura będzie przejrzysta dla nauczyciela i uczniów oraz spójna wewnętrznie.

Na Wydziale Fizyki Uniwersytetu Warszawskiego w latach siedemdziesiątych został opracowany eksperymentalny program fizyki dla szkoły podstawowej oparty na jednej z podstawowych idei fizyki odnoszącej się do budowy materii i jej przemian. Istnieje więc możliwość budowy programów eksponujących idee wiodące nauki lub grupy nauk. Jednocześnie mogą one, jeśli zostaną uświadomione uczniom na jakimś etapie nauczania, odgrywać rolę w strukturalnym przyswajaniu wiadomości i pozwolą na tej drodze podnosić efektywność pracy dydaktycznej szkoły.

Kształtowanie w umyśle ucznia układów wiadomości przyswojonych w procesie nauczania i uczenia się oraz eksponowanie w nich struktur obejmujących wiadomości podstawowe jest jedną z dróg przezwyciężenia jednostronności wynikających z dość często występującego w praktyce szkolnej — materializmu dydaktycznego. Przezwyciężanie to polega na usuwaniu na plan drugi wiadomości o charakterze erudycyjnym oraz na kształtowaniu u uczniów tendencji do trwałego przyswajania wiadomości podstawowych i wyszukiwania takich wiadomości w materiale, który mają opanować. Nauczanie strukturalne nie niesie w sobie również niebezpieczeństwa formalizmu dydaktycznego, gdyż dążenie do kształtowania funkcjonalności przyswojonej wiedzy wymaga kształtowania trwałego przyswojenia wiadomości podstawowych oraz wiążących je ze sobą idei wiodących zarówno w danej dziedzinie, jak i tych idei o charakterze interdyscyplinarnym.

Kształtowanie struktury wiadomości przyswojonych przez uczniów w procesie uczenia się i nauczania musi uwzględniać układy znaczeń zawartych w opanowywanych informacjach. Dotychczasowe badania nie zwracały na tę kwestię dostatecznej uwagi, chociaż jak się okazuje, jest to ważny problem dydaktyczny. Z badań przeprowadzonych przez L. P. Dobłajewa wynika, że istnieje związek pomiędzy znaczeniową strukturą tekstu a jego opanowywaniem, a przede wszystkim zrozumieniem. Wskazuje on również na ważną dla rezultatów uczenia się hierarchię tej znaczeniowej struktury [17]. Jest to oczywiście problem, nad którym badania zostały dopiero rozpoczęte. Wyniki, które uzyskał L. Dobłajew, wskazują na możliwość dokładniejszego wyjaśniania prawidłowości występujących w procesie opanowywania nowych wiadomości i wpływu nań struktury znaczeniowej tekstu, który ich dostarcza.

Trudność wdrażania do praktyki nauczania strukturalnego wynika nie tylko z braku odpowiednio skonstruowanych programów, podręczników oraz wskazówek metodycznych umożliwiających nauczycielom kształto-

[17] Por. L. P. Dobłajew: Smysłowaja struktura uczebnogo teksta i probliemy jego ponimanija. Moskwa 1982.

wanie nastawienia u uczniów oraz strukturalnej kontroli przyswojonej wiedzy. Realizacja tego nauczania wymaga wysokich kwalifikacji kierunkowych i pedagogiczno-metodycznych.

Nauczyciel chcąc realizować nauczanie strukturalne musi rozumieć nie tylko idee przewodnie przedmiotu, którego naucza, jego strukturę lecz również uświadamiać sobie przebieg procesów umysłowych, które uruchamia u uczniów stawiając przed nimi określone zadania na lekcjach.

Dlatego z niepokojem trzeba obserwować te wszystkie poczynania uczelni, które zmierzają do ograniczenia przygotowania pedagogiczno-metodycznego u studentów przygotowywanych do zawodu nauczycielskiego, zwłaszcza że nie zwraca się również dostatecznej uwagi na skoncentrowanie się w dziedzinie przygotowania kierunkowego na zagadnienia podstawowe dla danej dziedziny nauki.

ELŻBIETA BRYCKA
URSZULA PETKOWSKA
WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA
KRAKÓW

OGÓLNOPEDAGOGICZNA PRAKTYKA ASYSTENCKA W KSZTAŁCENIU STUDENTÓW WSP W KRAKOWIE W OPINII STUDENTÓW *

1. WSTĘP

Ważnym elementem w systemie kształcenia kandydatów na nauczycieli na poziomie akademickim jest praktyka pedagogiczna, rozumiana jako ogniwo przygotowania zawodowego studentów oraz jako ważny czynnik kształtowania osobowości przyszłych nauczycieli-wychowawców, wiązania ich z zawodem, rozwijanie pożądanych cech umysłu i charakteru.

Znaczenie praktyki w kształceniu doceniał już w XVIII wieku między innymi Stanisław Staszic, mówiąc: „nauki i umiejętności dopiero stają się użyteczne, gdy są w praktyce do użytku publicznego zastosowane".

Jednym z warunków przygotowania studentów wyższej uczelni do pełnienia roli zawodowej nauczyciela-wychowawcy jest prawidłowo zorganizowany kontakt młodzieży akademickiej ze szkołą poprzez praktyki śródroczne i ciągłe, tj. asystenckie i kierunkowe.

W Wyższej Szkole Pedagogicznej w Krakowie przywiązuje się dużą wagę do praktycznego kształcenia przyszłych nauczycieli w czasie realizowania przez nich praktyki asystenckiej, która ma charakter ogólnopedagogiczny.

Praktyka asystencka umożliwia bowiem studentom nawiązanie kontaktów z uczniem, jako podmiotem oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych, i nauczycielem, jako przedstawicielem zawodu, co może mieć znaczny wpływ na identyfikowanie się kandydatów na nauczycieli z przyszłym zawodem nauczyciela-wychowawcy.

Praktyka asystencka rozumiana jako obserwacja procesu dydaktyczno-wychowawczego, której celem jest zapoznanie studentów z funkcjonowaniem i strukturą szkoły, stanowi integralną część procesu kształcenia pe-

* Referat wygłoszony w dniu 12.X.82 r. na konferencji naukowej w Zawoi.

dagogicznego kandydatów na nauczycieli. Ogólnopedagogiczna praktyka asystencka została wprowadzona ponownie do planu studiów kierunków nauczycielskich w uniwersytetach oraz w wyższych szkołach pedagogicznych na mocy wytycznych Ministra Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki z dnia 12.05.1978 r. w sprawie ciągłych praktyk pedagogicznych.

Problematyka praktyk ogólnopedagogicznych studentów kierunków nauczycielskich była niejednokrotnie podnoszona w opracowaniach teoretycznych poświęconych pedagogicznemu przygotowaniu kandydatów na nauczycieli, jak również poddawana empirycznej weryfikacji. Na temat założeń teoretycznych koncepcji programowo-organizacyjnych — zadań, treści i znaczenia praktyk, ich modernizacji, w tym i asystenckiej — w kształceniu nauczycieli znajdujemy stosunkowo liczne prace w literaturze pedagogicznej [1] (m. in. prace K. Duraj-Nowakowej [2], M. Jakowickiej [3], referaty wygłoszone na Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej w Zielonej Górze w 1975 r. [4] czy na sympozjum naukowym w 1980 r. w Sielpi [5] i wiele innych rozpraw, artykułów, referatów [6].

Zagadnienie praktyk pedagogicznych niejednokrotnie podejmowane jest również w opracowaniach dotyczących dydaktyczno-wychowawczego funkcjonowania szkoły wyższej. W dotychczasowych pracach — poza nielicznymi — na temat praktyk ogólnopedagogicznych, w zbyt wąskim zakresie uwzględniana jest opinia samych studentów, odbywających praktykę. Uwzględnienie tej opinii wydaje się celowe w doskonaleniu przygotowania zawodowego kandydatów na nauczycieli. Dlatego też autorki niniejszego opracowania szerzej przedstawią problematykę praktyki asystenckiej w świetle wypowiedzi studentów.

W niniejszym referacie — ze względu na ograniczony jego rozmiar — pragniemy skoncentrować się tylko na omówieniu niektórych szczegółowych problemów wynikających z realizacji praktyki asystenckiej we wrześniu 1981 r. — w pierwszym roku jej obowiązkowego wprowadzenia do planu studiów na kierunkach pedagogicznych, w Wyższej Szkole Pedagogicznej im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie.

[1] Obszerną bibliografię z zakresu praktyk pedagogicznych zawiera m. in. praca K. Duraj-Nowakowej: Praktyki zawodowe w kształceniu studentów na kierunkach pedagogicznych. Uniwersytet Śląski, Katowice 1979, s. 81—94.

[2] K. Duraj-Nowakowa: Praktyki zawodowe... op. cit.

[3] M. Jakowicka: Przygotowanie studentów do zawodu nauczycielskiego w procesie praktyk pedagogicznych. Lubuskie Towarzystwo Naukowe. Zielona Góra 1974.

[4] Rola i miejsce praktyk pedagogicznych w systemie kształcenia nauczycieli. (Materiały z Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej pod red. M. Jakowickiej. Wyd. Uczelniane WSP w Zielonej Górze. Zielona Góra 1976).

[5] Materiały z Sympozjum: „Korelacja i koordynacja w kształceniu nauczycieli", w: „Ruch Pedagogiczny" 1981/2.

[6] J. Chmielewska: Studenci o praktykach ogólnopedagogicznych. „Ruch Pedagogiczny" 1981/3, 1980/3.

2. CHARAKTERYSTYKA KONCEPCJI PROGRAMOWO-ORGANIZACYJNEJ PRAKTYKI ASYSTENCKIEJ W WSP W KRAKOWIE

a) Organizacja praktyki

We wrześniu 1981 r. wdrożono do systemu kształcenia kandydatów na nauczycieli ogólnopedagogiczną praktykę asystencką na kierunkach niepedagogicznych WSP w Krakowie, według unowocześnionej koncepcji programowo-organizacyjnej. Koncepcja ta opracowana została w Zakładzie Praktyk Pedagogicznych WSP, on też był głównym organizatorem i koordynatorem praktyki asystenckiej przy współpracy Zakładu Dydaktyki Ogólnej Instytutu Nauk Pedagoigcznych. [7]

Przygotowania do praktyki obejmowały następujące czynności organizacyjne:

— ustalenie kierunków studiów, liczby studentów i opiekunów naukowo-dydaktycznych planowanych na praktykę we wrześniu 1981 r.,

— ustalenie z Kuratorium Oświaty i Wychowania w Krakowie szkół podstawowych, w których odbędzie się praktyka,

— opracowanie materiałów metodyczno-programowych dla studentów, szkół oraz opiekunów.

Ustalono, iż praktyka asystencka odbywać się będzie w 25 krakowskich szkołach podstawowych, w grupach 5—7-osobowych, w dwóch terminach, tj. od 1—15 i 16—30.IX.1981 r. Objęte nią zostało 7 kierunków studiów, a to: filologia polska, historia, geografia, biologia, matematyka, fizyka, wychowanie techniczne. Praktykę usytuowano po pierwszym semestrze studiowania pedagogiki na wychowaniu technicznym po I roku (w 4-letnim cyklu kształcenia) i na fizyce po II roku (w 5-letnim cyklu kształcenia), natomiast na pozostałych kierunkach — po zakończeniu kursu z pedagogiki. Ten ostatni układ nie był korzystny dla kształcenia pedagogicznego kandydatów na nauczycieli, ponieważ uniemożliwiał wykorzystanie zdobytych doświadczeń z praktyki i ukazywanie ścisłych więzi teorii z praktyką.

Trudności organizacyjne w pierwszym roku wdrażania praktyki asystenckej wystąpiły zarówno w uczelni, jak i w szkołach. Wystąpiły trudności w zapewnieniu liczby opiekunów naukowo-dydaktycznych, adekwatnej do liczby grup studenckich. Słabe zainteresowanie problemem wdrażania praktyki przez niektórych nauczycieli akademickich, powołanych na opiekunów naukowo-dydaktycznych, powodowało — z kolei — niewłaściwe przygotowanie pewnych grup studentów do odbycia praktyki.

W celu usunięcia tego typu niedociągnięć organizacyjnych Katedra Pedagogiki Ogólnej WSP wprowadziła w r. 1982 problematykę praktyki

[7] W Zakładzie Praktyk Pedagogicznych za organizację, koordynację i materiały metodyczno-programowe odpowiedzialna była dr U. Petkowska, w Zakładzie Dydaktyki Ogólnej — dr E. Brycka.

asystenckiej do programu ćwiczeń z pedagogiki, a szczególnie sprawę przygotowania studentów do praktyki. Opiekę naukowo-dydaktyczną nad praktyką powierzono prowadzącym zajęcia z pedagogiki na danym kierunku studiów.

Ponadto wystąpiły trudności organizacyjne w trakcie zawierania umów ze szkołami wytypowanymi do przyjęcia studentów na praktykę asystencką. Nie zawsze w szkołach właściwie rozumiano zadania tej praktyki, utożsamiając je z praktyką ciągłą przedmiotową.

b) Program praktyki asystenckiej

Koncepcja programu praktyki asystenckiej, realizowanej przez studentów wymienionych kierunków, powstała w Zakładzie Praktyk Pedagogicznych WSP w Krakowie. Materiały metodyczno-programowe opracowane w ZPP zostały następnie przedyskutowane z nauczycielami akademickimi w Zakładzie Dydaktyki Ogólnej INP w Krakowie. W wyniku dyskusji uściślono „zadania ogólne i szczegółowe dla studentów i opiekunów naukowo-dydaktycznych" oraz „wytyczne" skierowane do szkół. Materiały te zostały wykorzystane w czasie trwania praktyki. Opracowując program praktyki asystenckiej wyszliśmy z marksistowskiego rozumienia praktyki i jej funkcji, iż jest ona „całością społeczno-historycznej działalności materialnej ludzi przekształcającej rzeczywistość przyrodniczą i społeczną stosownie do ich potrzeb [8] oraz przyjęliśmy kategorię praktyki jako źródło i cel poznania oraz kryterium prawdziwości poznania" [9].

Zgodnie z marksistowskim rozumieniem praktyki działalność dydaktyczno-wychowawcza nauczyciela jest także formą praktyki społecznej. A zatem praktyka asystencka winna spełniać trzy podstawowe funkcje w procesie zawodowego przygotowania kandydatów na nauczycieli:

— winna być źródłem i celem poznania rzeczywistości pedagogicznej,

— winna umożliwiać sprawdzanie wartości teorii pedagogicznych (kryterium prawdy),

— winna być źródłem dalszego rozwoju studenta, służyć do zdobywania nowej wiedzy przydatnej do pracy nauczyciela-wychowawcy, której z książek czerpać nie sposób.

Przeto praktyka asystencka winna być dla studentów przede wszystkim źródłem poznania szkolnej rzeczywistości pedagogicznej, umożliwić im zdobycie — głównie poprzez obserwację — bogatego zasobu faktów i doświadczeń pedagogicznych niezbędnych do wyjaśnienia zagadnień teoretycznych, dyskutowanych na zajęciach z pedagogiki, przybliżyć im warsztat pracy nauczyciela-wychowawcy.

[8] W. Okoń: Słownik pedagogiczny, PWN, Warszawa 1975, s. 230.
[9] W. Okoń: Elementy dydak. szkoły wyższej, PWN, Warszawa 1973, Rok XI, s. 292—299.

W związku z powyższym przyjęto, iż na program dwutygodniowej praktyki ogólnopedagogicznej (asystenckiej) odbywanej w krakowskich szkołach podstawowych składać się będzie z 5 zadań ogólnych i 10 wynikających z nich zadań szczegółowych.

Podstawowymi dokumentami studentów z praktyki asystenckiej odbytej we wrześniu 1981 r. były dzienniczki praktyki i sprawozdania sporządzone według wytycznych otrzymanych z Zakładu Praktyk Pedagogicznych (w załączeniu instrukcja praktyki asystenckiej).

3. ORGANIZACJA I PRZEBIEG BADAŃ

Poszukiwanie optymalnego modelu praktyki asystenckiej uzasadnia potrzebę prowadzenia badań naukowych w tym zakresie.

Dobór najbardziej skutecznych form organizacji praktyk studenckich możliwy jest tylko wówczas, jeżeli uzyskane efekty decydują zwrotnie o koncepcji organizacyjnej.

Pomiar zaś efektów praktyki pedagogicznej wymaga wielu długofalowych, pracochłonnych i różnorodnych czynności badawczych. Wydaje się jednak celowe podejmowanie cząstkowych prób takiego pomiaru. Temu celowi służyć miała analiza dokumentacji i badań ankietowych, przeprowadzona przez Zakład Praktyk Pedagogicznych WSP w Krakowie po zakończeniu praktyki asystenckiej w roku akademickim 1981/82.

Badania sondażowe [10] opinii studentów, dotyczącej przebiegu praktyki, jej organizacji i programu przeprowadzono w październiku 1981 r., stosując technikę ankietowania. Kwestionariusz ankiety opracowano w ZPP. Badaniami zostali objęci studenci wyżej wspomnianych kierunków, którzy praktykę ukończyli z zaliczeniem. Na ogólną liczbę 310 studentów skierowanych na praktykę zaliczyło 260 (83,9%) i ci wypełniali ankietę; 50 (16,1%) osób nie zaliczyło praktyki z powodu urlopów dziekańskich, przeniesienia na inną uczelnię bądź rezygnacji ze studiów.

Celem w/w badań było uzyskanie materiału empirycznego do doskonalenia przyjętej przez nas koncepcji programowo-organizacyjnej praktyki asystenckiej.

Wyłonione wnioski i postulaty skonsultowane zostały z kolei z pracownikami naukowo-dydaktycznymi Katedry Pedagogiki Ogólnej, co w efekcie prowadziło do usprawnienia organizacji praktyki asystenckiej w nowym roku akademickim.

W wyniku analizy dokumentacji, tj. sprawozdań opiekunów naukowo-dydaktycznych, dzienniczków i sprawozdań studenckich oraz materiału empirycznego, uzyskanego drogą ankiet, zgromadzono bogaty i ciekawy materiał.

[10] Badania zorganizowały i prowadziły dr U. Petkowska, mgr S. Adamczyk (ZPP), w opracowaniu wyników udział brała także mgr E. Pozorska (ZPP).

Wspomniane badania ankietowe, oparte na niewielkiej — ograniczonej do 9 pytań ankiecie — wyłoniły pewne prawidłowości w granicach opinii studentów na temat różnych aspektów odbytej praktyki.

4. WYNIKI BADANIA ANKIETOWANYCH STUDENTÓW

Pierwsze pytanie ankiety wymagało wyszczególnienia zalet praktyki asystenckiej. 4% studentów nie udzieliło odpowiedzi na ten temat, zaś 11% stwierdziło, że praktyka asystencka nie miała żadnych zalet. Jednakże 85% ankietowanych wymieniło różnego typu zalety praktyki.

Z największą częstotliwością pojawiała się opinia, że praktyka pozwoliła poznać szkołę, jej zadania, funkcjonowanie i organizację. Opinię tę wyraziło około 60% ankietowanych.

Drugą wymienioną w ankietach zaletą praktyki była możliwość poznania charakteru przyszłej pracy, jej zalet i wad (24% odpowiedzi). W następnej kolejności zwracano uwagę na możliwość nawiązania bezpośredniego kontaktu z młodzieżą szkolną (15% odpowiedzi). Ze znacznie mniejszą częstotliwością pojawiały się takie zalety praktyki, jak np.:

— wyzbycie się lęku przed pierwszą lekcją,
— poznanie dobrych i mądrych nauczycieli,
— spotkanie ze szkołą po latach,
— dobry opiekun grupy studenckiej w szkole,
— hospitowanie ciekawych lekcji,
— ugruntowanie przekonania o uroku dzieci,
— możliwość przeprowadzenia pierwszych samodzielnych lekcji w zastępstwie za nieobecnych nauczycieli.

Wśród tych ostatnich odpowiedzi pojawiła się również opinia o możliwości skonfrontowania teorii z praktyką i wykrycia własnych braków w wiadomościach. Jednakże opinię taką wyraziła zbyt mała liczba studentów, bo zaledwie około 5% ankietowanych.

Podsumowując opinie studentów dotyczące zalet praktyki asystenckiej należy stwierdzić, że sprowadzają je przede wszystkim do poznania szkoły z punktu widzenia własnego warsztatu pracy w najbliższej przyszłości.

W odpowiedziach na drugie pytanie ankiety: „Wymienić główne wady praktyki asystenckiej", najsilniejszy protest studentów wywołał termin praktyki. 60% respondentów wymieniało niewłaściwy termin jako główną wadę praktyki, przy tym rozpatrywano go w trzech aspektach: jako miesiąc wrzesień najmniej odpowiedni do poznania właściwego funkcjonowania szkoły, z uwagi na organizację nowego roku szkolnego, jako termin skracający wakacje studentów i nakładający się z egzaminami w sesji jesiennej, wreszcie zwracano uwagę, że czas praktyki nie został skorelowany z programem studiów i praktyka wyprzedzała teoretyczne przygotowanie z zakresu pedagogiki, a głównie dydaktyki.

Wiele zastrzeżeń wywołała również sprawa organizacji zajęć na terenie szkoły, a także pewne organizacyjne niedociągnięcia ze strony uczelni. Negatywną ocenę różnych aspektów strony organizacyjnej praktyki wyraziło 40% ankietowanych studentów, a szczegółowe wyjaśnienia dotyczyły następujących spraw:

— niewłaściwej organizacji praktyki na terenie szkoły: organizacyjnego chaosu i braku zainteresowania praktyką w szkole, nieżyczliwego stosunku nauczycieli do praktykantów (20% odpowiedzi),

— niedostatecznej pomocy ze strony opiekunów naukowych z uczelni (15% odpowiedzi), zbyt rzadkich kontaktów z opiekunem, braku ukierunkowania, co uniemożliwiało właściwe omówienie i ocenę hospitowanych lekcji i sprowadzało się ostatecznie wyłącznie do hospitacji różnych zajęć, hamując tym samym aktywność praktykantów.

15% studentów ankietowanych wypowiedziało się zdecydowanie negatywnie na temat praktyki asystenckiej, określając ją jako stratę czasu i zbędne koszty niewspółmierne do uzyskanych efektów. Ocenę swoją studenci motywowali tym, że praktyka asystencka nie przygotowuje do konkretnej pracy nauczycielskiej, a jedynie ogólnie zapoznaje ze szkołą, którą zresztą student dobrze jeszcze pamięta z okresu swojego uczniowskiego pobytu w szkole podstawowej i średniej, a ten rodzaj praktyki może jedynie rozczarować do pracy w przyszłym zawodzie.

Najistotniejszą uwagą konieczną do rozważenia wydaje się więc sprawa terminu praktyki, a także lepszej opieki ze strony opiekunów naukowych nad grupami studenckimi, bowiem te zabiegi organizacyjne mieszczą się w ramach działalności uczelni.

W odpowiedzi na trzecie pytanie ankiety studenci określali wpływ praktyki asystenckiej na rozbudzenie i pogłębienie ich zainteresowań zawodowych. Pytanie miało strukturę zamkniętą. W odpowiedzi dokonano następujących wyborów:

a) praktyka asystencka z a c h ę c i ł a do pracy w zawodzie nauczycielskim 35% studentów,

b) praktyka asystencka z n i e c h ę c i ł a do pracy w zawodzie nauczycielskim 6% studentów,

c) nie miała żadnego wpływu na pracę w przyszłym zawodzie nauczycielskim dla 58% studentów.

Najliczniejszy wybór odpowiedzi trzeciej świadczy o surowej ocenie praktyki, która w opinii studentów nie ma żadnego znaczenia dla ich przyszłej pracy zawodowej.

Pytanie czwarte wymagało uzasadnienia dokonanych wyborów. Argumentując twierdzenie, że praktyka asystencka zachęciła do pracy w zawodzie nauczycielskim studenci wymieniali przede wszystkim takie walory praktyki, jak możliwość poznania organizacji szkoły, niejednokrotnie ocenianej jako wzorowa, bliższego poznania różnych form pracy nauczy-

cielskiej, jej kulis, stosunków panujących w szkole. Prowadziło to do stwierdzenia, że praca nauczycielska może dać satysfakcję, nie jest monotonna, stwarza możliwość aktywnego działania. Wokół takiej motywacji skoncentrowało się około 50% uzasadniających odpowiedzi. Z mniejszą częstotliwością pojawiały się uzasadnienia sformułowane ogólnie, typu:

— praktyka rozbudziła moje zainteresowanie zawodem nauczycielskim (20% uzasadnień).

Inne wiązały się z wybranymi aspektami pracy nauczycielskiej, jak np.:

— praktyka umożliwiła bliższe poznanie dziecka, wzbudziła podziw dla dziecka i zamiłowanie do pracy z dziećmi (10% odpowiedzi),

— praktyka pozwoliła obserwować ciekawie prowadzone lekcje, stworzyła możliwość samodzielnego prowadzenia lekcji próbnych dzięki zastępstwom za nieobecnych nauczycieli (16% odpowiedzi).

Niekiedy podkreślano również walory zawodu typu: niewielka liczba godzin pracy, długie wakacje, miła współpraca z dziećmi.

Studenci, którzy stwierdzili, że praktyka zniechęciła ich do pracy w zawodzie nauczycielskim, opinię taką motywowali przede wszystkim niewłaściwą organizacją pracy szkoły, złą atmosferą panującą w gronie nauczycielskim i ogromnym niezdyscyplinowaniem uczniów.

Najliczniej pojawiająca się opinia, że praktyka asystencka nie miała żadnego wpływu na przyszłą pracę w zawodzie nauczycielskim motywowana była przede wszystkim znacznie wcześniej ukształtowanym stosunkiem do zawodu nauczycielskiego, który zdecydował już o wyborze uczelni. Opinię taką zawierało 55% odpowiedzi, zaś 28% uzasadnień ponownie koncentrowało się wokół nieodpowiedniej organizacji praktyki w szkole, niewłaściwego terminu, straty czasu na wakacjach, a wszystko to zdaniem ankietowanych studentów powodowało, że praktyka nie miała żadnego istotnego wpływu na przyszłą pracę w zawodzie nauczycielskim.

Pośród motywacji znalazły się również takie, jak:

— nie zamierzam uczyć w szkole,

— nie wiem jeszcze, czy będę nauczycielem,

— nie zdecydowałem dotąd o wyborze zawodu.

Jednakże tego typu opinie stanowiły zaledwie 4% odpowiedzi w omawianej grupie.

Pytanie piąte ankiety wymagało wyszczególnienia tych problemów z zakresu teoretycznej wiedzy z pedagogiki i psychologii, które zostały w trakcie praktyki asystenckiej lepiej zrozumiane lub praktycznie zastosowane.

19% respondentów nie udzieliło żadnej odpowiedzi na to pytanie, a 12% stwierdziło, że praktyka nie umożliwiała konfrontacji wiadomości z pedagogiki i psychologii z praktyką szkolną, przede wszystkim ze względu na nie ukończony jeszcze kurs pedagogiki i niewielkie wiadomości w tym zakresie.

Około 70% studentów zauważyło jednak możliwość takiej konfrontacji. Najczęściej wymieniano obserwacje wzajemnych kontaktów między nauczycielami i uczniami (19%) i pogłębienie tych obserwacji wywiadami. Inna grupa studentów (17%) podnosiła problem indywidualizacji nauczania i pracy z uczniem mniej zdolnym, trudnym, opóźnionym w nauce lub wyróżniającym się, szczególnie uzdolnionym.

Zwrócono również uwagę na specyfikę nauczania i wychowania w klasach najmłodszych (15%).

Około 10% studentów zainteresowały problemy z psychologii rozwojowej, a szczególnie zachowanie się jednostki w grupie, jej współżycie i współdziałanie z grupą. Stosunkowo niewielka liczba studentów, bo zaledwie około 7%, zwróciła uwagę na budowę i organizację lekcji. Fakt ten wydaje się szczególnie zastanawiający, ponieważ stosunkowo dużo czasu program praktyki przeznaczał na hospitację lekcji w klasach I—VIII. Podobne refleksje wzbudza duża liczba (30%) studentów, którzy nie udzielili odpowiedzi bądź nie dostrzegają żadnej łączności między zdobytymi dotychczas wiadomościami teoretycznymi a praktyką szkolną.

Pytanie szóste ankiety wiązało się bezpośrednio z poprzednim, jednakże wymagało wyszczególnienia dostrzeżonych w trakcie praktyki braków w wiadomościach teoretycznych z zakresu pedagogiki i psychologii.

Wielu studentów, bo aż 30% nie udzieliło żadnej odpowiedzi na pytanie, a 18% stwierdziło, że nie zauważa u siebie żadnych braków z zakresu pedagogiki i psychologii. Większość ankietowanych podeszła bardziej krytycznie do swoich wiadomości. Wśród braków z zakresu przygotowania pedagogicznego najczęściej wymieniano brak przygotowania dydaktycznego (18% odpowiedzi), a w tym szczególnie brak umiejętności hospitowania i omawiania lekcji. Następnie podawano słabą znajomość metod nauczania i wychowania (19% odpowiedzi), a w tym szczególnie sposób aktywizacji uczniów, metod pracy z uczniem trudnym i słabym w nauce, trudności wychowawcze związane z zachowaniem dyscypliny i sposobami zapobiegania tym trudnościom. Znaczna grupa studentów — 15% ankietowanych — wymieniała braki z zakresu wiadomości o rozwoju psychicznym dziecka.

Pytanie siódme ankiety wymagało podsumowania i ukonkretnienia poprzednich opinii na temat konfrontacji wiadomości teoretycznych z praktyką szkolną poprzez wybór odpowiedniej oceny. Odpowiedzi udzielone na pytanie: „W jakim stopniu praktyka asystencka przyczyniła się do zrozumienia i pogłębienia wiadomości teoretycznych z zakresu pedagogiki i psychologii?" w zasadzie zgodne były z odpowiedziami na poprzednie pytania otwarte. Zaledwie 2% studentów znaczenie praktyki w zakresie pogłębienia zrozumienia wiadomości z pedagogiki określiło jako bardzo

duże, 5% takąż ocenę wybrało dla wiadomości z psychologii. Znacznie większy procent odpowiedzi skupił się wokół stwierdzenia o dużym wpływie praktyki na wiadomości z pedagogiki (26%) i psychologii (28%).

Największa jednak grupa studentów wyraziła opinię, że praktyka asystencka miała niewielki wpływ na zrozumienie i pogłębienie wiadomości teoretycznych z pedagogiki (50% odpowiedzi) i psychologii (49%). Stosunkowo duży procent odpowiadających był zdania, że praktyka nie miała żadnego wpływu na wiadomości z pedagogiki (20% wyborów) i psychologii (18%).

Około 2% studentów nie udzieliło żadnej odpowiedzi na pytanie. Podsumowując odpowiedzi na trzy kolejne pytania dotyczące związku teorii pedagogicznych i psychologicznych z praktyką szkolną należy stwierdzić, że studenci dostrzegają tylko niewielki związek w tym zakresie, albo nie widzą takiego związku w ogóle. Jest to najpoważniejszy problem, który wyłonił się z odpowiedzi ankietowanych studentów, wymagający jak najszybszego rozwiązania, jeżeli praktyka asystencka będzie kontynuowana w następnych latach, a jej funkcja pozostanie podobna.

Pytanie ósme ankiety dotyczyło usprawnienia form organizacji praktyki asystenckiej i wymagało bądź jednej z 3 zaproponowanych w ankiecie form organizacji, bądź zgłoszenia własnej propozycji.

Za dotychczasową formą organizacyjną, tj. 2-tygodniową praktyką asystencką w szkole podstawowej opowiedziało się zaledwie 14% ankietowanych studentów.

Formę praktyki asystenckiej 2-tygodniowej połączonej z praktyką metodyczną w szkole podstawowej zaakceptowało 11% badanych.

Praktykę asystencką połączoną z metodyczną organizowaną jako jeden tydzień w szkole podstawowej i jeden tydzień w szkole średniej wybrała przeważająca część ankietowanych studentów, bo aż 63%.

Własną koncepcję organizacji praktyki asystenckiej zgłosiła tylko niewielka grupa odpowiadających, bo zaledwie 12%. W grupie tej najwięcej studentów, bo 10% opowiedziało się za realizacją praktyki w trakcie roku akademickiego, organizowanej bądź w formie ćwiczeń śródrocznych z pedagogiki, bądź dydaktyk szczegółowych, jako jeden dzień w tygodniu w całości przeznaczony na pobyt w szkole razem z opiekunem dydaktycznym z uczelni.

Ostatnie podsumowujące pytanie ankiety wymagało dokonania ogólnej oceny przydatności praktyki asystenckiej w studiach nauczycielskich, poprzez wybór jednej z czterech możliwych odpowiedzi (ogólna przydatność bardzo duża, duża i niewielka, żadna).

Największa grupa studentów, bo 47% oceniła jednak stosunkowo wysoko praktykę asystencką, określając jej ogólną przydatność w studiach nauczycielskich jako dużą (44%) i bardzo dużą (3%). W uzasadnieniu swojego wyboru respondenci wyrażali opinie typu:

— praktyka przełamała strach przed szkołą,

— wprowadziła w życie szkoły,

— pozwoliła poznać przyszły zawód i sprawdzić, czy został on właściwie wybrany,

— umożliwiła pierwsze kontakty z dziećmi, z klasą, a nawet sprawdzenie się w prowadzeniu pierwszych samodzielnych lekcji dzięki zastępstwom za nieobecnych nauczycieli.

Znaczna część studentów wyraziła jednak bardziej krytyczne zdanie na temat praktyki asystenckiej. 41% ankietowanych oceniło jej przydatność jako niewielką, a w uzasadnieniu przytaczano wymienione już wcześniej liczne niedociągnięcia typu merytoryczno-organizacyjnego ze strony szkoły lub uczelni, np.:

— brak uprzedniego dydaktycznego przygotowania,

— małe zainteresowanie przebiegiem praktyki ze strony opiekunów naukowo-dydaktycznych,

— przeciążenie praktyki hospitacjami, a brak możliwości i umiejętności oceny hospitowanych zajęć, niewłaściwy termin praktyki.

Te i podobne motywacje spowodowały, że 11% studentów nie dostrzegło żadnej przydatności praktyki asystenckiej w studiach pedagogicznych. Jednakże jest to stosunkowo niewielki procent odpowiedzi w porównaniu z odpowiedziami pozytywnymi.

Podsumowując wyniki ankiety należy stwierdzić, że po usunięciu zgłoszonych w odpowiedziach niedociągnięć organizacyjno-merytorycznych i uwzględnieniu zgłoszonych zmian związanych z terminem i formą, praktyka ta jest akceptowana przez większość studentów i powinna być nadal kontynuowana.

5. WNIOSKI KOŃCOWE

Spostrzeżenia i wnioski szczegółowe zebrane w trakcie analizy praktyki asystenckiej, zorganizowanej we wrześniu 1981 r., można uogólnić w następujące wnioski końcowe:

1. Ogólną ocenę praktyki należy uznać za pozytywną, wyższą jednakże w opinii opiekunów naukowo-dydaktycznych, a bardziej krytyczną w ocenie studentów-praktykantów.

2. Znaczenie praktyki w jej obecnej formie sprowadza się przede wszystkim do poznania przez studentów szkoły jako własnego przyszłego warsztatu pracy.

3. Znaczenie praktyki w zakresie kształcenia praktycznego studentów, a także utrwalania i pogłębiania wiadomości z pedagogiki i psychologii jest niewielkie. Wymaga więc koniecznych modyfikacji w programie praktyki w aspekcie:

a) praktycznego wiązania teorii pedagogicznej i psychologicznej z obserwacjami i działaniami przeprowadzonymi w szkole,

b) przeprowadzenia krytycznej i adekwatnej analizy oraz oceny hospitowanych zajęć szkolnych,

c) aktywizacji studentów odbywających praktykę, wyzwalania inicjatyw, podejmowania twórczych zadań przez studentów-praktykantów.

4. W związku z wymienionymi wyżej postulatami należałoby udoskonalić działania organizacyjne przygotowujące do praktyki i podejmowane w trakcie jej trwania:

a) przeprowadzić dokładne, aktywizujące przygotowanie studentów do praktyki ze szczególnym uwypukleniem związku teorii pedagogicznych z praktyką szkolną.

b) dokonać modyfikacji wyznaczonych studentom zadań, materiałów instruktażowych i dokumentacji pod kątem ich aktywizującego wpływu na postawę praktykantów w szkole,

c) zwrócić większą uwagę opiekunów naukowo-dydaktycznych oraz opiekunów szkolnych nie tylko na instruktaż i kontrolę, ale przede wszystkim na pomoc merytoryczną w podejmowaniu i rozwiązywaniu określonych problemów pedagogicznych przez studentów.

5. Przesunąć termin praktyki asystenckiej, najwcześniej na drugą połowę września.

6. Rozważyć możliwości współpracy wykładowców pedagogiki z zakładami dydaktyk szczegółowych na tych kierunkach studiów, które praktykę asystencką łączą z praktyką ciągłą lub śródroczną.

Załącznik 1

INSTRUKCJA
praktyki asystenckiej (ogólnopedagogicznej)

I. Wytyczne:

1. Celem dwutygodniowego pobytu studenta w szkole podczas praktyki asystenckiej jest zaznajomienie się z ogólną strukturą organizacyjną szkoły podstawowej, z jej systemem dydaktyczno-wychowawczym i wielofunkcyjnością.

2. Praktyka ma dla studenta charakter obserwacji uczestniczącej i umożliwia mu bezpośrednio poznanie typowych czynności spełnianych przez nauczyciela szkoły podstawowej i wychowawcę klasy w toku codziennej pracy szkolnej.

Obejmuje ona czynności nauczyciela przed lekcjami, w toku lekcji, w czasie przerw międzylekcyjnych oraz po zajęciach szkolnych.

II. Zadania ogólne:

1. Nawiązanie kontaktu pedagogicznego z dzieckiem w wieku szkolnym (klasą szkolną) oraz zetknięcie się z warunkami pracy nauczyciela.

2. Poznanie przez studentów zespołu uczniowskiego określonej klasy i poszczególnych z zakresu przedmiotów pedagogicznych (związek teorii z praktyką).

3. Rozbudzenie zainteresowań sprawami organizacyjnymi, a zwłaszcza dydaktyczno-wychowawczymi szkoły.

4. Zdobycie zasobu obserwacji koniecznych do wyjaśnienia zagadnień teoretycznych z zakresu przedmiotów pedagogicznych (związek teorii z praktyką).

5. Poznanie przez studentów podstawowych umiejętności dydaktycznych i wychowawczych niezbędnych do prowadzenia przyszłych zajęć próbnych.

III. Zadania szczegółowe:

1. Zewnętrzna struktura organizacyjna szkoły:

a) lokalizacja szkoły — budynek, lokale i urządzenia, wyposażenie szkoły w meble (ocena ich przydatności), najbliższe otoczenie — boisko, działka szkolna,
b) baza materialna szkoły — biblioteka, czytelnia, świetlica, sala gimnastyczna, izba harcerska, pracownie przedmiotowe, klasopracownie, pomoce dydaktyczne, gabinet lekarski,
c) wizualna strona korytarzy — informacyjno-dekoracyjna,
d) obwód szkolny — nadzór pedagogiczny,
e) estetyka wnętrza szkoły.

2. Wewnętrzna struktura szkoły:

a) podstawowe plany szkoły — arkusz organizacyjny, plan pracy dydaktyczno-wychowawczej na rok szkolny, dokumentacja realizacji powszechności nauczania, książka protokołów rady pedagogicznej, kronika szkoły,
b) skład grona nauczycielskiego — wykształcenie, wiek, formy dokształcania, przydział czynności.

3. Współudział studentów w czynnościach pomocniczych:

a) dyżury studentów w klasie i na korytarzach przed lekcjami i w czasie przerw międzylekcyjnych,
b) kompletowanie pomocy dydaktycznych do lekcji prowadzonych przez nauczycieli poszczególnych przedmiotów, wykonanie co najmniej jednej pomocy dydaktycznej,
c) pomoc studentów w przygotowaniu i organizowaniu przez wychowawców wycieczek, uroczystości klasowych i seansów filmowych,
d) pomoc studentów w prowadzeniu zajęć w kołach przedmiotowych,
e) pomoc studentów w odrabianiu lekcji przez uczniów mających trudności w uczeniu się (na terenie świetlicy).

4. Hospitacje:

a) dzień pracy dziecka w klasie pierwszej — metoda i organizacja nauczania i czytania,
b) hospitacja 10—15 lekcji w klasach I—VIII wg specjalności, ale nie tylko na przedmiocie dyscypliny kierunkowej, treści, metody, formy pracy, typy lekcji,
c) zapoznanie się z pracą w świetlicy — regulamin, wyposażenie, formy pracy,
d) praca w bibliotece szkolnej i w czytelni.

5. Obserwacje, wywiady, spotkania w zakresie pracy wychowawczej.

W czasie praktyki asystenckiej studenci przeprowadzają również ukierunkowane obserwacje, mające na celu wzbogacenie ich wiedzy o zachowaniu się dzieci w różnych sytuacjach oraz wyrobienie umiejętności dostrzegania zjawisk wychowawczych:

a) planowanie pracy wychowawczej szkoły:
   1 — plan wychowawczy w kl. I—III,
   2 — plan wychowawczy w kl. IV—VIII,
   3 — hospitowanie godziny wychowawczej — problematyka wychowawcza;
b) poznanie trudności wychowawczych w toku obserwacji — w różnych sytuacjach życia szkoły — na lekcji, podczas przerw,
c) wywiad z opiekunem klasy — każdy student w oddzielnej klasie od I—VIII — przygotowanie się studentów do wywiadu — ustalenie problemów,

d) wywiad z pojedynczym uczniem odnośnie:
np. planu pracy i spędzania wolnego czasu przez ucznia,
sposobu odrabiania pracy domowej, wywiad z uczniem o słabych wynikach w nauce lub trudnym wychowawczo;
e) rozmowy z nauczycielem przedmiotu, do uczenia którego student przygotowuje się.

6. Obserwacje współdziałania uczniów w procesach dydaktyczno-wychowawczych:
a) zapoznanie się studentów z regulaminem uczniowskim, jego stosowaniem i znajomością przez uczniów,
b) poznanie działalności samorządu szkolnego — wywiad z przewodniczącym,
c) poznanie działalności organizacji uczniowskich SKO, PCK,
d) poznanie działalności ZHP — hospitacje zbiórek, plany pracy,
e) kółka przedmiotowe — hospitacje i próby samodzielnego prowadzenia zajęć,
f) poznanie udziału uczniów w apelach, uroczystościach i w pracy społecznej

7. Troska o zdrowie dziecka:
a) spotkanie z lekarzem — opieka nad zdrowiem dziecka, częstotliwość badań, wyniki,
b) sposoby dożywiania uczniów.

8. Współpraca domu ze szkołą:
a) sposoby kontaktów szkoły z rodzicami,
b) spotkanie z przedstawicielem komitetu rodzicielskiego — statut, zadania.

9. Rejestr, opis i ocena zaobserwowanych działań wychowawczych wg otrzymanego arkusza obserwacji.

10. Dokumentacja pracy nauczyciela:
a) dziennik lekcyjny — działy dziennika, zapisy lekcyjne, rozkłady materiałów.

Uwaga!
Na realizację powyższych zadań szczegółowych student powinien przeznaczyć dziennie około 5 godzin.

IV. Dokumentacja praktyki:
1. Zestawienie z przebiegu poszczególnych zajęć w dzienniku praktyk.
2. Sprawozdanie z praktyki asystenckiej sporządzone zgodnie z wytycznymi w uczelni.

Załącznik 2

WYTYCZNE
dla szkoły, w której odbywa się praktyka asystencka

Dyrektor szkoły, w której odbywa się praktyka asystencka (ogólnopedagogiczna) studentów Wyższej Szkoły Pedagogicznej powinien sprawować ogólną opiekę nad skierowanymi na praktykę studentami, a szczególnie powinien starać się o stworzenie warunków mobilizujących studentów do pracy w zawodzie nauczycielskim.

1. Dyrektor szkoły:
— wyznacza zastępcę dyrektora, najlepszego nauczyciela lub pedagoga szkolnego na bezpośredniego opiekuna praktyki dla grupy studenckiej;
— opracowuje wraz z opiekunem szkolnym praktyki i studentami plan praktyki asystenckiej w oparciu o instrukcję dostarczoną z uczelni, uwzględniając co najmniej 5-godzinny dzień pracy studenta w szkole,

— czuwa nad prawidłowym przebiegiem praktyki kontrolując na bieżąco realizację ustalonego planu,

— zapoznaje studentów z kancelarią i dokumentacją szkoły oraz z ważniejszymi sprawami administracyjno-gospodarczymi szkoły,

— umożliwia studentom udział w posiedzeniu rady pedagogicznej szkoły, komitetu rodzicielskiego, w zebraniu rodziców danej klasy oraz w innych zebraniach i imprezach szkolnych, które odbywają się w czasie trwania praktyki,

— przy końcu praktyki organizuje naradę nauczycieli i studentów celem omówienia przebiegu i wyników praktyki studentów,

— potwierdza w dzienniczkach praktyk studentów odbycie praktyki asystenckiej.

2. **Szkolny opiekun praktyki asystenckiej** (zastępca dyrektora, pedagog szkolny lub inny wytypowany przez dyrektora nauczyciel) kieruje bezpośrednio praktyką w oparciu o instrukcję dostarczoną z uczelni, a szczególnie powinien:

— włączyć studentów od pierwszego dnia ich pobytu w szkole w tok życia i pracy szkoły, jak również opracować wraz z nimi szczegółowy plan zajęć na cały okres praktyki i poszczególne dni tygodnia oraz czuwać nad konsekwentną realizacją tego planu,

— zapoznać studentów z warsztatem dydaktycznym, naukowym i wyposażeniem technicznym szkoły, z programem i organizacją zajęć pozalekcyjnych,

— udzielać praktykantom rad i wskazówek dydaktycznych, wychowawczych i metodycznych płynących zarówno z własnego doświadczenia, jak i znanej literatury, z toku zajęć własnych, lekcyjnych i pozalekcyjnych,

— czuwać nad prawidłową realizacją zaplanowanych na okres praktyki hospitacji lekcji i zajęć pozalekcyjnych, omawiać te zajęcia ze studentami,

— hospitować zajęcia pozalekcyjne prowadzone przez studentów, omawiać je i oceniać w grupie praktykantów,

— potwierdzić w dzienniczku praktyk studentów kolejno odbywane zajęcia praktykantów, podając ewentualne własne uwagi o pracy i postawie studenta.

Załącznik 3

WYTYCZNE
do sprawozdania studenta z praktyki asystenckiej

Sprawozdanie z praktyki asystenckiej powinno zawierać następujące informacje:

1. Imię, nazwisko studenta, kierunek i rok studiów.
2. Adres szkoły, w której odbywała się praktyka asystencka, nazwiska i stopnie naukowe: dyrektora szkoły, opiekuna szkolnego, opiekuna naukowo-dydaktycznego z uczelni.
3. Charakterystyka zewnętrznej i wewnętrznej struktury organizacyjnej szkoły.
4. Ilość, rodzaj i samoocena czynności pomocniczych zrealizowanych w toku praktyki.
5. Ilość i rodzaj odbytych hospitacji lekcji i zajęć pozalekcyjnych, własne uwagi i spostrzeżenia.
6. Charakterystyka dokumentacji pracy nauczyciela.
7. Ilość i rodzaj przeprowadzonych wywiadów, obserwacji i spotkań z zakresu pracy wychowawczej — własne uwagi.
8. Rodzaj i ocena dokonanych obserwacji udziału uczniów w procesach dydaktyczno-wychowawczych.
9. Uwagi o współpracy domu i lekarza ze szkołą.
10. Przydatność praktyki asystenckiej w przygotowaniu do zawodu nauczycielskiego i utrwalaniu pedagogicznej wiedzy teoretycznej w praktyce.

11. Propozycje ewentualnych zmian zmierzających do usprawnienia praktyk asystenckich.
12. Inne własne uwagi i opinie.

Uwaga!
1. Każdy z wymienionych wyżej punktów należy w sprawozdaniu wyodrębnić i opisać zgodnie z podaną kolejnością i szczegółowymi wyjaśnieniami, które zawiera instrukcja do praktyki asystenckiej.
2. Zaliczenie praktyki odbywa się w Zakładzie Praktyk Pedagogicznych na podstawie imiennych wniosków złożonych przez opiekuna dydaktycznego w Uczelni.

WITOLD DOBROWOLSKI
UNIWERSYTET WARSZAWSKI

KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI W STANACH ZJEDNOCZONYCH AMERYKI PÓŁNOCNEJ
(na przykładzie zasad obowiązujących w Indianie)

Indiana jest stanem położonym w środkowo wschodniej części Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej. Stan ten zamieszkuje niewiele ponad 5 milionów osób. Począwszy od 1923 roku, prawo nauczania w szkołach publicznych tego stanu posiadają jedynie osoby, spełniające szczegółowe, określone odpowiednimi przepisami kryteria. Osoby takie otrzymują licencje zawodowe. Zasady przyznawania uprawnień określane są przez stanową Komisję Kształcenia i Nominowania Nauczycieli. Najnowsze przepisy, opracowane w 1976 roku, jednoznacznie stwierdzają, że nauczyciele wszystkich szczebli kształcenia winni mieć ukończone studia wyższe o profilu nauczycielskim. Plan takich studiów opracowany jest przez wyżej wymienioną Komisję. Komisja Kształcenia i Nominowania Nauczycieli wydaje ponadto upoważnienia wyższym uczelniom położonym na terenie stanu, uprawniające do kształcenia i dokształcania nauczycieli oraz nadzoruje realizację tego procesu. Obecnie uprawnienia takie posiada około czterdziestu uniwersytetów, ich filii oraz college'ów.

Absolwent szkoły średniej, który pragnie poświęcić się w przyszłości karierze nauczyciela, a jednocześnie spełnia kryteria uprawniające do podjęcia studiów, decyzję o wybranym kierunku powinien podjąć możliwie wcześnie — w zasadzie w momencie rozpoczynania studiów w wybranej uczelni. Studia trwają zazwyczaj cztery lata. Obejmują trzy grupy tematyczne: przedmioty kierunkowe, przedmioty związane z przygotowaniem do zawodu nauczyciela oraz przedmioty ogólne. Należy tu wspomnieć, że jednym z wymagań stawianym nauczycielom jest posiadanie przygotowania do nauczania dwóch przedmiotów. Absolwent uczelni

otrzymuje stopień, odpowiednik dawnego polskiego stopnia bakałarza. Stopień ten upoważnia go do podjęcia pracy w szkolnictwie na okres pięciu lat. Po tym czasie jego uprawnienia mogą być przedłużone, względnie w wyniku dalszego podniesienia kwalifikacji nauczyciel może uzyskać stałe uprawnienia zawodowe. Aby się o nie starać, nauczyciel winien posiadać co najmniej trzy lata praktyki zawodowej oraz ukończyć dalszy etap kształcenia — odpowiednik naszych studiów magisterskich. Uczelnie, w tym przypadku już tylko uniwersytety, prowadzą tak zwany semestr wakacyjny, co umożliwia pracującym nauczycielom podnoszenie kwalifikacji (a jednocześnie studentom na ukończenie w ciągu roku nie dwóch, a trzech semestrów — oczywiście kosztem wakacji).

W celu nieco dokładniejszego przedstawienia czytelnikom wymagań stawianych studentom — kandydatom na nauczycieli przeanalizujmy plan studiów przewidzianych dla nauczycieli fizyki i matematyki (drugi przedmiot). Program ten pochodzi z jednego z większych uniwersytetów w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej — Uniwersytetu Purdue w West Lafayette. W uniwersytecie kształci się 47 000 studentów. Łączny czas zajęć obowiązkowych wynosi około 2000 godzin. Odpowiada to 16 godzinom zajęć tygodniowo. Przedmioty kierunkowe (fizyka i matematyka) prowadzone są przez cały okres studiów — łącznie przeznaczono na nie 1200 godzin. Przedmioty ogólne (np. języki, filozofia) odbywają się na pierwszych latach — studenci mają w odniesieniu do tej grupy przedmiotów znaczną swobodę wyboru zajęć. Do nielicznych obowiązkowych dla wszystkich należą zajęcia z języka angielskiego (kompozycji) oraz podstaw komunikacji słownej (Speech Communication). Na przedmioty tej grupy przeznaczono około 350 godzin. Na przedmioty związane ściśle z przygotowaniem do zawodu nauczyciela przewidziano w programie ponad 400 godzin, to jest więcej niż 20% ogólnego czasu zajęć obowiązkowych. W dalszej części artykułu zostanie omówiony program tych zajęć w szczegółach.

Zajęcia bloku pedagogiczno-psychologicznego rozpoczynają się na drugim roku studiów od ćwiczeń połączonych z praktyką w szkołach. Zajęcia takie trwają jeden semestr (15 godzin ćwiczeń i 45 godzin hospitacji). Celem zajęć jest zapoznanie studentów z organizacją szkoły, zebranie doświadczeń związanych z procesem uczenia i wychowania, poznanie różnych technik stosowanych przez nauczycieli. Psychologia wychowawcza wykładana jest na trzecim roku studiów. Wykład (oraz towarzyszące ćwiczenia) trwają jeden semestr. Zgodnie z programem celem tych zajęć jest wykształcenie rozumienia psychologicznych procesów uczenia się. Również w trakcie trzeciego roku studiów odbywają się zajęcia poświęcone korzystaniu z materiałów drukowanych. Studenci poznają podstawy procesu czytania, czynniki wpływające na zdolność przyswajania wiadomości przy korzystaniu z materiałów drukowanych. Strategie identyfikujące oraz zmniejszające trudności z odbiorem treści zawartych w tekstach,

jak również metody postępowania z uczniami upośledzonymi są również przedmiotem tych zajęć. Czwarty i ostatni zarazem rok studiów niemal w całości poświęcony jest na przedmioty bloku pedagogiczno-metodologicznego. W tym czasie studenci uczęszczają na zajęcia z metodyki nauczania fizyki (2 godziny wykładów i 3 godziny ćwiczeń tygodniowo) oraz na wykłady i ćwiczenia z metodyki nauczania matematyki. Te ostatnie dotyczą oczywiście tylko tych studentów, którzy wybrali matematykę jako drugi przedmiot. Elementy biofizycznych, socjologicznych i psychologicznych uwarunkowań procesu kształcenia są tematami zajęć o ogólnym tytule: „Nauczanie dzieci i młodzieży". Zgodnie z programem, celem tych zajęć jest wykształcenie u przyszłego nauczyciela umiejętności doboru metod i wzorów postępowania w zależności od indywidualnych cech uczniów, ich osobowości oraz uwarunkowań społecznych. Równolegle z zajęciami „Nauczanie dzieci i młodzieży" odbywają się wykłady „Społeczne i filozoficzne podstawy edukacji". W ramach zajęć przedstawiane i dyskutowane są te poglądy i teorie filozoficzne i socjologiczne, które stanowią podstawy amerykańskiego systemu oświaty. Wśród haseł znajduje się takie, jak: idee i konflikty społeczne w Stanach Zjednoczonych, oddziaływanie szkoły na przemiany społeczne, wreszcie jak prawa i obowiązki nauczycieli. W trakcie ósmego (ostatniego) semestru studiów studenci odbywają końcową praktykę w szkołach. Pod opieką nauczycieli i pracowników uczelni, w wymiarze 8 godzin tygodniowo, przyszli nauczyciele przygotowują i realizują zajęcia z dziećmi i młodzieżą.

Podobne do opisanego powyżej przygotowanie zawodowe otrzymują również studenci przygotowujący się do nauczania innych przedmiotów. Oczywiście występuje tu pewne zróżnicowanie, i tak na przykład program studiów dla przyszłych wychowawczyń przedszkoli różni się już nie tylko w szczegółach.

Potrzeby szkolnictwa sprawiają, że w zasadzie od wszystkich nauczycieli wymagana jest możliwość prowadzenia lekcji w zakresie dwu przedmiotów. Ponadto zwiększają się wtedy możliwości wyboru miejsca pracy. Obok klasycznych przedmiotów, jak fizyka, języki czy biologia, studenci mogą specjalizować się (tylko jako drugi przedmiot) w dziedzinach takich, jak: kosmonautyka, ochrona środowiska, życie w rodzinie, dziennikarstwo i w wielu innych.

LITERATURA

1. Teacher education and certification handbook, Commision on Teacher Training and Licensing of the Indiana State Board of Education, 1976
2. General Information 1982—83, Purdue University Bulletin, vol. 81 nr 8, 1981
3. School of Humanities, Social Science, and Education, Purdue University Bulletin vol. 80 nr 11, 1980
4. School of Science, Purdue University Bulletin, vol. 81 nr 6, 1981
5. 1982 Summer sessions, Purdue University Bulletin vol. 81 nr 9, 1981

HENRYK E. KULAS
WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA
SZCZECIN

OSOBOWOŚCIOWE UWARUNKOWANIA UDZIAŁU MŁODZIEŻY DORASTAJĄCEJ W ORGANIZACJACH SZKOLNYCH

1. WPROWADZENIE

Coraz częściej zwraca się uwagę na to, aby uczniowie włączali się w nurt życia społecznego klasy i szkoły. Celem tego procesu społecznej aktywizacji jest uspołecznienie jednostki. Jednym z przejawów aktywizacji ucznia jest przynależność i praca w organizacjach szkolnych.

Nauczyciel najczęściej zna ucznia od strony jego postępów w nauce. Nauka jest niewątpliwie główną formą działalności uczniów. Jest to jednak niepełny obraz. Organizacje szkolne stanowią inną sferę działalności. Poznanie udziału młodzieży w pracach organizacji szkolnych pozwala nauczycielowi na lepsze kierowanie wychowankami w zintegrowanym procesie dydaktyczno-wychowawczym.

U podstaw aktywności społecznej młodzieży, jej udziału w organizacjach szkolnych leżą określone mechanizmy osobowościowe. Jednym z podstawowych mechanizmów osobowości jest pojęcie o sobie samym, zwane niekiedy w literaturze „pojęciem własnego ja", „pojęciem o własnym ja", „obrazem własnej osoby", „strukturą ja" lub krótko — „ja". Jest to czynnik, pisze J. Reykowski, o specjalnej doniosłości.[1] W niniejszym artykule pojęcie o sobie samym jest rozumiane jako całokształt wyobrażeń, poglądów i sądów dotyczących własnej osoby.

Pojęcie o sobie samym wyraża się w działaniu. To, w jaki sposób człowiek postępuje, jakie są między innymi jego sposoby zachowania się w różnych sytuacjach, pozostaje w bliskim związku z tym, co on sądzi o sobie samym. Wpływ pojęcia o sobie samym na działanie jednostki jest wielostronny. Obejmuje on sposób reagowania osobnika na zadania jakie przed nim stoją, determinuje funkcjonowanie osoby w różnych rolach społecznych. Od tego, jak człowiek percepuje i ocenia siebie samego, zależy charakter jego stosunków z innymi ludźmi, efektywność jego działalności, a tym samym i dalszy rozwój własnej osobowości.

Zasadnicza funkcja regulacyjna pojęcia o sobie samym polega na tym, że stwarza ono wewnętrzny system odniesienia dla działań jednostki

[1] J. Reykowski, Ocena i samoocena. „Wychowanie" 1966, nr 8.

i napływających informacji oraz interpretowania nowych doświadczeń w taki sposób, aby były one zgodne z tym, co ona sama o sobie sądzi.[2] Należy dodać, że gdy pojęcie człowieka o sobie samym jest względnie ukształtowane i stabilne — co ma miejsce w końcowej fazie wieku dorastania[3] — oraz pewne wzory zachowania zostały już przyjęte przez osobę, to z trudem ulega ono zmianie. Pojęcie o sobie samym działa wtedy selekcjonująco, pewne treści wchłania, inne odrzuca i nie pozwala na ich asymilację przez jednostkę. Spośród wielu informacji docierających do człowieka zostają dopuszczone do świadomości tylko te, które są zgodne lub dadzą się pogodzić z jego aktualnym sądem o sobie, te zaś, które są niezgodne lub nie dadzą się pogodzić z poglądami i przekonaniami jednostki o sobie, nie są przyswajane przez nią i ulegają wyparciu[4]. W ten sposób pojęcie o sobie samym raz ukształtowane, ma tendencję do samowzmacniania, gdyż wpływa wybiórczo (trafnie lub deformująco) na sposób przyswajania napływających informacji oraz wyników czynności w kierunku zgodnym z postawą wobec siebie samego.[5]

Ten wewnętrzny system odniesienia stanowi podstawę określania poziomu wymagań, tzn. warunkuje stawianie przed sobą takich zadań, do realizacji których w swoim przekonaniu jest zdolna osoba. Określa ono to, czego człowiek gotów jest się podjąć, a czego odmówić, na co się zdecyduje, a czego będzie się obawiał. Można zatem powiedzieć, że pojęcie o sobie samym pozwala człowiekowi na dokonanie swoistej „przymiarki" sił do zadań i wymogów otoczenia, aby na tej podstawie określić swoje cele.

Przynależność i przejawiana aktywność w organizacjach szkolnych jest, jak słusznie podkreśla M. Rosenberg[6], zarówno przyczyną, jak i konsekwencją pojęcia o sobie samym, prawdopodobnie pociągającą za sobą spiralne efekty. W artykule tym dokonam analizy uzyskanych danych z jednego punktu widzenia, to jest z perspektywy wzajemnego związku pojęcia o sobie samym dorastających z ich udziałem w organizacjach szkolnych.

[2] J. Mc David, H. Harari, Social psychology. New York 1968, Harper, s. 221. J. Reykowski, Obraz własnej osoby jako mechanizm regulujący postępowanie. „Kwartalnik Pedagogiczny" 1970, nr 3, s. 49. A. Brzezińska, M. Kofta, Stabilność obrazu własnej osoby, odporność na stres i lęk przedegzaminacyjny. „Psychologia Wychowawcza" 1973, nr 5, s. 604.

[3] L. I. Bożowicz, Licznost i jejo formirowanije w dietskom wozrastie. Moskwa 1968, Proswieszczenje, s. 365. A. T. Jersild, The psychology of adolescence. New York 1957, Macmillan, s. 18. I. Kon, Psichołogija rannej licznosti. „Sowietskaja Piedagogika" 1971, nr 12, s. 97—109.

[4] J. W. Mc David, H. Harari, op. cit., s. 221.

[5] M. Tyszkowa, Zachowanie się dzieci szkolnych w sytuacjach trudnych. W-wa 1972, PWN, s. 72.

[6] M. Rosenberg, Society and the adolescent self-image. Princeton 1965, University Press, s. 191.

Spośród szerokiej problematyki pojęcia o sobie samym zajmuję się tylko jego aspektem strukturalnym, to jest stopniem zbieżności „ja realnego" (tj. zbiór wyobrażeń, poglądów i sądów osoby na temat tego, jaką jest w rzeczywistości) z „ja idealnym" (tj. zespół wyobrażeń, poglądów i sądów jednostki o tym, jaką chciałaby być oraz jaką powinna być w świetle własnych ideałów, pragnień i norm moralnych). Osoba o wysokim stopniu zbieżności między „ja realnym" a „ja idealnym" to taka, która oczekuje, że może wykonać zadania trudne, osiągnąć cele dla innych niełatwo dostępne. Jednostka o niskim stopniu zbieżności „ja realnego" z „ja idealnym" wykazuje niewielkie oczekiwania co do rezultatów swojej działalności, wydaje się jej, że zadania wykonywane przez innych przekraczają jej możliwości.

Na jeszcze jedną kwestię pragnę zwrócić uwagę. W literaturze, niezbyt jeszcze bogatej, dotyczącej organizacji szkolnych podkreśla się pilną potrzebę badań empirycznych, które by ujawniły stan realny (a nie tylko modelowy) funkcjonowania związków, organizacji uczniowskich oraz usiłowałyby dociekać prawidłowości psychologicznych wzmacniających lub osłabiających aktywność uczestniczących w nich uczniów.[7]. Niniejsze badania mogą, jak sądzę, dostarczyć tylko niektórych informacji w tym zakresie i raczej zasygnalizować problem aniżeli go rozwiązać.

2. METODOLOGICZNE PODSTAWY BADAŃ

2.1. Cel badań i problematyka badawcza

Artykuł niniejszy prezentuje wyniki badań własnych nad osobowościowymi uwarunkowaniami udziału młodzieży dorastającej w organizacjach szkolnych. Celem tych badań była próba uchwycenia i wyjaśnienia występujących zależności między pojęciem o sobie samym (odniesionym do stopnia zbieżności „ja realnego" z „ja idealnym") młodzieży dorastającej a jej udziałem w organizacjach szkolnych. Zwrot „udział w organizacjach szkolnych" odnoszę zarówno do przynależności, jak i przejawianej aktywności w tych organizacjach.

Problemy badawcze można sformułować w postaci następujących pytań:

1. Czy i jakie zależności występują między stopniem zbieżności „ja realnego" z „ja idealnym" osób badanych a ich przynależnością do organizacji szkolnych, tzn.: a) czy między dorastającymi o niskim, średnim i wysokim stopniu zbieżności „ja realnego" z „ja idealnym" istnieją różnice w zakresie przynależności do organizacji szkolnych rozpatrywanych

[7] A. Kamiński, I. Muchnicka, J. Szypszak, J. Janicki, Aktywność i bierność członków szkolnych organizacji młodzieży. „Nowa Szkoła" 1968, nr 7—8.

łącznie? b) czy badana młodzież o różnym stopniu zbieżności „ja realne" — „ja idealne" różni się pod względem liczby organizacji do których należy? c) czy badani o niskim, średnim i wysokim stopniu zbieżności między „ja realnym" i „ja idealnym" wykazują różnice przynależności do poszczególnych organizacji szkolnych, takich jak: Harcerska Służba Polsce Socjalistycznej (HSPS), Polski Czerwony Krzyż (PCK), Liga Ochrony Przyrody (LOP) oraz samorząd uczniowski (Su)?

2. Jaki poziom aktywności w organizacjach szkolnych przejawiają osoby o niskim, średnim i wysokim stopniu zbieżności „ja realne" — „ja idealne"?

2.2. Techniki badawcze

2.2.1. DIAGNOZA STOPNIA ZBIEŻNOŚCI „JA REALNEGO" Z „JA IDEALNYM"

Do diagnozy strukturalnego aspektu pojęcia o sobie samym, to jest do zbadania stopnia zbieżności „ja realnego" z „ja idealnym" wykorzystałem technikę Q-sort. Za miarę stopnia zbieżności między „ja realnym" i „ja idealnym" przyjąłem różnicę między sortowaniem twierdzeń za pomocą techniki Q-sort, najpierw według zasady „jaki jestem — jaki nie jestem" („ja realne"), następnie według zasady „jaki chciałbym być — jaki nie chciałbym być („ja idealne"). Wielkość tej różnicy została wyrażona współczynnikiem korelacji. Biorąc pod uwagę uzyskane współczynniki korelacji „ja realnego" z „ja idealnym", osoby badane podzieliłem na trzy grupy: grupę osób o wysokiej, średniej i niskiej zbieżności między „ja realnym" i „ja idealnym".

2.2.2. POMIAR UDZIAŁU W ORGANIZACJACH SZKOLNYCH

Dane na temat udziału badanej młodzieży w organizacjach szkolnych zebrałem za pomocą kilku technik. Jedną z nich była ankieta. Zawierała ona pytania dotyczące przynależności badanych uczniów do organizacji szkolnych i pełnionych w nich funkcji. Uzyskane w ten sposób informacje, po ich uporządkowaniu, podlegały weryfikacji za pomocą innych technik. Należała do nich rozmowa z opiekunami poszczególnych organizacji szkolnych (w przypadku HSPS — z drużynowym) i wywiad z osobą badaną.

Przedmiotem rozmowy z opiekunami organizacji szkolnych była ocena aktywności badanych przeze mnie uczniów. Rozmowa ta przebiegała według zaplanowanej, jednolitej dla wszystkich respondentów, charakterystyki. Charakterystyka taka składała się z pięciu twierdzeń, na które rozmówca udzielał odpowiedzi w skali pięciostopniowej: zawsze, bardzo często, często, rzadko, nigdy. Na przykład na twierdzenie pierwsze: Regular-

nie uczęszcza na zebrania (zajęcia) organizacji, rozmówca mógł dać jedną z pięciu podanych możliwych odpowiedzi. Treść pozostałych twierdzeń brzmiała następująco: 2. Z powierzonych zadań wywiązuje się należycie. 3. Sam wnosi pewne pomysły do planu pracy. 4. W pracy wykazuje wytrwałość — podjęte zadania doprowadza do końca, nawet gdy natrafia na trudności. 5. Na zebraniach (zajęciach) organizacji jest aktywny (zabiera głos w dyskusji itp.). Dzięki przyjęciu takiej procedury uzyskano w miarę możliwości porównywalne dane o aktywności poszczególnych członków w różnych organizacjach szkolnych. Niezależnie od oceny aktywności dorastających według powyższej charakterystyki, a szczególnie wtedy, kiedy nie wyczerpywała ona w pełni problemu ze względu na specyfikę danej organizacji, czy jej formę pracy, proszono opiekuna organizacji o wypowiedź na temat aktywności badanego oraz własne spostrzeżenia o jego zachowaniu.

Celem wywiadu z osobą badaną było zebranie uzupełniających, a jednocześnie istotnych, danych o organizacjach szkolnych, ich aktywności w szkole oraz zaangażowaniu się w nich badanych uczniów. Miał on także dostarczyć bardziej pogłębionych danych o badanych, ich sylwetce psychologicznej (pojęciu o sobie samym) oraz umożliwić pełniejsze omówienie i bardziej wnikliwą interpretację uzyskanych wyników.

Miarą aktywności członków w organizacjach szkolnych była ocena opiekunów poszczególnych organizacji. Opierając się na wystawionych notach przez opiekunów poszczególnym członkom, podzieliłem ich na trzy grupy: osoby wysoce, średnio i nisko (mało) aktywne.

2.3. Osoby badane

Badaniem objąłem 194 uczniów klas drugich i trzecich liceum ogólnokształcącego. Wiek badanych zawierał się w przedziale od 16 do 19 lat.

3. ANALIZA UZYSKANYCH WYNIKÓW

3.1. Stopień zbieżności „ja realnego" z „ja idealnym" młodzieży dorastającej a jej przynależność do organizacji szkolnych

W tabeli 1 zebrałem dane, które informują o przynależności osób badanych do organizacji szkolnych w zależności od ich stopnia zbieżności „ja realnego" z „ja idealnym". Analizę tych danych przeprowadzę w dwóch aspektach, to jest od strony występujących różnic między osobami o odmiennym stopniu zbieżności „ja realne" — „ja idealne" w zakresie przynależności do organizacji szkolnych traktowanych łącznie oraz pod wzglę-

dem przynależności do poszczególnych organizacji, takich jak: HSPS, PCK, LOP i Su.

Rozpatrzę obecnie ten pierwszy aspekt przynależności do organizacji szkolnych. Chociaż formalna przynależność niewiele mówi o aktywności lub bierności członków, to jednak wstępnie rzuca, jak słusznie zauważa M. Winiarski [8], pewne światło na postawy uczniów wobec organizacji. Z zestawienia wynika, że między badanymi o niskim, średnim i wysokim stopniu zbieżności „ja realnego" z „ja idealnym" istnieją różnice pod względem uczestnictwa w organizacjach szkolnych traktowanych łącznie. Bliższa analiza danych ujawnia charkterystyczną tendencję, która wyraża się tym, że wraz ze wzrostem stopnia zbieżności „ja realne" — „ja idealne" badanych, wzrasta procentowo liczba osób należących do organizacji szkolnych. Tak więc największy odsetek dorastających o wysokim stopniu zbieżności między „ja realnym" i „ja idealnym" i najmniejszy procent o niskim stopniu zbieżności „ja realnego" z „ja idealnym" należy do organizacji szkolnych. Badani o średnim stopniu zbieżności „ja realne" — „ja idealne" w mniejszym odsetku (79,7%) od osób o wysokim (93,3%), ale w większym aniżeli uczniowie o niskim stopniu zbieżności między „ja realnym" i „ja idealnym" (61,3%) charakteryzują się przynależnością do organizacji szkolnych. Różnica ta jest istotna statystycznie ($p < 0,01$).

Chociaż zależność między stopniem zbieżności „ja realne" — „ja idealne" badanych a ich przynależnością do organizacji szkolnych traktowanych łącznie jest istotna, to jednak siła związku między tymi dwiema zmiennymi — obliczona za pomocą współczynnika odchylenia wielodzielczego C, który jest wskaźnikiem korelacji cech jakościowych [9] — jest niska ($C = 0,217$). Oznacza to, że wśród badanej młodzieży istnieją jeszcze inne czynniki (oprócz pojęcia o sobie samym), które są związane z jej udziałem w istniejących w szkole organizacjach uczniowskch.

Z kolei dokonam analizy zależności między stopniem zbieżności „ja realnego" z „ja idealnym" osób badanych a liczbą organizacji szkolnych, do których oni należą. Badana młodzież należy do 4 organizacji: HSPS-u, PCK, LOP-u i Su. Liczba ta wcale nie oznacza, że uczeń musi należeć do każdej z nich. Wystarczy, jak podkreśla A. Lewin [10], że należy do jednej, najwyżej dwóch. Jak widać z danych zawartych w tabeli 1, badani o niskim, średnim i wysokim stopniu zbieżności „ja realnego" z „ja idealnym" nie wykazują różnic w zakresie przynależności do liczby organizacji szkolnych ($p < 0,50$). Badani uczniowie należą w przeważającym odsetku

[8] M. Winiarski, Udział uczniów w osiedlowych zajęciach pozaszkolnych a ich aktywność pozalekcyjna. „Kwartalnik Pedagogiczny" 1972, nr 1, s. 91.

[9] J. Guilford, Podstawowe metody statystyczne w psychologii i pedagogice. W-wa 1964, PWN, s. 323.

[10] A. Lewin, Uspołecznienie dzieci i młodzieży (w:) A. Lewin (red.), Nowa ocena zachowania uczniów. W-wa 1974, NK, s. 62—63.

Tabela 1

STOPIEŃ ZBIEŻNOŚCI MIĘDZY „JA REALNYM" I „JA IDEALNYM" BADANYCH A ICH PRZYNALEŻNOŚĆ DO ORGANIZACJI SZKOLNYCH

Stopień zbieżności między „ja realnym" i „ja idealnym"	ORGANIZACJE SZKOLNE																							
	HSPS				PCK				LOP				Samorząd uczn.				Organizacje razem							
	Nie należą		Należą		Nie należą		Należą		Nie należą		Należą		Nie należą		Należą		Nie należą		Należą					
																			ogółem		w tym do:			
																					1 organ.		2 i więc.	
	L.	%	L.	%	L.	%	L.	%	L.	%	L.	%	L.	%	L.	%	L.	%	L.	%	L.	%	L.	%
wysoki (N = 30)	5	16,7	25	83,3	23	76,7	7	23,3	27	90,0	3	10,0	19	63,3	11	36,7	2	6,7	28	93,3	15	53,6	13	46,4
średni (N = 133)	53	39,9	80	60,1	77	57,9	56	42,1	118	88,7	15	11,3	112	84,2	21	15,8	27	20,3	106	79,7	54	50,9	52	49,1
niski (N = 31)	18	58,1	13	41,9	23	74,2	8	25,8	29	93,6	2	6,4	27	87,1	4	12,9	12	38,7	19	61,3	13	68,4	6	31,6
ogółem (N = 194)	76	39,2	118	60,8	23	63,4	71	36,6	174	89,7	20	10,3	158	81,4	36	18,6	41	21,1	153	78,9	82	53,6	71	46,4
	$x^2 = 11,0432$; df = 2; $p < 0,01$ C = 0,232				$x^2 = 5,5716$; df = 2; $p < 0,10$ C = 0,167				$x^2 = 0,7236$; df = 2; $p < 0,70$ C = 0,061				$x^2 = 7,8398$; df=2 $p < 0,02$ C = 0,266				$x^2 = 9,572$; df=2 $p < 0,01$ C = 0,217				$x^2 = 1,9823$; df = 2; $p < 0,50$ C = 0,113			

(53,6%) do 1, rzadziej (w 46,4%) do 2 i więcej organizacji (6 osób było członkami jednocześnie 3 organizacji).

Przejdę obecnie do omówienia występujących zależności między stopniem zbieżności „ja realne" — „ja idealne" osób badanych a ich przynależnością do poszczególnych organizacji, tj. HSPS-u, PCK, LOP-u i Su.

Wśród organizacji szkolnych pod względem liczby należących do nich osób badanych na czoło wysuwa się HSPS. Ta organizacja ideowo-wychowawcza odgrywa w szkole rolę wiodącą. Spośród badanych o wysokim stopniu zbieżności między „ja realnym" i „ja idealnym" największy odsetek (83,3%) należy do tej organizacji, mniej procentowo (60,2%) dorastających o średnim stopniu zbieżności „ja realnego" z „ja idealnym", a najmniej (41,9%) ich rówieśników o niskim stopniu zbieżności „ja realne" — „ja idealne". Różnice między tymi uczniami w zakresie przynależności do HSPS-u są istotne statystycznie na poziomie 0,01.

Przynależność do dwóch dalszych organizacji, tj. PCK i LOP-u nie różnicuje badanych o niskim, średnim i wysokim stopniu zbieżności „ja realne" — „ja idealne". Nie są to tak powszechne organizacje jak HSPS. W badanej populacji 1/3 (36,6%) należy do PCK. Zawarte w zestawieniu tabelarycznym dane nie przedstawiają pełnej informacji odnośnie przynależności do tej organizacji. Otóż w badanej próbie były 2 klasy, w których prawie wszyscy uczniowie (53 na ogólny stan 58) należeli do PCK. W poszukiwaniu przyczyny tej sytuacji, dowiedziałem się podczas rozmowy z badanymi, że w dużym stopniu wynika ona z sugestii wychowawców klasowych, według których wszyscy uczniowie z ich klas powinni należeć do tej organizacji. Ponadto uczniowie niektórych klas zapisali się do PCK jedynie po to, aby wypełnić obowiązek przynależności do 1 organizacji szkolnej. Mając na uwadze powyższe ograniczenia wydaje się, że analiza statystyczna oraz interpretacja uzyskanych zależności jest znacznie obciążona wpływami zewnętrznymi.

LOP to następna organizacja szkolna, do której należą, ale w małym odsetku (10,3%), badani. Ta znikoma liczba badanych należących do LOP-u świadczy o małym zainteresowaniu wśród uczniów tym zrzeszeniem, a także wskazuje na małą żywotność samej organizacji. To ostatnie przypuszczenie potwierdzają wypowiedzi osób badanych. Oto jedna, a zarazem charakterystyczna dla większości, z tych wypowiedzi: „Należę do LOP-u. Ale przynależność to zwykła formalność. W organizacji tej niewiele się robi. W LOP-ie aktywnie działa tylko kilku uczniów, pozostali są bierni. Zebrania odbywają się rzadko i nieregularnie" (Chłopiec, klasa II, lat 16).

Organizacją, która zajmuje ważne miejsce w życiu szkoły jest samorząd uczniowski (Su). Ta istotna rola Su wynika głównie z tego, że obejmuje on swoim zasięgiem oddziaływania szeroki zakres życia uczniów w klasie i w szkole. Udział dorastających w Su jest istotnie zróżnicowany

w zależności od ich pojęcia o sobie samym ($p < 0,02$). Spośród dorastających o wysokim stopniu zbieżności „ja realnego" z „ja idealnym" do Su należy ponad 1/3 (36,7%), jest to najwyższy odsetek spośród trzech grup osób o różnym pojęciu o sobie samym, 15,8%, czyli o połowę mniej, badanych o średnim stopniu zbieżności „ja realne" — „ja idealne" i 12,9% młodzieży o niskim stopniu zbieżności „ja realnego" z „ja idealnym". Zatem badanych o wysokim stopniu zbieżności między „ja realnym" i „ja idealnym" w Su jest prawie 3 razy więcej aniżeli ich rówieśników o niskim stopniu zbieżności „ja realnego" z „ja idealnym".

Sumując przeprowadzoną dotychczas analizę porównawczą, można stwierdzić, iż większy odsetek badanych o wysokim stopniu zbieżności między „ja realnym" i „ja idealnym" aniżeli ich rówieśników o średnim czy niskim stopniu zbieżności „ja realnego" z „ja idealnym" należy do organizacji szkolnych (łącznie rozpatrywanych) i że o tych różnicach zadecydowała przynależość do HSPS-u i Su.

3.2. STOPIEŃ ZBIEŻNOŚCI MIĘDZY „JA REALNYM" I „JA IDEALNYM" BADANYCH A ICH AKTYWNOŚĆ W ORGANIZACJACH SZKOLNYCH

Przynależności formalnej nie można utożsamiać z rzeczywistym uczestnictwem w pracy tej organizacji. Można przecież należeć do kilku organizacji, ale w żadnej nie przejawiać aktywności. Poziom przejawianej aktywności w organizacjach szkolnych badanej młodzieży w relacji do jej stopnia zbieżności „ja realnego" z „ja idealnym" przedstawiają tabele 2, 3, 4, 5 i 6.

Analizę danych rozpocznę od porównania aktywności badanych w organizacjach szkolnych ujmowanych łącznie (tabela 2). Z zestawienia wynika, że procentowo większa liczba uczniów o wysokim stopniu zbieżności „ja realnego" z „ja idealnym" przejawia wyższą aktywność w organizacjach szkolnych aniżeli badani o średnim czy też dorastający o niskim stopniu zbieżności między „ja realnym" i „ja idealnym". Szczególnie jaskrawo zarysowują się różnice między badanymi o wysokim a ich rówieśnikami o niskim stopniu zbieżności „ja realnego" z „ja idealnym". Występujące zależności między stopniem zbieżności „ja realnego" z „ja idealnym" badanych a ich poziomem aktywności w organizacjach szkolnych (ujmowanych łącznie) są wysoce istotne statystycznie ($p < 0,001$), a korelacja między tymi dwiema zmiennymi zbliża się do umiarkowanej ($C = 0,312$). Tak więc nie tylko przynależność do organizacji szkolnych, ale także przejawiany w nich poziom aktywności różnicuje młodzież o niskim, średnim i wysokim stopniu zbieżności między „ja realnym" i „ja idealnym".

Aktywność osób badanych w organizacjach szkolnych rozpatrywanych łącznie jest pochodną ich zaangażowania w poszczególnych organizacjach, do których należą. Tabele 3, 4, 5, 6 prezentują dość szczegółowo, w rozbiciu na każdą organizację, uzyskane w tym zakresie wyniki. Z tego też względu zwrócę tylko uwagę na występujące prawidłowości, pominę natomiast dokładne omówienie zawartych w niej danych.

Tabela 2

STOPIEŃ ZBIEŻNOŚCI MIĘDZY „JA REALNYM" I „JA IDEALNYM" BADANYCH A ICH POZIOM AKTYWNOŚCI W ORGANIZACJACH SZKOLNYCH UJMOWANYCH ŁĄCZNIE

Stopień zbieżności między „ja realnym" i „ja idealnym"	Poziom aktywności w organizacjach szkolnych						Ogółem	
	Wysoki		Niski		Średni			
	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%
Wysoki	18	(22) 64,3	4	14,3	6	21,4	28	100,0
Średni	28	(38) 26,4	10	9,4	68	64,2	106	100,0
Niski	5	(8) 26,3	3	15,8	11	57,9	19	100,0
Ogółem	51	33,3	17	11,1	85	55,6	153	100,0

Chi² dla skumulowanych liczebności (w nawiasach) = 16,4317; df = 2; $p < 0,001$; C = 0,312

Tabela 3

STOPIEŃ ZBIEŻNOŚCI MIĘDZY „JA REALNYM" I „JA IDEALNYM" BADANYCH A ICH POZIOM AKTYWNOŚCI W HSPS-IE

Stopień zbieżności między „ja realnym" i „ja idealnym"	Poziom aktywności w HSPS-ie						Ogółem	
	Wysoki		Średni		Niski			
	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%
Wysoki	10	(14) 40,0	4	16,0	11	44,0	25	100,0
Średni	17	(29) 21,3	12	15,0	51	63,7	80	100,0
Niski	5	(6) 38,5	1	7,7	7	53,8	13	100,0
Ogółem	32	27,1	17	14,4	69	58,5	118	100,0

Chi² dla skumulowanych liczebności (w nawiasach) = 3,1897; df = 2; $p < 0,30$; C = 0,162

Tabela 4

STOPIEŃ ZBIEŻNOŚCI MIĘDZY „JA REALNYM" I „JA IDEALNYM" BADANYCH A ICH POZIOM AKTYWNOŚCI W PCK

Stopień zbieżności między „ja realnym" i „ja idealnym"	Poziom aktywności w PCK						Ogółem	
	Wysoki		Średni		Niski			
	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%
Wysoki	3	(5) 42,8	2	28,6	2	28,6	7	100,0
Średni	4	(12) 7,1	8	14,3	44	78,6	56	100,0
Niski	1	(4) 12,5	3	37,5	4	50,0	8	100,0
Ogółem	8	11,3	13	18,3	50	70,4	71	100,0

Chi² z poprawką Yatesa dla skumulowanych liczebności (w nawiasach) = 6,5987; df = 2; $p < 0,05$; C = 0,292

Tabela 5

STOPIEŃ ZBIEŻNOŚCI MIĘDZY „JA REALNYM" I „JA IDEALNYM" BADANYCH A ICH POZIOM AKTYWNOŚCI W LOP-IE

Stopień zbieżności między „ja realnym" i „ja idealnym"	Poziom aktywności w LOP-ie*						Ogółem	
	Wysoki		Średni		Niski			
	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%
Wysoki	—	—	1	33,3	2	66,7	3	100,0
Średni	3	20,0	7	46,7	5	33,3	15	100,0
Niski	—	—	2	100,0	—	—	2	100,0
Ogółem	3	15,0	10	50,0	7	35,0	20	100,0

* Ze względu na małe liczebności statystycznej istotności różnic nie sprawdzano.

Tabela 6

STOPIEŃ ZBIEŻNOŚCI MIĘDZY „JA REALNYM" I „JA IDEALNYM" BADANYCH A ICH POZIOM AKTYWNOŚCI W SAMORZĄDZIE UCZNIOWSKIM

Stopień zbieżności między „ja realnym" i „ja idealnym"	Poziom aktywności w samorządzie uczniowskim*						Ogółem	
	Wysoki		Średni		Niski			
	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%
Wysoki	9	81,8	2	18,2	—	—	11	100,0
Średni	14	66,7	4	19,0	3	14,3	21	100,0
Niski	2	50,0	1	25,0	1	25,0	4	100,0
Ogółem	25	69,4	7	19,5	4	11,1	36	100,0

* Ze względu na małe liczebności statystycznej istotności różnic nie sprawdzano.

Najpierw przedstawię uzyskane zależności w odniesieniu do HSPS-u. Analiza porównawcza wykazuje, że w zakresie poziomu aktywności w harcerstwie występują niewielkie różnice na korzyść badanych o wysokim stopniu zbieżności między „ja realnym" i „ja idealnym" w porównaniu z pozostałymi grupami osób, zwłaszcza w odniesieniu do uczniów o średniej zbieżności „ja realnego" z „ja idealnym". Wśród dorastających chłopców i dziewcząt o wysokim stopniu zbieżności „ja realnego" z „ja idealnym", którzy należą do tej organizacji, 40% wykazuje wysoką efektywność, podczas gdy w odniesieniu do ich kolegów o średnim stopniu zbieżności tych dwóch elementów pojęcia o sobie samym analogicznym poziomem aktywności charakteryzuje się tylko 20%, czyli o połowę mniej. Na uwagę zasługuje trzecia grupa osób, tj. uczniowie o niskim stopniu zbieżności „ja realnego" z „ja idealnym", którzy charakteryzują się wyższym poziomem aktywności w HSPS-ie aniżeli ich rówieśnicy o średnim stopniu zbieżności tych dwóch elementów pojęcia o sobie samym. Nie są to jednak różnice istotne statystycznie. Prawie polowa uczniów (46,2%) o niskim stopniu zbieżności „ja realnego" z „ja idealnym", którzy należą do HSPS-u wykazuje zaangażowanie w pracy tej organizacji.

W związku z tym nasuwa się refleksja, iż część spośród badanych o niskim stopniu zbieżności „ja realnego" z „ja idealnym" jeśli zadeklaruje swój udział w organizacji harcerskiej, to „mierzy siły na zamiary". Ich aktywność w tej organizacji wynika z zainteresowań i satysfakcji ze spełnionych zadań, która z kolei jest źródłem dalszej aktywności. Wskazują na to poniższe wypowiedzi tych osób.

Tak np. Małgorzata P., uczennica klasy II, lat 17, charakteryzująca się niskim stopniem zbieżności między „ja realnym" i „ja idealnym", która od klasy III szkoły podstawowej jest związana z tą organizacją, podczas rozmowy powiedziała: „Praca w harcerstwie jest bardzo ciekawa, stwarza duże możliwości do popisu i w zależności od indywidualnych zainteresowań, pozwala poszerzyć własne umiejętności. Dla mnie praca z dziećmi w roli druhny, jaką pełnię prowadząc w szkole podstawowej drużynę, jest bardzo interesująca i pozwala mi na ujawnienie własnych możliwości, a to cieszy i wyzwala we mnie siły do pracy. Jednak nie zawsze jest łatwo zrealizować wytyczony plan pracy. Ale kiedy zbiórka uda się i widać zadowolenie dzieci, nabieram ochoty do dalszej pracy".

Inna uczennica o niskim stopniu zbieżności między „ja realnym" i „ja idealnym" stwierdziła następująco: „Muszę przyznać, że początkowo obawiałam się pracy w harcerstwie, prowadzenia drużyny młodszoharcerskiej. Myślałam, że nie poradzę sobie, chociaż do harcerstwa należałam już w szkole podstawowej. Ale czymś innym jest przynależność, a inaczej trzeba traktować samodzielną pracę. Jednak po pewnym czasie doszłam do przekonania, że coś potrafię i zauważyłam, że to co robię, znajduje uznanie młodszych kolegów. W ten sposób wciągnęłam się bliżej do pra-

cy z dziećmi, która sprawia mi dużo przyjemności i zadowolenia. Obozy, zloty itp. są bardzo pociągające dla mnie, a z drugiej strony pozwalają mi na bliższe poznanie członków drużyny, z którymi pracuję" (Agnieszka L. klasa III, lat 17).

W wypowiedziach powyższych znamienny jest pewien szczegół, jest nim przynależność tej młodzieży do harcerstwa we wcześniejszym okresie, już w szkole podstawowej.

Zupełnie inaczej traktują organizację harcerską badani, którzy nie angażują się w jej pracę. Jest ich dużo, stanowią ponad połowę (58,5%) zapisanych do HSPS-u. Ich opinie o tej organizacji trafnie oddaje następująca wypowiedź: „Do HSPS-u należę z konieczności, ponieważ uczeń powinien należeć chociaż do jednej organizacji w szkole. Wobec tego do jakiejś trzeba było zapisać się. Wybrałem HSPS. Teraz wiem, że źle wybrałem. Program tej organizacji nie odpowiada moim zainteresowaniom. Zresztą w mojej klasie drużyna harcerska słabo pracuje. Ostatnia zbiórka odbyła się dawno temu. Poza tym nie mam chęci, aby angażować się w jej działalność" (Chłopiec, lat 17, klasa III).

Dalszą organizacją szkolną jest PCK. Ogólnie można stwierdzić, iż PCK nie jest terenem aktywnej pracy dla większości osób należących do tej organizacji. O przyczynach braku aktywności w PCK dużego odsetka badanych pisałem już wyżej.

Niewielkie zainteresowanie wśród badanych wywołuje także LOP. Informacje na temat stopnia przejawianej aktywności kilku uczniów, którzy biorą udział w pracach tej organizacji przedstawia zestawienie tabelaryczne.

Organizacją, w pracy której uczeń może szeroko wyrazić inicjatywę i aktywność jest Su. Su aktywizuje młodzież i kieruje tę aktywność na działalność wartościową społecznie. Z uzyskanych danych wynika, że poziom aktywności badanych w Su różnicuje ich odmienne pojęcie o sobie samym. Dorastający o wysokim stopniu zbieżności „ja realne" — „ja idealne" przejawiają wyższą aktywność w Su aniżeli ich koledzy o średnim czy niskim stopniu zbieżności „ja realnego" z „ja idealnym". Badani o wysokim stopniu zbieżności między „ja realnym" i „ja idealnym" poprzez swoją przynależność połączoną jednocześnie z wysoką aktywnością w Su stają się rzeczywistym współgospodarzem szkoły, dzięki czemu pogłębia się ich związek uczuciowy z tą placówką, tworzy się u nich — jak pisze W. Rachalska [11] — poczucie własnej godności oraz poczucie użyteczności. Dane zebrane w tabeli wykazują również, że najniższą aktywnością w Su charakteryzują się osoby o niskim stopniu zbieżności „ja realne" — „ja idealne". Za wyższą aktywnością w Su uczniów o wyższym

[11] W. Rachalska, Rola samorządu w kształtowaniu postawy społecznej ucznia liceum pedagogicznego (W:) Dziecko w zespole. Praca zbiorowa pod redakcją A. Lewina. W-wa 1960, PZWS, s. 169.

stopniu zbieżności „ja realne" — „ja idealne" w porównaniu z ich rówieśnikami o niższej zbieżności „ja realnego" z „ja idealnym" przemawiają także pełnione funkcje w tej organizacji. Otóż, jak się okazuje, tak eksponowanych funkcji jak przewodniczący samorządu klasowego (gospodarz klasy), czy jego zastępca, badana młodzież nie powierzyła żadnej z osób o niskim stopniu zbieżności „ja realnego" z „ja idealnym". Natomiast do ich pełnienia wybrano w 3 przypadkach uczniów o wysokim stopniu zbieżności „ja realne" — „ja idealne", a w pozostałych pięciu ich rówieśników o średnim stopniu zbieżności „ja realnego" z „ja idealnym" (w 4 klasach nie istniała funkcja zastępcy gospodarza klasy), co (przy uwzględnieniu, że grupa o wysokim stopniu zbieżności „ja realne" — „ja idealne" liczy 30 osób, a badanych o średnim stopniu zbieżności „ja realnego" z „ja idealnym" 133) wskazuje wyraźnie na korzyść tych pierwszych.

Przykładem osoby o wysokim stopniu zbieżności między „ja realnym" i „ja idealnym" i jednocześnie wysokiej aktywności w Su jest Piotr S., uczeń klasy III, lat 17. Wychowawczyni klasy, która jest zarazem opiekunem tej organizacji szkolnej, w następujący sposób scharakteryzowała tego ucznia: „Piotr wykazuje dużo inicjatywy w działaniu, wysuwa wiele pomysłów i propozycji. Jest śmiały i pewny siebie. W klasie posiada autorytet, poważnie traktuje swoje obowiązki. Ze swoich zadań gospodarza klasy wywiązuje się bardzo dobrze".

Jako przykład uczennicy o niskim stopniu zbieżności „ja realnego" z „ja idealnym" i niskiej aktywności w Su może służyć Jolanta J. z klasy II. Opiekun tej organizacji charakteryzując sylwetkę Jolanty powiedział: „W samorządzie Jola jest odpowiedzialna za sprawy nauki w klasie. Ze swoich obowiązków słabo wywiązuje się, można powiedzieć, że jest nieaktywna. Zwykle na początku podejmowanych zadań wykazuje dużo chęci do pracy, zapewnia o wszystkim. Później jednak okazuje się, że jest to tylko tzw. „słomiany zapał". Uczennica ta szybko zniechęca się, najmniejsze przeszkody wyolbrzymia. Poza tym charakteryzuje ją małe wyrobienie społeczne i ma trudności w kontaktach z rówieśnikami, jest nerwowa i nieśmiała".

Podane wyżej charakterystyki wyraźnie ukazują różnice między tymi osobami nie tylko w zakresie aktywności w Su, ale także obrazują ich odmienne właściwości psychiczne.

4. INTERPRETACJA UZYSKANYCH WYNIKÓW

Obecnie spróbuję zinterpretować uzyskane zależności między stopniem zbieżności „ja realnego" z „ja idealnym" badanej młodzieży a jej udziałem w organizacjach szkolnych. Wydaje się, że w tej interpretacji należy uwzględnić dwa aspekty. Na pierwszy składa się grupa czynników „obiek-

tywnych", od których zależy udział młodzieży w organizacjach szkolnych. Przykładowo można tu wymienić atrakcyjność danej organizacji, poziom pracy, formy organizowania zajęć itp. Drugi aspekt wiąże się z samą jednostką, jej właściwościami psychicznymi, z pojęciem o sobie samej.

Zatrzymam się nieco nad pierwszą sprawą. Znaczenie tego zagadnienia polega na tym, że uczeń nawet osobowościowo poprawnie funkcjonujący, z powodu poważnych braków i zaniedbań ze strony szkoły w pracy organizacji szkolnej, może stać się bierny podczas takich zajęć. I odwrotnie, gdy praca w organizacji szkolnej przebiega prawidłowo, to można wtedy zaktywizować nawet biernych członków. Z przeprowadzonych badań wynika, że nie wszystkie organizacje szkolne spełniały ten wymóg.

W interpretacji uzyskanych wyników od strony pojęcia o sobie samym odwołam się do potrzeby dodatniej i wysokiej samooceny, dążenia do pozytywnego pojęcia o sobie, czy też — jak ujmują Snygg i Combs — potrzeby „ochrony i umacniania obrazu własnej osoby".[12] Wśród wielu różnorodnych działań człowiek podejmuje takie, które służą utrzymaniu dodatniej samooceny, bądź podwyższają negatywne pojęcie o sobie. Podobne zjawisko można było dostrzec u niektórych osób o niskim stopniu zbieżności „ja realne" — „ja idealne".

Z szerszych badań własnych wynika, że znaczny odsetek osób o niskim stopniu zbieżności „ja realnego" z „ja idealnym" nie odnosi sukcesów w tak ważnej dla ucznia dziedzinie jaką stanowi nauka szkolna, ma trudności w spełnianiu wymagań szkolnych w zakresie zachowania, źle się czuje w grupie rówieśniczej, zajmuje niekorzystne miejsce w nieformalnej strukturze klasy szkolnej. Wobec tego należy sądzić, stosownie do wymienionego wyżej poglądu autorów na temat dążenia do zaspokojenia potrzeby dodatniej samooceny, że ci dorastający będą podejmować działalność w pozalekcyjnej dziedzinie życia szkolnego. Jeśli natomiast w ogóle nie uczestniczą w życiu szkolnym, to ten brak aktywności kompensują w pozaszkolnej działalności (niekoniecznie organizowanej przez instytucje oświatowo-wychowawcze) w tych dziedzinach, w których spodziewają się osiągnąć sukces. Powstały w ten sposób stan zadowolenia zaspokaja ich (chociaż częściowo) potrzebę dodatniej samooceny oraz przyczynia się do zmniejszenia dystansu między „ja realnym" i „ja idealnym". Słuszność takiego przypuszczenia potwierdzają uzyskane w trakcie wywiadu z osobami badanymi informacje. Otóż niektóre z osób, które nie angażowały się w działalność społeczną na terenie szkoły, brały udział w zajęciach pozaszkolnych, bądź rozwijały zainteresowania we własnym zakresie, indywidualnie, nie uczestnicząc w zajęciach organizowanych przez instytucje do tego powołane. Takim właśnie dążeniem dorastających chłopców i dziewcząt do zmniejszenia ich dystansu „ja real-

[12] M. Tyszkowa, op. cit., s. 69.

nego" od „ja idealnego", tendencją do uzyskania bardziej pozytywnego pojęcia o sobie samym czy też podwyższenia swego negatywnego wyobrażenia o sobie na bardziej dodatnie — poprzez udział w zajęciach, które umożliwiają osiągnięcie sukcesu — można, jak sądzę, wytłumaczyć brak istotnych statystycznie różnic między osobami o niskim, średnim i wysokim stopniu zbieżności „ja realnego" i „ja idealnego" w zakresie przynależności i aktywności w niektórych organizacjach szkolnych.

Interpretacja psychologiczna może zmierzać także w innym kierunku. W oparciu o dane zawarte w literaturze i przedstawione wyżej rozważania można sądzić, iż mniejsza aktywność w organizacjach szkolnych osób o niskim stopniu zbieżności między „ja realnym" i „ja idealnym", negatywnym przekonaniu o sobie, w porównaniu z badanymi o średnim i wysokim stopniu zbieżności „ja realnego" z „ja idealnym", wiąże się z ich niekorzystnym wyobrażeniem o sobie. Wiadomo, że praca w organizacjach szkolnych wymaga, zapewne w różnym stopniu — w zależności od rodzaju organizacji, pewnej dążności do oddziaływania na otoczenie i ekspozycji społecznej. Jednostki o niskim stopniu zbieżności „ja realnego" z „ja idealnym", niskiej samoocenie, negatywnie oceniają swoje możliwości, nie wierzą w swoje umiejętności, dostrzegają trudności w sprostaniu wymaganiom sytuacji i stawianym przed nimi zadaniom i z tego powodu nie angażują się w prace organizacji szkolnych. Natomiast u osób o wyższym stopniu zbieżności „ja realnego" z „ja idealnym" taki mechanizm psychologiczny na ogół nie występuje, a jeśli ma miejsce to jego ujemny wpływ jest niewielki.

Należy podkreślić, iż proponowana interpretacja może stanowić tylko jeden z możliwych sposobów, czy kierunków poszukiwania w wyjaśnianiu zróżnicowanej aktywności w organizacjach szkolnych młodzieży dorastającej o różnym stopniu zbieżności „ja realnego" z „ja idealnym". Pełniejsze wyjaśnienie tego zagadnienia wymaga przeprowadzenia szerszych, na znacznie większej i bardziej zróżnicowanej populacji, badań empirycznych.

ZAKOŃCZENIE

Przedstawione w niniejszym doniesieniu dane empiryczne wykazują, że pojęcie o sobie samym jako jeden z podstawowych składników osobowości młodzieży dorastającej, w szczególności jego strukturalny aspekt, tj. stopień zbieżności między tym jaki jest człowiek („ja realne") a tym jaki chciałby być („ja idealne"), stanowi ważny mechanizm różnicujący jej udział w organizacjach szkolnych.

Zebrany materiał dowodzi również, że istotną rolę w pracy organizacji szkolnych i aktywności należących do nich uczniów pełni szkoła, nauczyciele-opiekunowie tych organizacji. Ci ostatni mogą przyczynić się zarówno do zwiększenia, jak i obniżenia aktywności młodzieży.

EWA LACHOWICZ
WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA
KRAKÓW

NIEKTÓRE PRÓBY PODNOSZENIA EFEKTYWNOŚCI ĆWICZEŃ Z PEDAGOGIKI W KSZTAŁCENIU NAUCZYCIELI

W przygotowaniu zawodowym nauczycieli dla wszystkich typów szkół najpoważniejszą funkcję pełnią obecnie szkoły wyższe. Wspólną cechą tego kształcenia — niezależną od studiowanej dyscypliny naukowej — są przedmioty pedagogiczne, dające bezpośrednią podstawę przygotowania do wykonywania zawodu nauczycielskiego. Obok wielu funkcji pełnionych przez te przedmioty w toku studiów, zwłaszcza w odniesieniu do przygotowania zawodowego studentów kierunków niepedagogicznych, przedmioty te odgrywają szczególną rolę, ponieważ mogą niejako integrować całość studiów, zarówno w zakresie dyscypliny kierunkowej (dydaktyki szczegółowej) dając teoretyczne i instrumentalne podstawy dla wdrażania do praktyki szkolnej zdobywanych wiadomości i umiejętności.

Ta specyfika przygotowania pedagogicznego przyszłych nauczycieli znajduje swoje uzasadnienie w dydaktyce studiów, ponieważ musi ona uwzględniać fakt, że główne „nastawienie" studiów spoczywa na dyscyplinie kierunkowej, natomiast pedagogika pozostaje często przedmiotem dodatkowym, pełniącym przecież szereg istotnych funkcji dydaktycznych w krótkim wymiarze czasu.

W świetle powyższych rozważań istotne byłoby określenie, czego naprawdę oczekujemy od kształcenia pedagogicznego w ogóle i jakie są możliwości jego modernizacji, i to takiej, która mogłaby sprzyjać jak najlepszej realizacji wszystkich zadań spełnianych przez pedagogikę w przygotowaniu zawodowym studentów kierunków nauczycielskich.

NIEKTÓRE MOŻLIWOŚCI PODNOSZENIA EFEKTÓW ĆWICZEŃ W ZAKRESIE PEDAGOGIKI — PRÓBA UZASADNIENIA

Próby modernizacji pracy dydaktycznej w szkołach wyższych w ogóle, a na kierunkach przygotowujących nauczycieli w szczególności, mieszczą się w ramach modernizacji całego systemu dydaktycznego uczelni. System dydaktyczny w sensie ogólnym jest pojęciem szerokim i bywa określany jako... „zespół elementów obejmujących cele i treści kształcenia i wychowania oraz sposoby ich realizacji, nauczycieli, uczniów oraz środowisko dydaktyczno-wychowawcze, a także swoiste związki między tymi elementami (1).

Proponowana próba modernizacji w zakresie podnoszenia efektywności zajęć z pedagogiki na kierunkach kształcących nauczycieli mieści się zatem w kategoriach celów kształcenia, poprzez:

— precyzowanie celów, formułowanie ich w sposób wyraźny, określenie rejstru wiadomości, umiejętności, jakie studenci powinni opanować w toku danego cyklu ćwiczeniowego,

— realizowanie konkretnych zadań, które stwarzają lepsze warunki dla wiązania teorii z praktyką,

— stwarzanie sytuacji dydaktycznych zachęcających do pogłębionego samokształcenia, szukania w źródłach, opracowaniach,

— stwarzanie możliwości zrozumienia tak ważnej dla przyszłej pracy zawodowej prawidłowości, jak: zrozumienie drogi pomiędzy przygotowaniem się nauczyciela do lekcji i celowym podejmowaniem szeregu czynności w toku wprowadzania uczniów w proces poznawania — a spodziewanymi i rzeczywistymi efektami końcowymi podejmowanych działań dydaktyczno-wychowawczych.

Podjęta próba modernizacji ćwiczeń z pedagogiki nie wiązała się w sposób bezpośredni z modernizacją treści kształcenia, jako że opierano się na obowiązującym programie pedagogiki, stwarzając — w toku tych poszukiwań modernizacyjnych — lepsze możliwości konfrontacji omawianych zagadnień w świetle literatury przedmiotu.

ZASADNICZE ZAŁOŻENIA ĆWICZEŃ OPARTYCH NA INTERPRETACJI TEKSTÓW Z PEDAGOGIKI

Ćwiczenia w operowaniu informacją naukową w jej interpretowaniu i przetwarzaniu w celu formułowania wytycznych dla pracy dydaktycznej nauczyciela znajdują szczególne uzasadnienie w kształceniu studentów kierunków niepedagogicznych.

Uzasadnienie to zawiera się w następujących argumentach:

a) ze względu na rodzaj studiowanej dyscypliny studenci pracują z tekstami specjalistycznymi, np. technicznymi, a zatem innego typu niż teksty (literatura) z zakresu pedagogiki, dydaktyki,

b) posiadane przez nich umiejętności, sprawności w zakresie studiowania często nie korelują z czynnościami studiowania, jakie są typowe dla poznawania literatury pedagogicznej, często obszernej, wymagającej konfrontacji stanowisk, własnych przemyśleń, szukania związków z praktyką,

c) obserwacje toku dydaktycznego ćwiczeń pozwalają zauważyć, że zbyt często poprzestaje się na ogólnym omówieniu lektury, materiałów źródłowych, nie starając się o korelację tych teorii, stanowisk z innymi.

Tutaj prawdopodobnie można upatrywać źródeł — jeśli nie wyraźnych trudności w studiowaniu pedagogiki — to przynajmniej przyczyn powierzchownego, płytkiego opanowania pojęć, błędnego rozumienia faktów, zjawisk, co utrudnia pożądane łączenie teorii z praktyką.

Biorąc pod uwagę powyższe spostrzeżenia podjęto próbę wprowadzenia ćwiczeń opartych na interpretacji, sprzyjających kształceniu umiejętności

analizy lektury oraz operowaniu zdobytą na tej drodze informacją pedagogiczną.

Zasadniczy, ogólny problem sformułowano w postaci pytania: w jaki sposób, w toku teoretycznych ćwiczeń z pedagogiki można zwiększyć czynnościowe i intelektualne zaangażowanie studentów? W związku z powyższym wyodrębniono następujące założenia robocze:

— stosowanie w toku ćwiczeń z pedagogiki interpretacji materiałów i lektur wymaga podejmowania działań, poszukiwań w wielu źródłach, dokonywania konfrontacji stanowisk, a tym samym wielokrotnego operowania informacją,

— powyższe ćwiczenia pozwalają na lepsze utrwalenie wiadomości,

— sprzyjają rozumieniu wiedzy i umiejętności rozumowania,

— stwarzają warunki posługiwania się teorią w rozwiązywaniu konkretnych zadań.

Badaniami objęto studentów WSP w Krakowie, studiujących kierunki niepedagogiczne, fizyka, biologia, łącznie 64 osoby.

ZAŁOŻENIA TEORETYCZNE ĆWICZEŃ OPARTYCH NA INTERPRETACJI

Według słownika wyrazów obcych PWN (2) — „interpretacja", łac. interpretatio, jest rozumiana jako: 1. tłumaczenie, wyjaśnianie, komentowanie czegoś, tekstu, wypowiedzi, faktu, praw, ustalanie i tłumaczenie znaczenia norm zawartych w przepisach, wykładnia prawa, 2. sposób odtwarzania, wykonania utworu muzycznego, teatralnego, literackiego, sposób odtworzenia danej roli przez aktora.

Takie rozumienie interpretacji posiada dwa aspekty, obejmuje bowiem zabiegi myślowe na tekstach, ustalanie i tłumaczenie norm zawartych w przepisach prawnych, a w drugim sensie interpretacja jest rezultatem zabiegów składających się na odtworzenie utworu literackiego, muzycznego, itp.

Bardziej wyraźne określenie, czym jest interpretacja, uzyskujemy na gruncie logiki (3), będzie to... „interpretacja teorii (ang. interpretation, ros. interpretacija) i może oznaczać: 1. model semantyczny teorii, 2. czynność porządkowania danej teorii, 3. stosunek między teoriami charakteryzowany następującym określeniem: jeśli aksjomaty pewnej teorii T pozostają zdaniami prawdziwymi, gdy nadamy terminom pierwotnym w nich występującym sens zaczerpnięty z jakiejś innej teorii T', to teoria T ma interpretację w teorii T'."

Ujęcie interpretacji w logice wskazuje, że w rezultacie czynności modelowania, porządkowania teorii następuje jej modyfikowanie, zaś w konfrontacji z innymi teoriami możliwe jest uzyskanie interpretacji jednej teorii w innej.

Przytoczone określenia wskazują, że interpretacja w naukach pedagogicznych obejmowałaby takie zabiegi, jak: tłumaczenie (4), mniej w sensie przekładu z języka obcego, a bardziej w sensie objaśniania znaczenia treści w niej zawartej, wyjaśnianie (5) sytuacji dydaktyczno-wychowawczych, doszukiwanie się sensu dzieła, idei zawartej w poglądach pedagogicznych, jak również komentowania (6), objaśniania w formie przypisów, wstępu, posłowia, artykułu, wypowiedzi. W tym świetle, np. sprawozdanie pohospitacyjne stanowi pewną formę komentarza.

Konieczna byłaby zatem próba określenia interpretacji z punktu widzenia jej zastosowania w naukach pedagogicznych. Rezygnując z wzorca definicji typu klasycznego, zgodnie z formułą: ...„definitio fit per genus proximum et diferentiam specyfikam" (7), trzeba szczególnie podkreślić następujące aspekty: interpretacja to z pewnością dokonywanie na tekstach pedagogicznych szeregu operacji myślowych lub sposób gry, wyrażania kreowanej roli przez zespół czy jednostkę. W pierwszym aspekcie interpretacja będzie zbiorem operacji (8)dokonywanych przez podmiot na odpowiednim przedmiocie lub ich grupie stosując zdanie redukcyjne (9) $\triangle x[Px \rightarrow (Qx \equiv Rx)]$ definicji operacyjnej zakładamy:

x — termin definiowany (interpretacja),
Px — opis operacji,
Rx — rezultat tego oddziaływania.

A zatem: każdy student dokonujący operacji myślowych na tekstach, aktach prawnych, interpretuje wtedy i wtedy, gdy w rezultacie dokonuje porządkowania teorii, tworzy jej model semantyczny lub nadaje terminom w niej występującym sens zaczerpnięty z innej teorii. W drugim aspekcie, interpretacja opiera się w poważnym stopniu na czynnościach symulacyjnych, które prowadzą do uzyskania odpowiednich rezultatów.

Sytuacja została wyodrębniona w dydaktyce jako osobna kategoria w grupie gier dydaktycznych (10). Natomiast w sensie informatycznym zastępuje ona manipulacje na rzeczywistym układzie przedmiotowym jeśli nie są możliwe do realnego wykonania (11).

W kształceniu nauczycieli symulacja może mieć zastosowanie podczas odtwarzania przez grupę studentów procesu dydaktycznego lub jego części, np. po dokonanej uprzednio hospitacji lekcji. Interpretowanie wybranego fragmentu procesu wymaga jego odtworzenia celem przeprowadzenia niezbędnej analizy, co pozwala na uchwycenie określonych elementów procesu czy wyraźne wyodrębnienie poszczególnych stanów w czasie. Dalsze opracowanie może przebiegać w oparciu o wyodrębnienie ról i przydzielenie ich poszczególnym studentom przy sprecyzowaniu innych dodatkowych zadań prowadzących do odtworzenia danej roli przez zespół.

Postępowanie to zawiera często obronę własnej lub obcej (przyjętej) racji, jej wartościowanie, wybór oceny i sposobu jej wyrażania. Poszczególne role mogą wyraźniej wyodrębnić wszystkie elementy całości podle-

gającej interpretacji. Tak zatem interpretacja sytuacji dydaktycznych czy wychowawczych, sąd nad lekturą pedagogiczną, mogą opierać się na symulacji. Na całość interpretacij składa się tu bowiem ciąg operacji dokonywanych na modelu symulacyjnym, którym staje się zespół „sąd — obrońcy" sądzący autora lektury, odtwarzający daną rolę, proces itp. Na końcowy rezultat składą się zbiór zmiennych generowania uzyskanych w modelu symulacyjnym wymienionego układu przedmiotowego, po dokonaniu szeregu operacji przeprowadzających, przy założeniu odpowiednich parametrów charakteryzujących model oraz odpowiednich zmiennych wejściowych.

Charakterystyczną cechą całego postępowania jest fakt, że interpretator „nie godzi się" z podaną mu informacją, proponowaną czynnością, lecz modyfikuje ją według pewnych kryteriów, co wymaga pełnej mobilizacji wiedzy pedagogicznej. Istotne jest właśnie, nie tyle proste zrelacjonowanie danych sytuacji, procesów w kategoriach spostrzeżeniowych — czyli sprawozdawcze operowanie informacjami wyłącznie o samych procesach, ale interpretacja — wykraczając poza to dąży do ich pełnego naświetlenia w kategoriach uwarunkowań, funkcji wyjaśniania bądź porządkowania wewnętrznych i zewnętrznych związków, wartości, a także zachodzących między nimi zależności funkcjonalnych.

CELE ĆWICZEŃ OPARTYCH NA INTERPRETACJI

Założono, że ćwiczenia te w zakresie pedagogiki mają sprzyjać kształtowaniu umiejętności przedstawiania sytuacji dydaktycznych lub wychowawczych w świetle teorii pedagogicznej, pozwalać na lepsze zgłębienie sensu czynności dydaktyczno-wychowawczych, poprzez korelację stanowisk i teorii pedagogicznych z ich praktycznym zastosowaniem.

Założono także, że ćwiczenia te pozwolą na:

— lepsze umiejscowienie przedmiotu, na tle innych w programie studiów,

— dostrzeganie korelacji wewnątrz- i zewnątrzprzedmiotowej,

— opanowanie metodologicznych podstaw pedagogiki,

— ogarnięcie całości treściowej materiału programowego — co sprzyja realizacji zasady świadomego i aktywnego udziału w procesie studiowania,

— dostrzeganie perspektyw praktycznego stosowania wniosków, postulatów, formułowanych w toku interpretacji,

— wyrabianie tak niezbędnej w uczelni pedagogicznej umiejętności konwersacji,

— kształtowanie umiejętności poprawnego formułowania w pełni komunikatywnych pytań, poleceń.

PRZEDMIOT INTERPRETACJI

W omawianych ćwiczeniach interpretacji poddano następujące materiały:

— fragmenty lub całe teksty książek i czasopism z zakresu pedagogiki,

— tylko niektóre akty prawne: ustawy, rozporządzenia, dotyczące szkoły i nauczyciela jako dodatkową ilustrację tematów programowych, np. Ustawa z dnia 27.04.1972 r., Karta Praw i Obowiązków Nauczyciela, Dziennik Ustaw PRL nr 16, z dnia 29.04.1972 r. poz. 114,

— nowe terminy naukowe stanowiące podstawę leksykalnego zasobu wiedzy,

— niektóre wypowiedzi pohospitacyjne nauczycieli prowadzących daną lekcję,

— niektóre sytuacje dydaktyczne, wychowawcze zaobserwowane w toku lekcji lub opisane w literaturze.

OGÓLNE CZYNNOŚCI W ZAKRESIE INTERPRETOWANIA

Interpretacja wymagała od studentów pewnych ogólnych zabiegów, czynności myślowych. Do podstawowych działań w tym zakresie zaliczono:

— dokładne, całościowe poznanie przedmiotu interpretacji,

— wyodrębnienie poprzez analizę wyraźnych elementów składowych,

— podejmowanie decyzji, które z poszczególnych wyodrębnionych elementów składowych tej struktury są najważniejsze w całości, pozwalało to studentom na uzyskanie wstępnego obrazu struktury treści,

— ustalenie szczegółowej hierarchii poszczególnych elementów w strukturze treści,

— wyodrębnienie składników determinujących występowanie sytuacji, procesu podlegającego interpretowaniu,

— ustalenie ewentualnej zmienności lub prawdopodobieństwa ich wystąpienia w układzie struktury w sytuacji zmiany jednego z czynników,

— wytypowanie do jednostkowej analizy terminów, zagadnień, faktów, danych statystycznych.

Następnie działania studentów polegały na szczegółowej analizie mającej na celu wyodrębnienie istoty treści z jednoczesnym uwzględnieniem specyfiki, sposobu jej wyrażenia przez autora tekstu, materiałów, a także przyjęcie i ostateczne sformułowanie kryterium interpretacji.

Analiza mająca na celu ocenę stanowiska autora wymagała: ułożenia roboczego planu działania, zestawienia argumentów, formułowania szczegółowych tez określających stanowisko autora i własne, dokonywania teoretycznych konfrontacji własnych myśli i innych stanowisk, sięgania do

źródeł uzupełniających, przekładów z rzeczywistości szkolnej zanotowanych w czasie hospitacji lekcji.

Następnie dokonywano ostatecznej konstrukcji treściowej i organizacyjnej pracy starając się wyrażać myśli w formie komentarza przypisów, artykułu lub ilościowo: w postaci zespołu liczb, tabel. Dążono także do powiązania tej wiedzy z innymi wiadomościami przez rozwiązywanie zadań problemowych.

KRYTERIA INTERPRETACJI

W omawianych ćwiczeniach posługiwano się następującymi kryteriami ilościowymi:

— kryterium statystycznym, jako podstawą ilościowej interpretacji wykresów, tabel,

— kryterium konstrukcyjnym, które sterowało ogólną charakterystyką materiałów ze względu na ich konstrukcję treściową, językową,

— kryterium logicznym, które stosowano przy interpretacji materiałów ze względu na analizę terminów, definicji, twierdzeń.

Stosowano także następujące kryteria jakościowe:

— kryterium pedagogiczne, które służyło do oceny wartości dydaktycznej problemów poruszanych w lekturze z wyodrębnieniem tych informacji, które mogą stanowić wytyczne dla praktycznego działania nauczyciela,

— kryterium metodologiczne, kierujące działaniami studentów w kierunku oceny metodologicznej wartości materiałów i przydatności praktycznej prezentowanych w danej pracy wyników dla pracy naukowej,

— kryterium nowatorstwa, sterujące oceną materiałów z punktu widzenia ich aktualności, nowoczesności zawartej w nich informacji, jej miejsca w dorobku nauk pedagogicznych.

TOK ĆWICZEŃ OPARTYCH NA INTERPRETACJI MATERIAŁÓW ĆWICZENIOWYCH

W początkowym okresie prowadzenia ćwiczeń okazało się konieczne zwrócenie szczególnej uwagi na interpretację w oparciu o kryterium logiczne; dotyczyło głównie definiowania pojęć, analizowania definicji.

Ćwiczenia te opierały się na następującym toku:

1. Podanie tematu ćwiczeń, sprecyzowanie zadań ogólnych i uzasadnienie czynności ćwiczeniowych.

2. Prezentacja materiałów do opracowania, np. definicji w ujęciach różnych autorów.

3. Formułowanie pytań mających na celu wyjaśnienie ewentualnych wątpliwości.

4. Praca w grupach nad wybranymi pojęciami: odczytanie definicji, wyodrębnienie części składowych, określenie jej typu w sensie logicznym, wstępne zestawienie różnic i elementów wspólnych w ujęciach poszczególnych autorów.

5. Raport poszczególnych grup, przyjęcie wspólnego kryterium definicjowania, ułożenie algorytmu.

Próba definiowania z użyciem algorytmu jako narzędzia pracy i zbiorowa dyskusja nad trafnością poszczególnych ujęć proponowanych przez studentów.

6. Kojarzenie poznanych pojęć z pojęciami pokrewnymi, systematyzowanie (włączanie poznanego pojęcia w system wiedzy).

7. Podsumowanie pracy, wstępne omówienie tematu następnych ćwiczeń.

EGZEMPLIFIKACJE

Ćwiczenia te okazały się przydatne przy pracy nad takimi terminami, jak: zasady nauczania, proces nauczania, środki dydaktyczne, sytuacje wychowawcze, itp.

Na przykład, ćwiczenia poświęcone podstawowym pojęciom pedagogicznym, a więc: uczeniu się, nauczaniu, kształceniu, wychowaniu, itp. opierały się na wcześniejszym teoretycznym przygotowaniu studentów w oparciu o odpowiednie rozdziały z prac, W. Okonia „Zarys dydaktyki ogólnej" Warszawa 1971, PZWSz i Cz. Kupisiewicza „Podstawy dydaktyki ogólnej" Warszawa 1975, PWN oraz definicji w ujęciach różnych autorów: B. Nawroczyńskiego, W. Okonia, Z. Mysłakowskiego, S. Baleya, zgodnie z literaturą podaną przez prowadzącą ćwiczenia. Po sprecyzowaniu tematu ćwiczeń: „Interpretacja podstawowych pojęć pedagogicznych" sprawdzeniu stopnia przygotowania do ćwiczeń krótkim sprawdzianem, przystąpiono do prezentacji definicji przygotowanych przez studentów. W toku prezentacji wyjaśniono niektóre wątpliwości, np. sens definicji, stopień jej uszczegółowienia, itp. Następnie przystąpiono do pracy w grupach kolejno nad poszczególnymi pojęciami. Praca ta polegała na wyodrębnieniu części składowych w kolejnych definicjach, dokonaniu analizy w sensie logicznym, a następnie zestawieniu różnic i podobieństw w ujęciu różnych autorów.

Prowadząca ćwiczenia pracowała wspólnie, kolejno z każdą grupą. Po dokonaniu tych czynności nastąpiła wspólna konfrontacja wyników pracy, w rezultacie której przyjęto kryterium definiowania, np. uznano za celowe wyróżnienie cech instrumentalnych i kierunkowych psychiki ludzkiej i definiowania z tego punktu widzenia. Podjęto także próbę sformułowania algorytmu pomocniczo sterującego definiowaniem niezależnie od kryterium logicznego. Algorytm zawierał następujące wytyczne: kogo lub czego dotyczy pojęcie, co zmienia lub wprowadza, w jakim zakresie, cze-

mu i jak służy w procesie dydaktycznym, gdzie obowiązuje w pracy szkoły, w jakich przedmiotach. W tym miejscu następowała indywidualna próba definiowania, przedstawienia własnych definicji studentów, a potem zbiorowa dyskusja nad trafnością ujęć i wspólne formułowanie definicji ogólnej.

Następnie dokonywano analizy logicznej zależności pomiędzy pojęciami, ustalania związków logicznych typu: równoważność, sprzeczność, podrzędność, itd.

W ćwiczeniach dokonano także założenia, że rezultaty pracy studentów, na niektórych ćwiczeniach należałoby wyrazić w formie komentarza, którego redagowanie stało się dodatkowym ćwiczeniem przygotowującym do pisania pracy magisterskiej.

Tok ćwiczeń opartych na interpretacji materiałów połączonych z ostateczną konstrukcją komentarza składał się z kilku części.

1. Rekonstrukcja problemowa, teoretyczno-praktyczna treści poprzedniego ćwiczenia.

2. Podanie tematu ćwiczenia, uzasadnienie celu pracy oraz ogólna charakterystyka materiałów podlegających interpretacji.

Na początku ćwiczeń okazało się niezbędne wprowadzenie studentów w metodologię pracy nad tekstem, sformułowanie zasad studiowania tekstu oraz zapoznanie z planem postępowania na ćwiczeniach.

3. Opracowanie właściwe — czytanie tekstu na ćwiczeniach, jeśli nie był on uprzednio zadany do przestudiowania z odpowiednim wyprzedzeniem czasowym przed ćwiczeniami.

4. Formułowanie pytań kontrolnych, odpowiedzi studentów, ewentualne odpowiedzi prowadzącej ćwiczenia na pytania grupy.

5. Praca w grupach nad interpretacją. Wyodrębnione na początku ćwiczeń zespoły 3-osobowe dokonywały omówionych wcześniej czynności w zakresie ustalania hierarchii ważności zagadnień, problemów, elementów składowych treści bądź sytuacji, pojęć itp. Następnie wyeksponowano wyodrębnione tą drogą racje stanowiska autora artykułu, pracy, która podlegała interpretacji. Praca w grupach obejmowała także postępowanie zgodnie z wcześniej przyjętym kryterium, celem dokonania przeczenia o wiarygodności tekstu bądź o jego przydatności, wartościach, itd.

6. W dalszej części ćwiczeń następowała praca wspólna, dokonywanie konfrontacji, opinii, zbieranie argumentów „za" i „przeciw". Bazując na uprzednio przeczytanych lekturach szukano wspólnie ilustracji dla odpowiednich treści, stanowisk, sięgając również do przykładów zaobserwowanych w toku hospitacji lekcji.

7. Wstępna, grupowa reakcja orzeczenia, a następnie konstrukcja komentarza, formułowanie wniosków teoretycznych lub praktycznych, jakie nasunęły się w czasie pracy na ćwiczeniach.

8. Praktyczne zastosowanie uzyskanej wiedzy, sprawdzenie umiejęt-

ności posługiwania się nią w toku rozwiązywania nowych problemów dostrzeżonych np. w czasie hospitacji lekcji.

Zadawanie prac ćwiczeniowych typu: dokonaj oceny zjawiska dydaktycznego bądź wychowawczego lub projekcji działań dydaktycznych, wychowawczych łączono często z poleceniem formułowania problemów badawczych mogących stanowić przygotowanie do przyszłej pracy pedagogicznej.

Powyższy tok ćwiczeń zastosowano na przykład przy opracowywaniu zagadnienia metod nauczania w oparciu o lekturę J. Zborowskiego. Unowocześnienie metod nauczania, Warszawa 1966, PZWS, zadaną do przeczytania na początku semestru, a zatem z dużym wyprzedzeniem w czasie. Natomiast przed ćwiczeniami polecono studentom zapoznać się z zagadnieniem metod nauczania w oparciu o prace: W. Okonia, Zarys dydaktyki ogólnej, Warszawa 1971, PZWS, s. 134—162, Cz. Kupisiewicza, Podstawy dydaktyki ogólnej, Warszawa 1975, p. 7 s. 153—179, ukierunkowując przygotowanie następującymi tezami:

— rys historyczny metod nauczania,
— klasyfikacja metod nauczania,
— kryteria doboru metod nauczania,
— cechy charakterystyczne metod,
— znajomość metod w pracy nauczyciela.

Podano również po trzy źródła uzupełniające dla każdej grupy, były to krótkie fragmenty z prac: K. Sośnick, O sposobach uczenia się „Ruch Pedagogiczny" 1967, nr 1, s. 46; F. Urbańczyk, Podstawowe zagadnienia dydaktyki dorosłych, w: Pedagogika dorosłych, pr. zbior. pod red. K. Wojciechowskiego, Warszawa 1965, PZWS, s. 270; M. Daniłow, B. Jesipow, Dydaktyka, Warszawa 1962, PZWS, s. 200—312, J. Kulpa, Zasady i metody nauczania, NURT 1976, nr 6/11, s. 330—334 (Wkładka do czasopisma „Oświata i Wychowanie"); W. Zaczyński, Dydaktyka, w: Pedagogika podr. akad. pod red. M. Godlewskiego, Warszawa 1974, PWN, s. 420—434; E. Fleming, Unowocześnienie systemu dydaktycznego, Warszawa 1974, WSziP, s. 115—116.

Po ustaleniu tematu ćwiczenia prowadząca kierowała odpowiedziami na pytania dodatkowe, wymagającymi między innymi definiowania pojęć oraz sprawdziła stopień przygotowania studentów do ćwiczeń za pomocą krótkiego sprawdzianu.

Następnie poszczególne grupy zajęły się lekturą J. Zborowskiego: Unowocześnienie metod nauczania, dokonując wymienionych czynności w zakresie interpretowania.

Wyodrębniono główny problem pracy, stanowisko autora w sprawie metod nauczania oraz sprecyzowano wyraźnie kryteria podziału metod. W dalszej kolejności grupy pracowały nad lekturą w oparciu o jedno z przydzielonych uprzednio kryteriów: statystyczne, konstrukcyjne, logiczne, pedagogiczne, metodyczne, nowatorstwa. W następnej części ćwi-

czeń dokonano przeglądu sprawozdań poszczególnych grup, co pozwoliło na przejście do konfrontacji stanowiska autora pracy ze stanowiskami innych autorów. W toku zbiorowej dyskusji dokonano analizy cech charakterystycznych poszczególnych kryteriów klasyfikacji metod, konfrontacji różnych stanowisk. Dyskutowano także nad przydatnością wiedzy o metodach nauczania — w pracy pedagogicznej w oparciu o przykłady zaobserwowane w czasie hospitacji lekcji.

Część końcowa ćwiczeń obejmowała redagowanie komentarza, na który składały się krótkie sprawozdania poszczególnych grup, a także wspólnie sformułowane wnioski — wynikające z pracy na ćwiczeniach.

WYNIKI BADAŃ

Na dokumentację badań złożyły się następujące materiały: szczegółowe wykazy danych personalnych, wyniki poszczególnych zadań i sprawdzianów przejściowych oraz wyniki badań kontrolnych i końcowych.

Eksperyment zorganizowano zgodnie z kanonem jedynej różnicy J. S. Milla, tzn., że jedyną różnicę stanowiła metoda pracy. Grupy eksperymentalna i kontrolna były równoważone, a wyniki badań wstępnych nieco lepsze niż w grupie kontrolnej. A zatem grupa kontrolna rokowała osiągnięcie lepszych wyników niż grupa eksperymentalna.

Ćwiczenia w grupie kontrolnej prowadzono tokiem tradycyjnym, przebiegającym w następującym porządku: podanie tematu, wyodrębnienie głównych tez, omawianie, referowanie przez poszczególne osoby, wspólne uzupełnianie, ocena — podsumowanie ćwiczeń, wnioski, postulaty praktyczne.

Natomiast w grupie eksperymentalnej tok ćwiczeń oparty na interpretacji materiałów, przygotowaniu komentarzy, porównywaniu stanowisk kilku autorów, wymagał sięgania do wielu źródeł. A zatem, studenci tej grupy pracowali stale przynajmniej z kilkoma źródłami, tekstami, zaś forma pisemnego (komentarz) i słownego (sprawozdanie, dyskusja) wyrażania myśli — stwarzała warunki dla wielokrotnego operowania informacją.

W grupie eksperymentalnej zwiększyła się umiejętność szukania w materiałach, źródłach, precyzowania i zestawiania argumentów, co uwidoczniło się w fakcie, że studenci tej grupy poprawniej, swobodniej operując materiałami rozwiązywali przydzielone zadania niż studenci grupy kontrolnej.

Potwierdziły to również wyniki uzyskane w rozwiązywaniu zadań o charakterze korekcyjnym, wymagającym dokonywania opracowań, projektów zastosowań praktycznych danej formy rozwiązania dydaktycznego czy wychowawczego w pracy nauczyciela i przekształcania określonej formy rozwiązania w inną.

Studenci grupy eksperymentalnej poprawniej dokonywali korekt i projekcji, trafniej uzasadniali wybrane rozwiązania praktyczne. W badaniach kontrolnych zastosowano testy wiadomości (badania śródroczne i końcowe), które sprawdzały stopień zapamiętania materiału, a więc główny akcent położono na pytania wymagające odpowiedzi, uwzględniające fakty, daty, nazwiska, szczegóły.

Poprawne rozwiązanie wszystkich pytań pozwalało na uzyskanie maksymalnie stu punktów.

Analiza statystyczna wyników badań wskazuje, że grupa eksperymentalna wykazała większy zasób wiadomości niż grupa kontrolna. Średnia wyników w badaniu pierwszym wyniosła dla grupy eksperymentalnej 51,6, a dla grupy kontrolnej 46,1. Najlepszy wynik w grupie eksperymentalnej wyniósł 99 punktów, zaś w grupie kontrolnej 93 punkty, wynik najniższy odpowiednio: 18 punktów i 9 punktów. Badania końcowe testem wiadomości wykazały pogłębienie się różnic między tymi grupami. W tym badaniu średnie wyników w grupie eksperymentalnej wyniosły 57,4, a w grupie kontrolnej 51,5. Najlepszy wynik w grupie eksperymentalnej wyniósł 100 punktów, a w grupie kontrolnej — 91 punktów; najsłabszy odpowiednio 25 punktów i 12 punktów. Potwierdza to hipotezę, że ćwiczenia te stwarzają lepsze warunki dla zdobycia trwałej wiedzy.

Następnie dokonano obliczenia średnich wyników w badaniu końcowym tych studentów, którzy w obydwu grupach uzyskali wynik w przedziale: 0—30 punktów, a więc najniższy. Średnie te wyniosły 23,0 punkta w grupie eksperymentalnej i 16,5 w grupie kontrolnej, co wskazuje na fakt, że praca nad interpretacją pojęć i treści sprzyja podniesieniu poziomu studentów słabszych.

Celem zweryfikowania założenia trzeciego mówiącego, że oparcie ćwiczeń na szeregu źródeł i ich wykorzystanie nie tylko dla prostej analizy zjawisk, ale również dla ich porównywania w różnych układach i ich wartościowania — pozwala na kształtowanie rozumienia wiedzy, rozumowania — zastosowano serię zadań.

Zadania te wymagały od rozwiązującego wykazania rozumienia treści, dokonywania rozumowania, analizy myślowej. Np. przedstawiono problemową sytuację dydaktyczną, określano bliżej niepowodzenie ucznia i stawiano rozwiązującego w sytuacji szukania środków zaradczych.

Wyniki przedstawiono w skali stustopniowej. W badaniu pierwszym w grupie eksperymentalnej wyniosły one 49,2%, w grupie kontrolnej 46,3%. W badaniu końcowym zaobserwowano pogłębianie się tych różnic, w grupie eksperymentalnej osiągnięto wynik 56,8%, a w grupie kontrolnej 48,6%. Różnice wyników w obydwu grupach w dwóch badaniach wyniosły: 2,9% dla grupy eksperymentalnej w badaniu pierwszym i 8,2% w badaniu drugim — co wskazuje na wzrost postępów w tym zakresie.

Aby sprawdzić, czy w tych ćwiczeniach nastąpił wzrost umiejętności kojarzenia faktów, zastosowano zadania wymagające zgromadzenia przykładów, reguł, praw dla dokonywania, np. teoretycznej ilustracji zaobserwowanej w toku lekcji sytuacji dydaktycznej, szukano między innymi teoretycznego uzasadnienia dla postępowania nauczyciela, który w toku lekcji oryginalnie zastosował ilustrację jako pomoc w rozwiązywanym zadaniu matematycznym.

W grupie eksperymentalnej zanotowano wzrost powodzenia w operowaniu wiedzą teoretyczną przy wyjaśnianiu sytuacji dydaktycznych. Wiedza teoretyczna stawała się bardziej bliska praktyce, a także studenci tej grupy — lepiej niż ich koledzy z grupy kontrolnej — odpowiadali na pytania dotyczące wyjaśniania pojęć, wiążąc w tym celu wiedzę z logiki i dydaktyki. Dotyczyło to również wyników uzyskanych przy rozwiązywaniu zadań o charakterze kontynuacyjnym, wymagających od studentów tworzenia dalszego ciągu pewnych form, wysuwania propozycji rozwiązań do projektów zaproponowanych przez prowadzącą ćwiczenia. Analiza wyników osiągniętych przez grupy w rozwiązywaniu zadań mających na celu wykazanie umiejętności stosowania wiedzy przy tworzeniu rozwiązań teoretyczno-praktycznych wypadła na korzyść grupy eksperymentalnej.

W badaniu pierwszym grupa ta osiągnęła wynik 51,2%, zaś w drugim 57,2%, natomiast grupa kontrolna odpowiednio 46,1% i 48,6%. Przyrost sprawności w tym zakresie wyniósł w grupie eksperymentalnej 6%, a w grupie kontrolnej 2,5%. Porównanie wyników tych grup w trzech rodzajach przeprowadzonych badań wykazało, że korzystne wyniki osiągnięte przez grupę eksperymentalną leżą nie tylko w osiągnięciu trwalszych wiadomości, ale także umiejętności stosowania wiedzy w rozwiązywaniu zadań o charakterze teoretyczno-praktycznym.

Przeprowadzone badania wykazały także, że zespół informacji, którymi operowali studenci grupy eksperymentalnej w toku ćwiczeń ułatwiał im często wybór odpowiedniego języka reprezentacji przedstawień: algebraicznego, graficznego, modelowego w czasie przygotowywania się do prowadzenia lekcji.

WNIOSKI KOŃCOWE I NIEKTÓRE SUGESTIE W ZAKRESIE DALSZYCH BADAŃ

a. Za istotny warunek powodzenia, efektywności w pracy dydaktycznej w tym i wychowawczej należy uznać umiejętność studiowania — jej kształcenie powinno znaleźć szersze odzwierciedlenie w ćwiczeniach, wykładach oraz innych typach zajęć ze studentami. Istotne zatem wydają się te próby modernizacji ćwiczeń, które uwzględniają wprowadzanie studentów w metody pracy z tekstem i na tej podstawie prowadzą do wykonywania innych zadań pozwalających na łączenie teorii z praktyką.

b. Ćwiczenia tego typu pozwalają na zwiększenie motywacji do studiowania, lektura z zakresu pedagogiki staje się zrozumiała, ciekawa, przydatna w praktyce, a studia nad pedagogiką stają się uzasadnione i potrzebne.

c. Wiadomości studentów stają się pełniejsze, nabierają charakteru uporządkowanego, operatywnego.

d. Możliwe są również inne próby modernizacji procesu dydaktycznego ćwiczeń, realna mogłaby okazać się może próba polegająca na rozwiązywaniu takich zadań ćwiczeniowych, jak: rozpatrywanie procesu dydaktycznego jak procesu produkcyjnego, ustalanie celu i charakteru kolejności poszczególnych czynności, operacji — propagowanie działania, przewidywania etapów kontroli, badania efektów pracy dydaktycznej nauczyciela.

e. Istotne byłoby samodzielne konstruowanie przez studentów (w oparciu o dokonywane interpretacje i przemyślenia) problemów, hipotez badawczych możliwych do sprawdzenia w późniejszej pracy pedagogicznej.

f. Na ćwiczeniach w zakresie interpretacji można byłoby budować dalsze rozwiązania ćwiczeń, zadań mających na celu kształtowanie wiedzy operatywnej drogą opracowywania następujących zadań, pytań czy poleceń, np.:

— pytania dotyczące faktów, struktury i funkcji, zależności pomiędzy zjawiskami, dokonywania ocen krytycznych, formułowania wypowiedzi na pytania o charakterze pojedynczym, wybiórczym, permutacyjnym, itd.,
— wykonywanie poleceń wyzwalających różne operacje myślowe, wymagających wartościowania, sądzenia, określania, dowodzenia, rozstrzygania, podejmowania decyzji, obrony w zakresie własnego stanowiska,
— podejmowania zadań dydaktycznych prostych i złożonych ze względu na stopień skomplikowania, wymagających gromadzenia informacji, posługiwania się metodami badań dydaktycznych, rozszerzania nowych informacji, stosowania i utrwalania informacji,
— wykonywania czynności w zakresie przygotowania, sporządzania planów dydaktycznych, pomocy naukowych, opisów i relacji z przebiegu lekcji, przygotowywania referatów z zakresu wybranych tematów,
— ćwiczenia w zakresie rozpoznawania faktów, zjawisk dydaktycznych, wychowawczych, wymagających uzupełniania, np. rozpoczętych planów lekcji, przekształcania czynności dydaktycznych, wychowawczych w inne,
— ćwiczenia oparte na zastosowaniach praktycznych wymagające operowania informacją o charakterze korekcyjnym, rozszerzającym czy utrwalającym wiedzę.

Proces wytwarzania nowych informacji, jak również ich operatywne zastosowanie zabezpieczają w sumie dwustronne warunki, takie jak: stworzenie podstawy teoretycznej tworzącej operatywny blok informa-

cyjny w postaci: jasnych, wyraźnych i operatywnych pojęć, blok informacji podstawowych i dodatkowych, znajomość czynności dydaktyczno-wychowawczych i stworzenie warunków stosowania wiedzy w rozwiązaniach praktycznych.

Wydaje się, iż wszelkie próby modernizacji kształcenia przyszłych nauczycieli podejmowane w uczelni pedagogicznej są celowe i uzasadnione.

LITERATURA

1. OKOŃ W.: Słownik pedagogiczny, Warszawa 1977, PWN, s. 283.
2. Słownik wyrazów obcych PWN, pod red. J. Tokarskiego, Warszawa 1971, W. I., s. 312
3. Mała encyklopedia logiki, Wrocław — Warszawa — Kraków. Wyd. pod red. W. Marciszewskiego, 1970, s. 92.
4. Słownik wyrazów bliskoznacznych, pod red. S. Skorupki, WP, Warszawa 1971, s. 167
5. ib. idem, s. 255
6. ib. idem. s. 69 Słownik wyrazów obcych...
7. por. KOTARBIŃSKI T.: Kurs logiki dla prawników, Warszawa 1975, PWN, s. 29
8. operacja (łac. operatio) działanie albo szereg działań zmierzających do wykonania określonego zadania, w: Słownik wyrazów obcych, PWN, Warszawa 1971, s. 348
9. Mała encyklopedia logiki, ib. idem, s. 40
10. KUPISIEWICZ CZ.: Podstawy dydaktyki ogólnej, PWN, Warszawa 1976, s. 173
11. GORDON G.: Symulacja systemów, Warszawa 1972, s. 22

DANUTA LICIŃSKA
INSTYTUT KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI
WARSZAWA

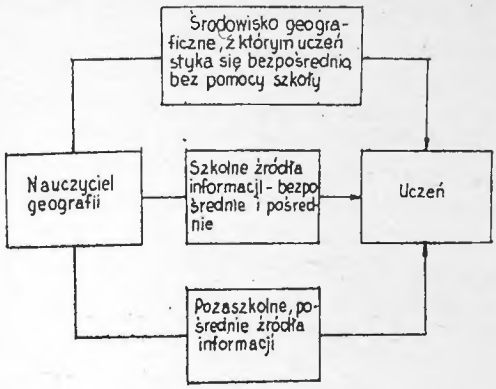
ZADANIE GEOGRAFICZNE — JEGO MIEJSCE I ROLA W PROCESIE DYDAKTYCZNYM NA LEKCJI GEOGRAFII

ROLA ZADANIA GEOGRAFICZNEGO

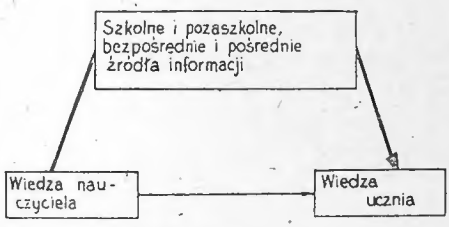
Szkoła jest powołana do organizowania procesu uczenia się[1]. Organizatorem uczenia się jest nauczyciel. Dysponuje on różnorodnymi źródłami

[1] „Przez uczenie się rozumiemy proces prowadzący do zmian w zachowaniu osobnika, które nie zależą wyłącznie od funkcji jego receptorów i efektorów, zachodzą na podłożu indywidualnego doświadczenia i jeżeli nie odznaczają się trwałością, to zawsze polegają na wystąpieniu elementów nowych w porównaniu z poprzedzającym je zachowaniem". Budohoska, Włodarski, 1977, Psychologia uczenia się, PWN, Warszawa, s. 17.

Ryc. 1 Źródła wiedzy ucznia



Ryc. 2 Relacja między wiedzą nauczyciela a wiedzą ucznia



wiadomości dla ucznia (ryc. 1). Jego osobista wiedza o przedmiocie nauczania odgrywa rolę ważną, ale pomocniczą (ryc. 2). Za jej pomocą nauczyciel ocenia szkolne i pozaszkolne, bezpośrednie i pośrednie źródła wiadomości, dobiera takie, dzięki którym proces dydaktyczny może przebiegać najsprawniej. Nie wydaje się jednak potrzebne, aby uczeń zapamiętał ten sam zestaw wiadomości, których nauczył się nauczyciel. W tym aspekcie nauczanie geografii nie różni się w sposób zasadniczy od nauczania innych przedmiotów.

W zakres treści nauczania geografii wchodzą cechy środowiska człowieka, rozpatrywanego w całej jego złożoności. Człowiek współczesny musi nie tylko w badaniach naukowych, ale i w praktyce życia codziennego stale rozwiązywać problemy [2] z zakresu użytkowania i ochrony środowiska przyrodniczego [3]. Wymaga to między innymi znajomości relacji za-

[2] Problem rozumie się w niniejszej pracy jako szczególny rodzaj zadania wymagający nie tylko umiejętności rozumienia, ale i umiejętności zastosowania. Sawicki M., 1981, Metodologiczne podstawy nauczania przyrodoznawstwa, Ossolineum, Wrocław, s. 248. Por. również Cackowski Z., 1979, Człowiek jako podmiot działania praktycznego i poznawczego, KiW, Warszawa, s. 431—436.

[3] Por. Chojnicki Z., Wróbel A., 1977, Geografia jako nauka w dobie rewolucji naukowo-technicznej (W) „Przegląd Geograficzny" t. XLIX z. 2.

chodzących między elementami tego środowiska i między środowiskiem a człowiekiem, umiejętności oceniania działalności człowieka (również samooceny), umiejętności współżycia, podporządkowania się w imię dobra społecznego itd. Taką czynną i rozumną postawę pozwalają kształtować u wychowanków na lekcjach geografii treści haseł programu, jednak tylko pod warunkiem zastąpienia w praktyce dawnej definicji nauczania — współczesną. Zamiast odbierać gotową wiedzę od nauczyciela, uczeń rozwiązuje zadanie, czyli przetwarza dane mu treści szczegółowe, aby zapamiętać wiadomości uogólnione, umieć poprzeć wiadomości ogólne odpowiednimi przykładami, zastosować te wiadomości, ocenić to, co się dzieje wokół niego. Cel główny oraz cele etapowe (cząstkowe) osiągalne są wówczas, gdy zarówno praca nauczyciela jak i uczniów będzie mieć cechy pracy w takim znaczeniu, jakie nadaje temu terminowi prakseologia[4]. Są nimi: skuteczność, sprawność i ekonomiczność. Z tego wynika ścisła zależność między wynikami nauczania geografii a możliwością konstruowania dobrych zadań geograficznych. Dobrym zadaniem geograficznym nazywam — zgodnie z poprzednimi rozważaniami — takie zadanie, które wskazuje uczniowi niepełne źródła wiadomości i wymaga od niego działań zmierzających do wypełnienia luk. Mogą te luki dotyczyć cech ogólnych zjawisk, szczegółów potwierdzających regułę, oceny postępowania człowieka, przewidywanych skutków działalności gospodarczej itd.

RODZAJE ZADAŃ GEOGRAFICZNYCH

Badania radzieckie[5] potwierdziły tezę, że przyjęcie w nauce szkolnej elementów podstawowych w bardzo ograniczonej ilości, pozwalających na poznanie istoty rozpatrywanej całości, uwalnia uczniów od każdorazowego powtarzania wielu szczegółów bez uszczerbku dla dalszego, bardziej szczegółowego poznawania zarówno tej całości, jak i następnych. Jest to systemowe podejście do treści programu[6]. Wymaga ono takiego doboru elementów podstawowych i materiału szczegółowego, aby uczeń mógł albo rozpatrywać dane mu struktury, albo je „tworzyć" w toku uczenia

[4] Olszański J., 1981, Pojęcie pracy nauczyciela na tle definicji pracy ludzkiej (W:) Materiały naukowo-dydaktyczne, IKN, Lublin, s. 13—31. Zgodnie z wywodami autora pracę nauczyciela można zdefiniować w sposób następujący: jest to wszelki splot czynów, mający charakter celowego pokonywania trudności związanych z wychowaniem człowieka dla zadośćuczynienia istotnym potrzebom rozwoju jednostki i społeczeństwa ludzkiego.

[5] N. Tałyzina, 1978, Struktura treści nauczania (W:) Problemy modelowania procesu dydaktycznego, PWN, Warszawa, s. 112—122.

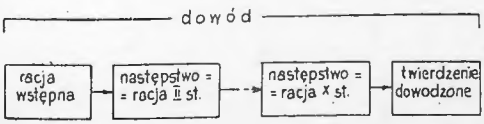
[6] System w cybernetyce (w nauce o sterowaniu procesami) to „zbiór elementów rzeczywistych i zachodzących między nimi oddziaływań". Mazur M., 1978, Modelowanie cybernetyczne i jego przydatność w modelowaniu procesu dydaktycznego (W:) Problemy modelowania procesu dydaktycznego, PWN, Warszawa, s. 43.

się[7]. Termin „struktura' jest tu pewnym skrótem myślowym. Oznacza taki układ wybranych przez nauczyciela faktów, jaki jest zgodny ze strukturą wiedzy odpowiadającej treściom haseł programu. Niezbędne jest przy tym, aby uczeń miał świadomość powiązań wewnątrz układu, świadomość istnienia struktury, do której należą poznawane fakty.

Gdy struktura jest uczniowi dana, proces uczenia się jest uproszczony i skrócony, więc pozornie ułatwiony. Wiedza nabyta w ten sposób bywa jednak bardzo często mało trwała, chyba że towarzyszy jej duży dodatkowy wysiłek ze strony ucznia oraz przedłużony czas pracy, poświęcony na wielokrotne powtarzanie i różnorodne zastosowanie otrzymanej gotowej struktury. A więc struktura dana uczniowi wymaga rozwiązywania zadań w końcowej fazie uczenia się. Istotą tych zadań jest przetwarzanie treści już poznanych celem ich zapamiętania i nabycia umiejętności ich wykorzystywania według podanego wzoru. Są więc w niewielkim stopniu zadaniami poszukiwawczymi, a przeważnie mają charakter ćwiczeniowy.

Gdy strukturę uczeń ma „tworzyć" (czyli w warunkach szkolnych — odtworzyć, gdyż jest ona znana nie tylko naukowcom, ale i nauczycielowi), otrzymuje od nauczyciela dane niepełne, tj. pewne racje wstępne. Na tej podstawie odkrywa racje drugiego stopnia i ewentualnie dalszych aż do racji ostatecznej. Ta ostatnia daje rozwiązanie zadania, inaczej pełną strukturę dowodu (ryc. 3). Liczba i stopień trudności odkryć stanowi o stopniu trudności zadania. Uczenie się poprzez odkrywanie kolejnych racji stawia uczącego się wobec trudności, wynikających z konieczności opisywania, porównywania, porządkowania, uzupełniania danych oraz wnioskowania. Od razu, w początkowej fazie uczenia się, praca jest trudna, a często i dość czasochłonna. Nie jest jednak ani stratą wysiłku ani stratą czasu. Uczenie się daje efekty trwałe i ułatwia późniejsze zastosowania odtwarzanych samodzielnie struktur. Warunkiem powodzenia jest opieka ze strony nauczyciela gwarantująca przeprowadzenie

Ryc. 3 Schemat przeprowadzania dowodu
Źródło: Definicja dowodu i wynikania, Encyklopedia Powszechna, t. II, 1973 i t. IX, 1976, PWN, Warszawa



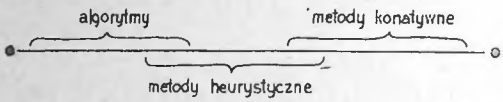
[7] Przez strukturę rozumie się układ elementów powiązanych ze sobą w całości za pomocą stosunków zachodzących między tymi elementami. Sośnicki K., 1978, Strukturalizm w kształceniu (W:) Problemy modelowania procesu dydaktycznego, PWN, Warszawa, s. 99, 105—109.

dowodu zgodnie ze stanem współczesnej wiedzy o przedmiocie, a więc zgodnie z prawdą.

Poznaniu gotowych struktur sprzyja nauczanie programowane klasyczne. Wykorzystuje ono program o stosunkowo prostej budowie [8]. Elementy tego programu — zadania — mają również budowę prostą. Są małymi cegiełkami, które uczeń składa według z góry ustalonego wzoru. Jeżeli mają poprawną konstrukcję, są kształcące. Ale ich prostota budzić może zbyt wiele zaufania do programu zarówno u nauczyciela, jak i ucznia. To stwarza niebezpieczeństwo, że uczeń zarzuci obserwacje, poszukiwania, a zastąpi je rozwiązywaniem konatywnym, gdzie główną rolę odgrywa przypadek [9] (ryc. 4).

Ryc. 4 Taksonomia metod rozwiązywania zadań

Źródło: Zadanie, metoda, rozwiązanie. Zbiór 3, 1980, pr. zb. pod red. A. Góralskiego, Wyd. Naukowo-techniczne, Warszawa, s. 213



Gdy chcemy prowadzić uczniów od racji do dowodzonego twierdzenia, gdy zamierzamy doprowadzić do utrwalenia struktury dowodu oraz gdy organizujemy kształcenie umiejętności wykorzystania poznanych uprzednio struktur, konieczne jest, aby uczniowie uczyli się poprzez rozwiązywanie zadań problemowych. Jeżeli zadania te są zbudowane prawidłowo, tj. między racją wstępną a dowodem twierdzenia możliwa jest różna liczba kroków (prób) oraz możliwe jest wykorzystanie różnych źródeł wiedzy, przetwarzanie danych może się odbywać zgodnie z psychicznymi predyspozycjami poszczególnych uczniów [10]. Możliwość wyboru kroków i źródeł wiedzy jest jednym z podstawowych warunków, aby zadanie można było uznać za problemowe. Dla uczniów o najmniejszych możliwościach uczenia się nauczyciel zwiększa liczbę kroków i dokładnie je określa. Robi to również z reguły na etapach przygotowawczych, w początkowej fazie pracy nad tematem (działem programu lub jego częścią). Zadanie, które mogłoby być dla uczniów problemowym, przekształca się wówczas w zadanie algorytmiczne [11]. Z tego wynika, że w normalnym procesie dydaktycznym o wiele częściej stosuje się zadania algorytmiczne niż problemowe.

[8] Dejnarowicz Cz., Karwat T., 1972, Modele programowania w dydaktyce, PZWS, Warszawa, s. 10.

[9] Por. Wiszniewiczowa M., 1975, Programowanie nauczania geografii (W:) Nauczanie programowane w praktyce szkoły podstawowej, red. Cz. Kupisiewicz, WSiP, Warszawa, s. 122—171.

[10] Por. Sośnicki K., 1978, op. cit., s. 105 oraz Mazur M., 1978, op. cit., s. 53.

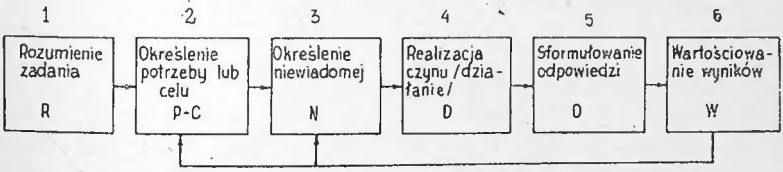
[11] Algorytm to dokładne określenie (przepis) na wykonanie pewnego systemu operacji w ustalonym porządku. Posłużenie się algorytmem warunkuje i zapewnia bezbłędne wykonanie wszystkich zadań danego typu i tej samej klasy. Wg Berezowski E., 1978, Modelowanie procesów dydaktycznych (W:) Problemy modelowania procesów dydaktycznych, PWN, Warszawa, s. 13—15.

PODSTAWY KONSTRUOWANIA ZADAŃ GEOGRAFICZNYCH

W poszukiwaniu sposobu konstruowania dobrych, kształcących szkolnych zadań geograficznych sięgnięto do definicji zadania: „Zadanie jest to świadomość konieczności i możliwości działania" [12]. Działaniem nie jest z natury rzeczy poznawanie poprzez bierny odbiór informacji: oglądanie, słuchanie, czytanie (o ile nie dotyczy to nauki czytania!), pisanie wg wzoru na lekcji geografii itd. Działanie jest zawsze przetwarzaniem, choćby nawet na którymś ze wstępnych etapów uczenia się nie było to widoczne. Świadomość konieczności działania można inaczej określić jako znajomość celu i uznania go za własny. Możliwość działania zależy od dostępności źródeł wiadomości, które mają być przetworzone oraz od tego, czy uczący się dysponuje odpowiednimi środkami działania, tj. umiejętnościami lub przynajmniej algorytmem stosowanym w podobnych sytuacjach i środkami materialnymi, np. narzędziami pomiarowymi.

Ryc. 5 Schemat rozwiązywania zadania geograficznego

Źródło: Definicja zadania i rozwiązywania zadania wg. Polya'ego /1975, Odkrycie matematyczne, PTT, Warszawa, s. 13, 145, 186/



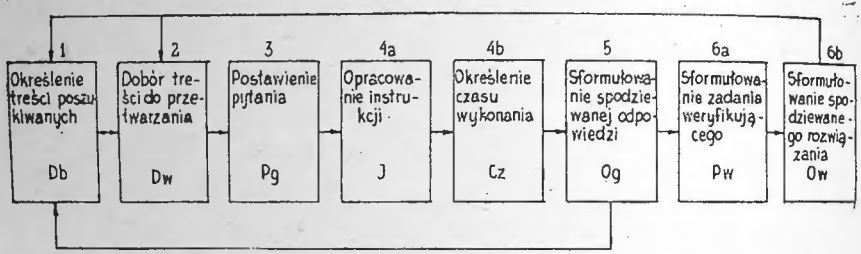
Z podanej definicji zadania wynika sposób postępowania przy rozwiązywaniu zadania geograficznego (ryc. 5). W rozumieniu zadania zawiera się oprócz rozumienia samego tekstu również stwierdzenie ucznia, co już wie na temat określony zadaniem. Jeżeli zadanie jest rozumiane, można wyznaczyć potrzebę lub cel działania. Warto przy tym zwrócić uwagę na możliwość generalizowania się tej potrzeby lub celu w psychice ucznia. Część zadań może być więc podporządkowana ogólnej potrzebie poznawania, jeżeli uczeń ma zaufanie do wiedzy szkolnej. Natomiast określenie niewiadomej jest zawsze czymś dla ucznia nowym, jest pierwszym i bardzo ważnym odkryciem w procesie rozwiązywania danego zadania. W czasie indywidualnej lub zespołowej pracy uczeń korzysta z konsultacji z nauczycielem. Wynik zadania może zweryfikować nauczyciel podając wynik wzorcowy i oceniając pracę ucznia stopniem. O wiele bardziej wartościowe jest inne postępowanie. Uczeń rozwiązuje po uzyskaniu odpowiedzi (inaczej: wyniku zadania) zadanie uzupełniające, pozwalające mu

[12] Góralski A., 1980, Twórcze rozwiązywanie zadań, PWN, Warszawa, s. 21.

na sprawdzenie relacji między otrzymaną odpowiedzią a wyznaczonym celem lub odczuwaną potrzebą. Wówczas stopień wystawiony przez nauczyciela jest tylko uzupełnieniem samooceny.

Aby uczeń mógł pracować zgodnie z zasadami przedstawionymi wyżej, nauczyciel przygotowuje dla niego odpowiednie zadania. Zgodność treści zadania z ogólnymi założeniami wychowawczymi szkoły, z programem danej klasy, z walorami środowiska i z możliwościami psychicznymi dziecka jest bezduskusyjna i wielokrotnie opisana. Przypatrzmy się natomiast metodzie postępowania nauczyciela opracowującego zadania (ryc. 6).

Ryc. 6 Schemat postępowania przy układaniu zadania



Kierując się programem szkolnym nauczyciel przede wszystkim określa treści, które są uczniowi niezbędne w dalszej nauce. Jest to pewne minimum, najczęściej wyrażone w postaci uogólnionej, wymagającej poparcia przykładami. Powinno sprowadzić się do kilku, czasem nawet do jednego prostego zdania, zawierającego fakt istnienia rzeczy lub zjawiska, relację, cechę charakterystyczną, genezę itd. Podstawą działania ucznia są wiadomości szczegółowe. Część z nich pamięta z lekcji poprzednich. Inne mogą być mu dane w postaci elementów najbliższego środowiska w czasie lekcji w terenie, w postaci map i innych rysunków, tekstów, obrazów, modeli, okazów, tabel statystycznych, wykładu nauczyciela. Zgodnie z treścią haseł programu i z zasadami dydaktyki nauczyciel dobiera treści do przetwarzania. Może równocześnie dobrać źródła tych wiadomości dostępne dla ucznia w czasie lekcji geografii. Treści do przetwarzania są bazą dla treści poszukiwanych, niezbędnych w dalszej nauce (relacja 1 — 2 na ryc. 6). Treści do przetwarzania jest dużo więcej, są o wiele bardziej szczegółowe.

Postawienie pytania nie jest łatwe. Bowiem ono decyduje o tym, czy udostępnione uczniowi materiały zostaną wykorzystane zgodnie z celem. Spodziewana poprawna odpowiedź nie zawsze musi mieć tę samą formę, co „treści poszukiwane". Może być na przykład szersza, zawierać przykłady potwierdzające ocenę zjawiska itp.

Wskazania dla rozwiązującego zadanie, czyli dla ucznia, zawsze zawie-

rają co najmniej dwa elementy: warunki, jakim ma odpowiadać poprawna odpowiedź i opis źródeł wiadomości do przetwarzania. Te ostatnie mogą być czasem wskazane nie wprost, gdy zadanie ma charakter powtórzeniowy, czyli bazuje na treściach już znanych z poprzednich lekcji, lub gdy jest zadaniem problemowym, a określenie źródeł jest równoznaczne jedynie z przygotowaniem ich przez nauczyciela w pracowni geograficznej i udostępnieniem na życzenie ucznia. Przy rozwiązywaniu zadań algorytmicznych uczeń korzysta ze szczegółowych wskazówek co do sposobu i kolejności postępowania. Wówczas instrukcja jest obszerna. Bez zapoznania się z instrukcją uczeń nie powinien przystępować do działania. Prawidłowe zaplanowanie przebiegu lekcji wymaga również określenia przewidywanego czasu rozwiązywania zadania.

Zadanie weryfikujące zdobytą przez ucznia nową wiedzę często nawiązuje do treści przerobionych dawniej. Sprzyja to tworzeniu się struktur w umyśle ucznia, wpływa dodatnio na proces zapamiętywania. O ile odpowiedź na pytanie główne jest weryfikowana w kontekście z treściami poszukiwanymi, podstawowymi, przeznaczonymi do zapamiętywania, o tyle rozwiązanie zadania weryfikującego wymaga wykazania się głównie sprawnością myślenia, wykorzystania nowo zapamiętanych treści.

CELE ROZWIĄZYWANIA ZADAŃ NA LEKCJI GEOGRAFII

Przejście od uczenia podającego do uczenia poprzez rozwiązywanie zadań geograficznych (algorytmicznych lub problemowych) pozwala na wyrugowanie z lekcji geografii przykrego i mało efektywnego „odpytywania". Kontrola postępów i ocena ucznia, szczególnie dzięki cząstkowym zadaniom weryfikującym, zostaje w sposób naturalny włączona do procesu uczenia się. Polepszyć się mogą wyniki nauczania przy jednoczesnym zmniejszeniu obciążenia ucznia pracą domową.

DANUTA MASZCZYK
UNIWERSYTET ŚLĄSKI
KATOWICE

WYKORZYSTYWANIE PRZEZ NAUCZYCIELI ŚRODKÓW MASOWEGO PRZEKAZU WARUNKIEM PODNIESIENIA SKUTECZNOŚCI ICH PRACY

Podniesienie skuteczności pracy szkoły stało się jednym z podstawowych celów współczesnych reform oświatowych. Na potrzebę tę zwracają uwagę autorzy licznych, opracowanych w ostatnich latach raportów o systemach edukacji zawodowych [1]. Ożywione zainteresowanie różnymi

[1] Cz. Kupisiewicz: Szkolnictwo w procesie przebudowy. WSiP Warszawa 1982.

aspektami skuteczności kształcenia ma miejsce we wszyskich państwach, niezależnie od ich ustroju politycznego i etapu rozwoju ekonomicznego. Należy jednak zaznaczyć, że pomimo wielkiego zainteresowania tą problematyką brak jest jednoznacznego rozumienia samego pojęcia skuteczności. Jest to bowiem jeden z tych terminów, któremu współczesna pedagogika nie nadała jeszcze ścisłego znaczenia. W artykule nie podejmuję się analizy różnorodnych poglądów na temat samego pojęcia skuteczności kształcenia określanego często zamiennie efektywnością kształcenia. Przyjmuję natomiast, jak czyni to wielu autorów prac poświęconych temu problemowi, iż skuteczność kształcenia to wydajność pracy dydaktycznej, zwłaszcza stosowanych metod i środków [2]. Jak dążyć do podniesienia tej wydajności, a więc skuteczności, to podstawowe pytanie, na które odpowiedzi poszukują autorzy licznych prac z kręgu wspomnianej problematyki. I chociaż lista tych prac jest bardzo długa, to wiele pytań pozostaje nadal otwartych, wiele możliwości nie dość wykorzystanych. Do takich właśnie zaliczam ten obszar działań szkoły, który wiąże się z nowymi jej zadaniami, wynikającymi z faktu utraty przez współczesną szkołę monopolu na kształcenie i wychowanie, co dyktuje konieczność unowocześnienia jej pracy, podjęcia funkcji ośrodka koordynacji oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych różnych instytucji zwanych często „szkołą równoległą". Dlatego też tak bardzo ważne jest uzyskanie odpowiedzi na pytanie, jak układa się współpraca między „szkółą instytucjonalną" a „szkołą równoległą" zarówno w sferze oddziaływań dydaktycznych, jak i wychowawczych.

Jednym z ogniw tej „szkoły równoległej" są środki masowego przekazu. To czy staną się one sojusznikiem szkoły, partnerem nauczycieli, zależy od tego, jak będą przez nich włączane w proces nauczania — uczenia się i jak młodzież będzie przygotowana do korzystania z nich.

Aktualność podjętej problematyki wiąże się z obserwowanym w ostatnich latach rozwojem środków masowego przekazu, ich przystępnością i intensywnością oddziaływań, a także często podkreślaną atrakcyjnością.

Funkcje kształcące i wychowawcze mediów masowych, a także potrzebę wypracowania zasad współdziałania szkoły z tymi instytucjami dostrzegają autorzy prawie wszystkich raportów oświatowych, w tym także „Raportu o stanie oświaty w PRL" [3]. W Raporcie wiele jest także postulatów i sugestii co do zakresu i form, w jakich środki masowego przekazu mogą i powinny być wykorzystywane w procesie wychowania i kształcenia, a także uwag na temat warunków, jakie powinny być spełnione, aby środki te stały się racjonalnym składnikiem procesu edukacji.

[2] K. Denek: Pomiar efektywności kształcenia w szkole wyższej. PWN Warszawa 1980.

[3] Raport o stanie oświaty w PRL. PWN Warszawa 1973.

Od chwili opublikowania Raportu minęło dziewięć lat. Czy te postulaty zostały zrealizowane w procesie kształcenia i wychowania? Jaki jest ich rzeczywisty wpływ na wyniki owego procesu? Od czego zależy zakres i skuteczność tego wpływu? Oto problemy, których rozwiązanie, najlepiej w drodze badań empirycznych, może, a nawet powinno przyczynić się do ulepszenia i unowocześnienia pracy szkoły, a tym samym zwiększenia skuteczności jej oddziaływań na młodzież.

Mimo że niezwykle długa jest lista publikacji, zwłaszcza zagranicznych, ale także i krajowych poświęconych omawianej tu problematyce, to jednak śmiało można stwierdzić, że dziedzina komunikowania masowego zalicza się do tych dyscyplin, w których wiele jest jeszcze znaków zapytania, tez ogólnych, w których dominują hipotezy nad twierdzeniami mającymi dostatecznie szerokie empirycznie zweryfikowane podstawy. A warto również podkreślić, że hipotezy te często są sprzeczne z sobą. Niemało także w przytaczanej literaturze jest postulatów i zaleceń formułowanych przez badaczy problemu w odniesieniu do praktyki, przy czym o słuszności wielu spośród tych postulatów nie można orzec bez weryfikacji empirycznej. O tym zaś, że środki masowego przekazu ze względu na swoistość swego oddziaływania stały się ważnym dopełnieniem pracy szkoły, instrumentem upowszechniania wiedzy, nie trzeba dziś już nikogo przekonywać. Wielu pedagogów i psychologów stwierdza, że to, iż większość dzieci rozpoczynających naukę dysponuje dziś bogatym, aczkolwiek niedostatecznie uporządkowanym zasobem wiadomości z różnych dziedzin jest efektem wzrostu zakresu i intensywności oddziaływania środków masowego przekazu. Środki te również, zdaniem wielu autorów, wzmacniają motywację poznawania, wprawiają młodzież w stan twórczego niepokoju, wzbogacają zakres spostrzeżeń, rozwijają wyobraźnię, uczą refleksji, ułatwiają zrozumienie świata, samych siebie itd.

Za błędny jednak uznaje się sąd, że wpływ środków masowego przekazu na młodzież dokonuje się niejako automatycznie, tzn. w momencie, gdy zasiada ona przed szklanym ekranem, włącza radio lub zaczyna czytać prasę. To, czy korzystanie ze środków masowego przekazu przyniesie takie czy inne wyniki, czy można będzie te środki uznać za partnera nauczycieli w procesie edukacji zależy, zdaniem wielu autorów przytaczanych prac, od tego, w jaki sposób młodzież korzysta z tych środków, czy potrafi dokonywać świadomego wyboru programu, czy właściwie przebiega u niej proces recepcji treści przekazywanych przez te środki, czy posiada umiejętność wykorzystywania wiedzy zdobytej tą drogą w procesie uczenia się i nauczania.

Nie ma również wątpliwości wśród pedagogów i psychologów zajmujących się omawianą problematyką co do tego, że kultury odbioru musi się młodzież uczyć, że właśnie korzystanie ze środków masowego przekazu wymaga przygotowania. Natomiast brak tego przygotowania może prowadzić do wystąpienia wpływów niepożądanych z wychowawczego punktu widzenia.

Tak więc sprawę przygotowania młodzieży do korzystania ze środków masowej informacji i kierowania tym procesem uważa się za niezwykle ważne zadanie, jakie stoi przed nauczycielami oraz rodzicami. Ale to czy zarówno nauczyciele, jak i rodzice spełnią wyznaczone im zadanie, zależy od ich postawy wobec tych środków i od kultury odbioru.

Nie podejmując głębszej analizy stanowisk wielu autorów zajmujących się interesującą nas tu problematyką, uogólniając, można śmiało powiedzieć, że większość stwierdzeń formułowanych zarówno w monografiach, jak i w czasopismach specjalistycznych i prasie codziennej nie ma dostatecznie szerokich empirycznie zweryfikowanych podstaw. Stąd też potrzeba badań, które umożliwiłyby udzielenie odpowiedzi na wiele szczegółowych pytań związanych z funkcjonowaniem środków masowego przekazu i ich oddziaływaniem na młodzież, zwłaszcza zaś pozwoliłyby na ustalenie kierunku, zakresu i siły tego oddziaływania.

Ze względu na ograniczoną objętość tego artykułu skoncentrujmy uwagę tylko na jednym z wybranych problemów badawczych. Przedmiotem analizy czynimy funkcję informacyjno-poznawczą środków masowego przekazu przejawiającą się w dostarczaniu młodzieży informacji, wiadomości dotyczących współczesnych problemów politycznych, społecznych, gospodarczych i kulturalnych. Celem artykułu jest udzielenie odpowiedzi na dwa pytania:

1) jaki wpływ na wiedzę młodzieży o współczesnym świecie wywierają środki masowego przekazu,

2) od jakich czynników zależy wspomniany wpływ, a więc ustalenie między innymi sposobu korzystania przez młodzież z tych środków.

Badaniami objęto 1546 uczniów klas pierwszych i trzecich szkół zasadniczych zawodowych, techników i liceów ogólnokształcących z miast wojewódzkich i środowisk małomiasteczkowych. Zastosowane w badaniach metody to: ankiety dla uczniów i nauczycieli, testy wiadomości, analiza dokumentacji i analiza statystyczna.

A oto jak przedstawiają się wyniki przeprowadzonych badań ujęte, ze względu na wąskie ramy artykułu, w sposób bardzo syntetyczny.

Interesując się zagadnieniem wykorzystywania prasy, radia i telewizji jako źródła wiedzy o świecie współczesnym dążono do ustalenia, który z tych trzech środków jest przez młodzież szczególnie preferowany. Uzyskane odpowiedzi dowodzą, iż środkiem szczególnie preferowanym wśród młodzieży jako źródło informacji o bieżących wydarzeniach jest telewizja. Drugie miejsce zajmuje prasa i trzecie — radio. Trzeba jednak zaznaczyć, że różnice co do drugiego miejsca występują między młodzieżą zróżnicowaną ze względu na pochodzenie i płeć. I tak prasa jest znacznie częściej niż radio wykorzystywana przez chłopców i młodzież pochodzenia inteligenckiego.

Stwierdzenia dotyczące stopnia popularności poszczególnych środków mają zapewne swe uwarunkowania w innym badanym zagadnieniu, a mianowicie stopniu przystępności treści przekazywanych przez po-

szczególne środki. Okazuje się bowiem, iż środkiem najbardziej przystępnym dla młodzieży — w świetle przeprowadzonych badań — jest telewizja. Najtrudniejszy w odbiorze dla badanych jest przekaz stosowany przez prasę. Znacznie częściej jednak przekaz prasowy zrozumiały jest dla chłopców niż dla dziewcząt.

Z punktu widzenia pedagogicznego niezwykle istotne jest, czy wiadomości, jakie młodzież zdobywa dzięki mediom masowym, wykorzystuje w nauce szkolnej. I tym razem przeprowadzone badania upoważniają do stwierdzenia, że środkiem masowego przekazu, dzięki któremu młodzież zdobywa najwięcej informacji wykorzystywanych później w szkole, również bez względu na przyjęte zmienne, jest telewizja. Drugie miejsce zajmuje prasa i ostatnie — radio.

Sumując można powiedzieć, że środkiem masowego oddziaływania, który jest szczególnie przez młodzież preferowany jako źródło wiedzy o współczesnym świecie, a równocześnie najbardziej przystępnym i dostarczającym młodzieży najwięcej wiadomości wykorzystywanych w szkole, jest telewizja. Prasa natomiast wprawdzie jest — zdaniem badanych — najtrudniejsza w odbiorze, ale też jest przez nich częściej niż radio wykorzystywana jako źródło informacji, a także dostarcza dużo więcej od radia treści wykorzystywanych później w nauce szkolnej. Odwrotnie natomiast kształtują się wyniki dotyczące radia, które mimo że jest przystępne dla młodzieży, ale tylko w niewielkim stopniu jest przez nią wykorzystywane jako droga przekazu bieżących informacji.

Z punktu widzenia ogólnego badanego problemu poddano również analizie rytm wykorzystywania poszczególnych środków, czas im poświęcany, a także preferencje tematyczne. I tak stwierdzono, że środkiem przekazu, z którego najwięcej młodzież korzysta codziennie jest radio, w dalszej kolejności telewizja i prasa. Różnice między częstotliwością korzystania z poszczególnych środków przekazu są bardzo duże. Dwa razy więcej bowiem jest młodzieży, która codziennie słucha radia i ogląda telewizję niż tej, która codziennie czyta prasę.

Znacznie częściej z prasy i telewizji korzystają chłopcy niż dziewczęta. Szczególnie zwłaszcza różnica ta jest widoczna, gdy śledzimy rytm czytelnictwa prasy. Radio natomiast jest tym środkiem masowego przekazu, który w różnym stopniu wykorzystywany jest przez przedstawicieli obojga płci. Należy również zaznaczyć, iż omawiana prawidłowość nie jest zależna od terenu badań. Teren badań interweniuje wówczas, gdy śledzimy zależność korzystania z poszczególnych środków od typu szkoły. Okazuje się bowiem, że w miastach wojewódzkich najczęściej zarówno z prasy, jak i telewizji korzystają uczniowie techników, z kolei w małych miasteczkach prasa preferowana jest przez uczniów liceów ogólnokształcących, a telewizja przez młodzież z zasadniczych szkół zawodowych. Najrzadziej natomiast z prasy korzystają bez względu na teren badań uczniowie zasadniczych szkół zawodowych, a z telewizji uczniowie liceów. Radio jest tym środkiem masowego przekazu, z którego w jedna-

kowym stopniu korzysta młodzież z różnych typów szkół. Gdy z kolei uwzględniamy w analizach pochodzenie społeczne badanych, to stwierdzamy, iż prasa i radio są tymi środkami przekazu, z których najczęściej korzysta młodzież pochodzenia inteligenckiego, a najrzadziej chłopskiego. Telewizja jest z kolei najczęściej oglądaną w miastach wojewódzkich przez młodzież pochodzenia chłopskiego, a w małych miasteczkach robotniczego. Najrzadziej natomiast korzysta z niej w miastach wojewódzkich młodzież pochodzenia inteligenckiego, a w małych miasteczkach chłopskiego. Tak więc stosunek młodzieży pochodzenia chłopskiego do telewizji jest różny w zależności od terenu badań. Szczególnie preferują telewizję ci, którzy mieszkają w miastach wojewódzkich, odwrotna natomiast sytuacja jest wśród młodzieży uczącej się w małych miasteczkach. Prawidłowością jest również, że prasa czytana jest najczęściej przez dzieci rodziców z wykształceniem średnim. Częste słuchanie radia skorelowane jest najbardziej z wyższym wykształceniem rodziców, natomiast o oglądaniu telewizji możemy powiedzieć, że im niższe wykształcenie obojga rodziców badanych uczniów, tym częściej oglądają oni telewizję.

Charakterystycznie przedstawia się porównanie zainteresowania tematyką artykułów prasowych, audycji radiowych oraz telewizyjnych. Jak stwierdzono, zarówno w prasie, jak i w radiu młodzież szczególnie poszukuje rozrywki. Podobną funkcję wyznacza także telewizji, jednakże w przypadku programu telewizyjnego częściej wykazuje zainteresowanie dla tematyki popularnonaukowej. Biorąc pod uwagę zainteresowanie tematyką polityczną i kulturalną stwierdzamy, że częściej tematyka ta jest preferowana, gdy bierzemy pod uwagę czytelnictwo czasopism, niż gdy śledzimy zainteresowanie audycjami telewizyjnymi. Można więc powiedzieć, że jeśli chodzi o radio, to badana młodzież wiąże z nim głównie rozrywkę, miłe spędzenie czasu, a tylko w minimalnym stopniu wzbogaca dzięki niemu wiedzę. Prasa natomiast i telewizja są tymi środkami masowego oddziaływania, które zaspokajają potrzeby poznawcze, a także dostarczają rozrywki.

Stwierdzenie, jaka istnieje zależność między sposobem korzystania przez młodzież z poszczególnych środków przekazu a jej wiedzą z trzech objętych badaniami dziedzin — były kolejnym badanym problemem. Analiza rozkładów danych obrazujących zależność zachodzącą między regularnością czytelnictwa prasy a poziomem wiedzy z zakresu zagadnień politycznych i społeczno-gospodarczych wskazuje, że uczniowie o najwyższych ocenach w teście wiedzy znacznie częściej niż ich koledzy, którzy uzyskali wyniki najsłabsze, czytają prasę codzienną. W grupie tej nie ma również młodzieży, która czytałaby gazety rzadziej niż dwa razy w tygodniu. Prawidłowość ta nie potwierdza się, gdy uwzględniamy w analizach poziom wiedzy z zakresu kultury. Tym razem okazuje się, że w grupie uczniów z najlepszymi wynikami są zarówno ci, którzy czytają prasę codziennie, jak i czytelnicy korzystający z niej nawet rzadziej niż raz w tygodniu. Tak więc okazuje się, że regularne czytelnictwo gazet

odgrywa najmniejszą rolę w ukształtowaniu się poziomu wiedzy młodzieży z zakresu kultury. Można przypuszczać, że przyczyną tej stwierdzonej prawidłowości jest stosunkowo rzadkie zamieszczanie w prasie codziennej artykułów z zakresu kultury. Potwierdza to przypuszczenie inna stwierdzona prawidłowość, a mianowicie wysoce istotna zależność między wynikami w teście wiedzy o zagadnieniach kultury a regularnością czytelnictwa czasopism, które zawierają o wiele więcej niż prasa codzienna artykułów poświęconych tej tematyce. Odmiennie ukształtowały się wyniki dotyczące związku zachodzącego między rytmem korzystania z radia i telewizji a wynikami testowymi. W tym przypadku zależność zachodzi tylko wówczas, gdy śledzimy odpowiedzi badanych z zakresu wiedzy o kulturze. Tak więc można powiedzieć, że regularne słuchanie radia i telewizji sprzyja głównie wzbogaceniu zasobu wiedzy młodzieży o kulturze. Analiza związku zachodzącego między poziomem wiedzy z poszczególnych dziedzin a najczęściej czytanymi artykułami dowodzi, że związek ten jest najsilniejszy, gdy bierzemy pod uwagę wyniki w teście wiedzy z zakresu polityki, najsłabszy natomiast w przypadku zagadnień społeczno-gospodarczych. Możemy stwierdzić — w świetle uzyskanych danych — że młodzież, która ma największą wiedzę polityczną, wykazuje równocześnie największe zainteresowanie dla tej tematyki w prasie. W mniejszym także stopniu niż jej koledzy mający najniższe oceny w teście z tego zakresu, interesuje się artykułami o tematyce rozrywkowej i „ciekawostkami". Nie stwierdzono natomiast analogicznej prawidłowości w przypadku zagadnień społeczno-gospodarczych. W dziedzinie wiedzy z zakresu kultury, uczniowie o ocenach najwyższych wprawdzie częściej niż ci, którzy reprezentują wiedzę najniższą, interesują się w prasie tematyką kulturalną, ale na liście szczególnie interesujących artykułów nie wymieniają jej na pierwszych miejscach.

Mówiąc o sposobie korzystania ze środków masowego oddziaływania brano również pod uwagę zainteresowanie młodzieży audycjami radiowymi i telewizyjnymi starając się ustalić, jaka zachodzi zależność między rodzajem słuchanych i oglądanych audycji a poziomem wiedzy z poszczególnych dziedzin. W tym przypadku prawidłowością jest, że cała badana młodzież bez względu na wyniki w teście największe zainteresowanie wykazuje dla audycji rozrywkowych. Zróżnicowanie preferencji programowych występuje dopiero wówczas, gdy bierzemy pod uwagę audycje informacyjne, popularnonaukowe i polityczne. Analiza rozkładów wyników dotyczących zależności między preferowanymi audycjami a poziomem wiedzy z zakresu polityki i zagadnień społeczno-gospodarczych wskazuje, że grupy młodzieży o ocenach najniższych i najwyższych w znacznym stopniu różnią się pod względem ulubionych audycji. Uczniowie mający najwyższą punktację w teście wiedzy znacznie częściej niż ich koledzy o wynikach przeciwnych oglądają wszystkie trzy wymienione typy audycji. Z kolei ankietowani reprezentujący najwyższy poziom z zakresu wiedzy o kulturze wyróżniają się wśród badanej młodzieży szcze-

gólnym zainteresowaniem dla audycji o tematyce kulturalnej. Audycja której i tym razem poświęcono odrębnie uwagę, był dziennik radiowy i telewizyjny. Uzyskane wyniki pozwalają na stwierdzenie, iż jest to audycja, która w sposób wysoce istotny różnicuje młodzież reprezentującą różne poziomy wiedzy. Stwierdzona prawidłowość dotyczy jednak tylko wiedzy z zakresu polityki i zagadnień społeczno-gospodarczych. Młodzież, która ma najlepsze odpowiedzi z zakresu problematyki politycznej i społeczno-gospodarczej znacznie częściej ogląda i słucha dzienniki niż jej koledzy, którzy reprezentują najniższy poziom wiedzy z omawianych zakresów. Audycja ta jest natomiast w jednakowym stopniu popularna wśród uczniów różniących się wynikami w teście wiedzy o kulturze. Wydaje się, że stwierdzone prawidłowości tłumaczy fakt, iż w dzienniku stosunkowo najrzadziej omawiane są zagadnienia kulturalne, najczęściej zaś w audycji tej poruszana jest tematyka dotycząca bieżących wydarzeń politycznych i społeczno-gospodarczych. Mówiąc o zależności między sposobem korzystania ze środków masowego oddziaływania a wiedzą młodzieży zwrócono także uwagę na to, który z tych trzech środków badani szczególnie preferują jako źródło informacji o bieżących wydarzeniach. Przeprowadzone badania wskazują na istotną zależność między zmiennymi. Uczniowie o najwyższych wynikach testowych z zakresu polityki i problematyki społeczno-gospodarczej preferują najbardziej prasę, a ci którzy mają największy zasób wiedzy o kulturze prasę i radio. Telewizja jest natomiast najczęściej wymieniana jako ulubione źródło informacji wśród uczniów, którzy uzyskali najsłabsze wyniki we wszystkich trzech objętych badaniami dziedzinach.

W świetle uzyskanych wyników z przeprowadzonych badań nasuwa się szereg wniosków, wskazań czy postulatów pod adresem praktyki oświatowej.

Biorąc pod uwagę fakt, że skuteczność oddziaływania środków masowego przekazu na młodzież zależna jest od sposobu korzystania z nich, konieczne wydaje się nauczanie młodzieży, jak korzystać z tych środków. Jest to zadanie dla nauczycieli, którzy powinni więcej uwagi poświęcić przygotowaniu młodzieży do sztuki recepcji odbieranych treści, uczyć racjonalnego stosunku i krytycznej analizy treści, dążyć do tego, aby wykształcić u młodzieży zdolność selektywnego odbioru treści przekazywanych przez poszczególne środki masowego oddziaływania. Przygotowanie to powinno stanowić integralny element podstawowego wykształcenia ogólnego. Wniosek ten jest szczególnie istotny, gdy weźmiemy pod uwagę fakt, iż środki masowego przekazu, zamiast niwelować różnice istniejące między uczniami, a wynikłe z uzdolnień i oddziaływania cech położenia społecznego, mogą w pewnym stopniu przyczyniać się jeszcze do ich utrwalania.

O tym, że na omawianym odcinku pracy pedagogicznej, to znaczy przygotowania młodzieży do racjonalnego korzystania z masowych źródeł przekazu, jest jeszcze wiele do zrobienia, świadczą stwierdzone na pod-

stawie badań występujące wśród młodzieży trudności ze zrozumieniem przekazu, a także uderzająco niski poziom zainteresowań i percepcji treści audycji i artykułów o charakterze politycznym i gospodarczym. Niepokojący zwłaszcza jest fakt, że negatywne oceny recepcji treści środków przekazu, jej zakresu, częstotliwości kumulują się w tych zbiorowościach młodzieży, która w swej dotychczasowej drodze życiowej i szkolnej była selekcjonowana w efekcie swego niekorzystnego położenia społecznego i niskich osiągnięć w nauce. Chodzi tu o uczniów masowych szkół zasadniczych zawodowych, o ich wąskie horyzonty poznawcze, możliwości percepcyjne, niską świadomość obywatelską.

Ale włączenie do procesu nauczania środków masowego oddziaływania, a także świadome kierowanie ich wykorzystywaniem przez młodzież wymaga odpowiedniego przygotowania nauczycieli, co już wchodzi w zakres treści i form pracy na kierunkach nauczycielskich, a trzeba zaznaczyć, że obowiązujące dla tych kierunków programy traktują omawianą problematykę marginesowo, aby nie powiedzieć, że właściwie ją pomijają.

Stwierdzona silna orientacja młodzieży na rozrywkę, orientacja hedonistyczna nie stwarzająca możliwości obcowania jej z programami ambitnymi, zmuszającymi do wysiłku intelektualnego ma zapewne swe źródło nie tylko w pracy szkoły. Wydaje się, że należy jej również upatrywać w nieadekwatności treści i form prasowych i radiowo-telewizyjnych do możliwości odbioru przez młodzież. W tym względzie szczególna rola przypada prasie, czasopismom, a także audycjom młodzieżowym, które powinny pełnić dwie funkcje: 1) w sposób przystępny i interesujący dla młodzieży przybliżać jej problematykę dotyczącą otaczającej nas społeczno-politycznej i gospodarczej rzeczywistości, 2) umiejętnie uczyć „odczytywania" języka, jakim posługuje się kultura masowa. Przeprowadzone badania wskazują bowiem, że młodzieżowe czasopisma, a także audycje nie są traktowane przez młodzież jako „własne". Jest to ostry sygnał przede wszystkim dla redakcji młodzieżowych, ale i w ogóle dla dziennikarzy, którzy winni być świadomi tego, że „...też są nauczycielami, są kontynuatorami pracy szkoły. Kształtują postawy, wiedzę, nastawienia, emocje, przekonania młodzieży w sposób nieraz skuteczniejszy niż szkoła". [4]

Stąd też tak bardzo istotne jest, co już wcześniej podkreślano, sprzymierzenie się w pracy dydaktycznej i wychowawczej „szkoły instytucjonalnej" i „szkoły równoległej", bo jak słusznie stwierdza L. Porcher „cokolwiek by się nie myślało o tych środkach (środkach masowego przekazu — D. M.) nie można lekceważyć stawianego przez nie problemu pedagogicznego i socjologicznego, (...) jest to bardzo istotne zagadnienie dla nauczycieli". [5]

[4] J. Szczepański: Dziennikarze jako nauczyciele. „Przekazy i Opinie" 1975, nr 1.
[5] L. Porcher: Kształcenie równoległe. WSiP Warszawa 1978.

A w świetle przeprowadzonych badań i stwierdzonej atrakcyjności tych środków śmiało można dodać, że na tym właśnie odcinku pracy pedagogicznej należy upatrywać jednego ze sposobów podniesienia jej skuteczności.

STANISŁAW MICHAŁOWSKI
INSTYTUT KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI
ODDZIAŁ DOSKONALENIA NAUCZYCIELI
BIELSKO-BIAŁA

METODA INDYWIDUALNYCH PRZYPADKÓW W PORADNICTWIE WYCHOWAWCZYM

Wysiłek całego systemu oświaty jak i poszczególnych specjalistów zdąża w kierunku pełnej optymalizacji rozwoju młodego pokolenia poprzez poszukiwanie skutecznych form oddziaływania wychowawczego. Jednakże w procesie wychowania spotykamy się ze „spaczonym planem życiowym" [1], dążącym do przeciwstawienia się ładowi życia społecznego na drodze chuligańskiego stylu życia, zaburzeń nerwicowych, frustracji czy przestępczości.

Dlatego też, aby nasze poczynania były bardziej skuteczne, godzi się poświęcić nieco więcej miejsca i uwagi podstawowym etapom pracy z uczniami niedostosowanymi społecznie rozpoczynając od postawienia diagnozy, ustalenia prognozy poprzez poradę wychowawczą do aktywnej pomocy tak rodzinie, szkole, jak i samemu uczniowi w świetle działalności poradni wychowawczo-zawodowej.

Przeprowadzając rozważania uzasadniające potrzebę dokonania analizy podstawowych etapów oddziaływań profilaktyczno-resocjalizacyjnych pragniemy wskazać na metodę indywidualnych przypadków, jako rodzaj działalności niezmiernie ważny w sytuacjach trudnych [2], oraz dziedzinę najbardziej zaniedbaną w dotychczasowej pracy szkoły. Czynnikiem decydującym jest także fakt, iż przejawy i przyczyny trudności wychowawczych wymagają analizy dla każdej osoby oddzielnie (indywidualnie) ze względu na szczególny sposób zachowań [3].

[1] Por. Z. Mysłakowski: „Normalny" i „spaczony" plan życiowy dziecka (w:) Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności, W-wa 1964; P. Jedlewski: Spaczony ideał życiowy wychowanków zakładów zamkniętych, (w): „Kwartalnik Pedagogiczny" nr 2/1959.

[2] O. Czarniawska: Rola poradnictwa profilaktycznego w wychowaniu ustawicznym w programach środków masowego przekazu, (w:) Perspektywy edukacji narodowej — Prognozy oświaty i wychowania, cz. II, Warszawa 1974.

[3] A. Kamiński: Metoda, technika, procedura badawcza w pedagogice empirycznej (w:) Metodologia pedagogiki społecznej. Praca zb. pod kier. naukowym R. Wroczyńskiego, 1974, s. 61.

1. DIAGNOZA WYCHOWAWCZA

Diagnoza stanowi wstępny etap czynności skutecznych, tzn. takich, które prowadzą do prawidłowych wyników działania. Samo rozpoznanie diagnostyczne mieści w sobie doświadczenie, rozumowanie oraz olśnienie zwane „wglądem" (Wł. Dawid, St. Szuman, Z. Mysłakowski i in.). Jej celem jest zebranie danych dotyczących badanego ucznia i jego otoczenia, aby na tej podstawie poszukiwać skutecznych metod nauczania i wychowania. Z jednej strony wyjaśnia obecny stan, fazę z przewidywaniem dalszego rozwoju [4], a z drugiej stanowi funkcję prawdopodobieństwa a posteriori (z następstwa — przyp. autora) określoną w zbiorze hipotez. [5]

Faktem jest, że stawiając diagnozę pedagogiczną staramy się oceniać badany stan rzeczy z punktu widzenia, jaki on powinien być w odniesieniu do stanu postulowanego. Możemy więc określić diagnozę pedagogiczną jako naukowo uzasadnione i odpowiednio badawczo udowodnione stwierdzenie, charakteryzujące określony stan zgodności lub niezgodności z ideałem wychowawczym, jego objawy, stopień, przyczyny, istniejące między badanymi właściwościami przedmiotu wychowania i ich strukturami sprawczymi a rodzajem i poziomem właściwości charakterystycznych dla danego okresu rozwojowego uczniów. [6]

W praktyce w diagnozie wychowawczej wyróżniamy dwa działy (etapy) odpowiadające różnym zadaniom diagnostycznym, tj.: a) identyfikacja rodzaju niedostosowania społecznego, b) rozpoznanie jego właściwości, dynamiki i tła przyczynowego, czyli przebiegu i warunków rozwoju.

Etap pierwszy to diagnoza całościowa (globalna), polegająca na zidentyfikowaniu uczniów, których rozwój przebiega nieprawidłowo z punktu widzenia standardów społeczno-wychowawczych. Tę część diagnozy prowadzi pedagog szkolny bądź nauczyciel, który ma możność codziennej obserwacji uczniów przy wydatnej pomocy pracownika poradni i lekarza szkolnego. Stąd ścisła współpraca z lekarzem szkolnym nabiera istotnego znaczenia. Jednakże doświadczenia nasze i wielu nauczycieli wskazują na nieprawidłowości w tym zakresie. Szczególnie dotyczy to ustalania przyczyn niedostosowania dziecka do zajęć szkolnych, nerwic, wydolności psychicznej czy zagadnień seksualnych itp. [7]

Etap drugi obejmuje szczegółową diagnozę specjalistyczną prowadzoną na terenie poradni, a dotyczącą określenia sytuacji wychowawczej ucznia i jego środowiska. Jest to więc rozpoznanie ukształtowanych potrzeb, określenie nacisków środowiska i możliwości jego rozwoju oraz typów zaburzeń. Duży nacisk położyć należy na konieczność sprawdzania diag-

[4] Por. S. Ziemski: Problemy dobrej diagnozy, Warszawa 1973, s. 63.
[5] J. Kozielecki, Psychologiczna teoria decyzji, Warszawa 1975, s. 418.
[6] Por. Metodologia pedagogiki społecznej... ibidem, s. 336—337.
[7] Por. Z. Rydzyński: Właściwe przygotowanie specjalistyczne lekarza szkolnego, (w:) „Zagadnienia Wychowawcze w Aspekcie Zdrowia Psychicznego" nr 3—4/1971, s. 82.

nozy po jakimś czasie oraz śledzenie postępów rozwoju uczniów, poddanych wskazanym przez pracownika poradni oddziaływaniom remediacyjnym. [8]

Postępowanie diagnostyczne dotyczące wychowanków (jako że dostarcza ono podstaw do ulepszenia warunków ich rozwoju oraz zaprogramowania działań remediacyjnych) nie ogranicza się do diagnozy zaburzeń w zachowaniu, tj. do tzw. diagnozy negatywnej. Ma ono również za zadanie wskazać i określić obszary rozwoju, w których uczeń jest dobrze zaawansowany (jego silne strony) oraz te warunki w jego środowisku, które mogą sprzyjać procesom remediacyjnym (diagnoza pozytywna).

Diagnoza pozytywna łącznie z diagnozą zaburzeń umożliwia dokonanie diagnozy syntetyzującej wyniki specjalistycznych rozpoznań szczegółowych, a ponadto pozwala na formułowanie konstruktywnych programów oddziaływań remediacyjnych (terapeutycznych, wychowawczych, dydaktycznych). Dopiero bowiem rozpoznanie słabych (diagnoza negatywna) i silnych stron ucznia (diagnoza pozytywna) łącznie wskazuje, co w rozwoju wychowanka należy skorygować oraz ujawnia możliwości i źródła dalszego jego rozwoju i motywacji aktywności. Pozytywna część diagnozy wskazuje po prostu, na czym w procesie oddziaływań wychowawczych w odniesieniu do danej osoby można się oprzeć, aby jej pomóc w dalszym rozwoju.

Jak w każdym postępowaniu badawczym, również w postępowaniu diagnostycznym konieczne jest wybranie określonego wymiaru rozwoju, który ma być przedmiotem szczegółowego rozpoznania. Wybór ten zależy od rodzaju problemu, którego rozwiązaniu służy postępowanie diagnostyczne. Nie ma więc żadnego uzasadnienia dla prowadzenia rutynowych, na jednym schemacie opartych badań we wszystkich przypadkach uczniów zgłaszanych do poradni wychowawczo-zawodowej.

Wyjątkiem od tej reguły są sytuacje, w których badanie rutynowe jest etapem wstępnej eksploracji w postępowaniu diagnostycznym służąc dokładniejszemu sprecyzowaniu problemu. Kierunek poszukiwań, a także zakres diagnozowanych właściwości czy sfer aktywności zależy od problemu, na jaki napotykają rodzice lub wychowawcy. Pamiętać przy tym należy, że w rezultacie postępowania diagnostycznego dokonuje się rozpoznania stanu rozwoju ucznia jego środowiska i sytuacji wychowawczej, i to w ujęciu dynamicznym, tak że w oparciu o nie możemy opracować program umożliwiający usunięcie przyczyn zaburzeń funkcjonowania, niepowodzeń dydaktyczno-wychowawczych oraz udoskonalić warunki rozwoju.

Istotną rolę w ustalaniu przyczyn zaburzeń odgrywa diagnoza genetyczna (kazualna), która polega na doszukiwaniu się przyczyn trudności wychowawczych poprzez sięgnięcie do wcześniejszych okresów rozwojo-

[8] Por. T. H. Blau: Diagnosis of Disturbet Children, (w:) American Psychologist, vol. 34, no. 10, 1979, special issue.

wych, oceniając w jakim stopniu środowisko rodzinno-wychowawcze wpływa na zachowanie się ucznia.

Pełna diagnoza stanu oddziaływania poszczególnych składników środowiska zawiera dane o wcześniejszych fazach rozwojowych, które mogły rzutować na to, jaki wpływ wywierają te czynniki obecnie. W świetle analiz anamnestycznych, służących wyjaśnianiu aktualnej sytuacji wyłaniamy grupy czynników, tzw. „punkty węzłowe", które są najbardziej istotne dla procesu kształtowania się struktury osobowości. Są to a) osoby znaczące, b) system wymagań kierowanych pod adresem jednostki (jako przygotowanie do pełnienia roli społecznej), c) powtarzające się wielokretnie i przez długi czas sytuacje oraz d) wydarzenia krytyczne o dużym ładunku emocjonalnym.

Następnym etapem jest diagnoza fazy, która w pewnym stopniu umożliwia ustalenie stopnia i zaawansowania zaburzeń w zachowaniu. Szczególnie użyteczne okazują się tu dane biograficzne uzyskane z wywiadów oraz zdobyte na podstawie dłuższych obserwacji.

Jak wynika z dotychczasowych rozważań, diagnoza ustalona przez poradnię dotyczy nie tylko aktualnego poziomu rozwoju poszczególnych sfer osobowości ucznia, ale również i całej jego dotychczasowej historii życia, stanu zdrowia i warunków wychowania. Diagnoza ta zawiera z reguły: a) dane dotyczące rozwoju psychofizycznego, b) środowiska wychowawczego, c) poziomu rozwoju umysłowego, d) poziomu rozwoju ruchowego, e) cech osobowości z uwzględnieniem zarówno temperamentu, jak i dążeń (głównych zainteresowań i motywów działania) oraz f) zasobu wiedzy i umiejętności wymaganych w szkole.

Czynności diagnostyczne w poradni nie ograniczają się tylko do określenia stanu zachowań ucznia, ale obejmują także poznanie środowiska wychowawczego. Ogólna ocena rozwoju umysłowego i emocjonalnego wychowanka, jego usposobienia, nastawień, zdolności i zainteresowań (możliwie dokładne poznanie jego dotychczasowej historii życia i całej otaczającej go atmosfery wychowawczej). Pełna diagnoza w resocjalizacji dąży do odpowiedzi na pytania: a) jakie są objawy negatywnych zachowań i na co wskazują, b) dlaczego wychowanek zaczął łamać obowiązujące normy społeczne, oraz c) jaki jest stopień degradacji moralno-społecznej wychowanka.

Badania diagnostyczne na terenie poradni wychowawczo-zawodowej nie kończą się na identyfikacji „co jest co". Dla celów działania korektywnego konieczna jest wiedza o przyczynach zjawisk. W procesie oddziaływania wychowawczego, w którym zachodzi potrzeba przetwarzania środowiska, istotną rolę odgrywa diagnoza zachowawcza, albo inaczej, diagnoza celowościowa, służąca rozpoznaniu poszczególnych elementów systemu pewnej całości. Zasadność diagnostyki społecznej wypływa z faktu stanowienia punktu wyjścia w projektowaniu socjalnym jako pomocnej w formułowaniu celów operacyjnych działalności wychowawczej.

Szczególnego znaczenia nabiera doświadczenie w diagnozie decyzyjnej, to jest w projektowaniu oraz w realizacjach praktycznych, obejmując wszystkie fakty i zamierzenia istotne w niesieniu pomocy poprzez poznanie środowiska, jak i odnajdywanie w nim sił zdolnych do przetwarzania niekorzystnych stosunków. [9]

Zgodnie z założeniami metodologicznymi podstawową techniką badawczą przy zastosowaniu tej metody jest wywiad środowiskowy, umożliwiający postawienie „diagnozy społecznej" uwzględniającej oprócz indywidualnej biografii jednostki również sytuację rodzinną.

Ogólnie diagnoza powinna uwzględniać: a) cechy stałe, np. temperament, b) syndromy cech niestałych jako wskaźniki powstających zaburzeń, np. wzrost agresywności zachowań, c) cechy ewolucyjne, czyli te, które zmieniają się z prawidłowością rozwojową i są pomocne przy stawianiu prognozy wychowawczej, d) cechy typowe i nietypowe ułatwiające scharakteryzowanie wychowanka przy pomocy teoretycznej typologii, e) cechy powstałe genetycznie, pozwalające ustalić przyczyny i skutki aktualnego zachowania się f) cechy podstawowe, które są osią motywacji osoby badanej i jej wydolności psychofizycznej.

Uzyskanie pełnej informacji zależy od umiejętności nawiązania życzliwego stosunku z ludźmi, zdobywania i utrwalania ich przyjaźni i zaufania. Jest to tzw. „wżycie się w środowisko" w myśl zasady „Idź, żyj tam i zobacz, jakie to jest". [10]

2. PROGNOZA

Przez prognozowanie w resocjalizacji rozumiemy oparte o wyniki diagnozy przewidywanie zmian w zachowaniu ucznia. Prognoza ma dostarczyć odpowiedzi na pytanie: dlaczego i w jakim zakresie możliwe są zmiany zachowań wychowanka? Odpowiedź na powyższe pytanie pozwala wyznaczyć kierunek i jakość oddziaływań reformujących nie akceptowane wzory zachowań. W przewidywaniu zmian zachowań uczniów musimy brać pod uwagę ich dotychczasowe uwarunkowania społeczne i psychiczne wyposażenie, a szczególnie motywację i świat wartości. Przewidywania te opierają się o zasadę indukcji pozwalając przejść od przypadków zaobserwowanych do twierdzeń obejmujących także przypadki nie zaobserwowane. [11]

Z kolei z takich twierdzeń będących indukcyjnymi uogólnieniami wynikają oczekiwania dotyczące zajścia innych zdarzeń należących do tej

[9] H. Radlińska: Służba społeczna pielęgniarki, 1935, s. 36—38.
[10] Por. A. Janowski: Psychologia społeczna a zagadnienia wychowawcze, Ossolineum 1980, s. 27.
[11] Por. E. Paszkiewicz: Wyjaśniająca i predyktywna funkcja teorii psychologicznych. Patrz: Studia z teorii i metodologii prognozowania społecznego. Prognozowanie zachowań, praca zbiorowa pod red. A. Sicińskiego i A. Rażniewskiego, Warszawa 1976, s. 29.

samej klasy. W takim ujęciu przewidywanie stanowi naturalny rezultat diagnozy genetycznej i opisowej. Jednakże przewidywanie zachowań ludzkich jest bardzo skomplikowane, gdyż są one przeważnie wynikiem oddziaływania na uczniów wielu czynników.

W psychologii coraz częściej mówi się o prognozowaniu osobowości, które dotyczy uzyskania odpowiedzi na pytania co do przyszłego stanu lub rodzaju zmian psychicznych danego wychowanka oraz osób poddanych oddziaływaniom wychowawczym.[12]

W prognozowaniu istnieją dwie strategie wskazań: pierwsza nakazuje rozbudować świat wartości wychowanka nowymi ideami, pośrednio tłumiącymi nie akceptowane postawy społeczne. Druga przewiduje możliwość bezpośredniego atakowania negatywnych wzorów zachowań. Warto podkreślić, iż strategia pierwsza jest korzystniejsza z punktu widzenia resocjalizacji, gdyż nie aktywizuje negatywnych nastawień wychowanka. Jej ukierunkowaniem może być próba odpowiedzi na następujące pytania:

1) Czy rozbudowany świat wartości wychowanka pozwoli zaspokoić istotne potrzeby?

2) Jakie istnieją możliwości uczynienia z wychowanka podmiotu resocjalizacji?

3) Jakie są możliwości wykorzystania uzdolnień wychowanka do rozbudowy świata uwewnętrznionych w osobowości wartości?

Ponadto należy wskazać, iż trafne przewidywanie będzie uzależnione od kompletności i jakości zebranych informacji o badanym oraz od umiejętności ich przetwarzania w umyśle diagnosty.

3. PORADA WYCHOWAWCZA

Aby wyniki diagnozy nie służyły jedynie etykietowaniu i selekcji uczniów, nie może ona kończyć się na przeprowadzeniu badań i opisie ich rezultatów. Pracownik poradni winien formułować w oparciu o swoją diagnozę konstruktywny program oddziaływań pedagogicznych oraz udzielić porady wychowawczej biorąc pod uwagę stopień rozwoju danego zjawiska.

Mówiąc o poradzie musimy widzieć jej cel, strukturę, treść oraz sposób przekazywania i skuteczność. Celem jej jest spowodowanie takiego postępowania (wychowanka bądź rodziców i nauczycieli), które osoba udzielająca porady uważa za najbardziej właściwe w pewnej sytuacji dla radzącego się[13]. W związku z tym porady wychowawcze przybierają charakter bądź to: a) profilaktyczno-zapobiegający ewentualnym ujemnym

[12] Por. K. Obuchowski: Wybrane problemy prognozowania osobowości. Patrz: Studia z teorii i metodologii prognozowania społecznego... Praca zbiorowa s. 43.
[13] Por. K. Sośnicki: Teoria środków wychowania, Warszawa 1973, s. 144.

stanom rzeczy, b) optymalizacyjny — określający najlepsze postępowanie w danej sytuacji, c) kompensacyjny — mający na celu usuwanie zaburzeń, d) prognostyczny — polegający na wskazaniu najlepszej drogi postępowania.

Udzielanie porady jest swego rodzaju kontaktem wychowawczym, w toku którego doradca namawia, przekonuje, nakłania oddziałując na poglądy, opinię, uczucia i postawę korzystającego z porady [14]. Jest to doradzanie rozumiane nie tylko jako czynność profesjonalna, ale także stosunek społeczny.

„Doradzanie" wg J. M. Lee i N. J. Pallone jest relacją między dwiema osobami, w ramach której jedna z nich usiłuje pomóc drugiej w takim organizowaniu siebie samej, żeby mogła osiągnąć określoną formę szczęścia, przystosowania społecznego i życiowego lub krótko mówiąc — samorealizacji. [15]

Porada ma za zadanie uwzględnić w treści wszystkie ważniejsze informacje zgromadzone w trakcie jej opracowania, przytoczyć techniki, za pomocą których zostały uzyskane, oraz wskazać działania naprawcze. Ponieważ radzącym się chodzi głównie o skutki wskazanych czynów, porada obejmuje także argumenty uzasadniające ich wybór. Ponadto ważne jest poprawne sformułowanie porady (zrozumiałe dla adresata), jasne, a więc nie budzące wątpliwości (czego oczekuje nadawca) i wyczerpujące (a więc nie pozbawione luk). Ważne jest także zrezygnowanie z używania słów zbędnych, które gmatwają tylko treść zalecenia. [16]

W procesie porady wychowawczej możemy wyróżnić następujące zasady działania: 1) przystępność treści i indywidualizowanie oddziaływań, 2) aktywizowanie przedmiotu w procesie tworzenia porady wypracowując ją wspólnie z odbiorcą, 3) operatywność treści, 4) wiązanie teorii i praktyki, 5) dobrowolność korzystania z porady.

Udzielając porady dążyć należy do współdziałania z rodzicami i nauczycielami. M. Łopatkowa uważa, że współdziałanie takie odnośnie środowiska domowego powinno być zaakceptowane przez rodzinę, unikając zakłóceń samodzielności i intymności jej członków oraz winno być prowadzone z całą rodziną w sposób ciągły i kompleksowy [17]. Oczywiście dużą rolę odgrywa tu przekonywanie. T. Szaciło [18] uważa, że przekonywanie nosi wszelkie znamiona poszukiwań twórczych. W każdym wypadku

[14] Por. M. Jędrzejczak: Porada wychowawcza jako podstawowy element teorii poradnictwa, (w:) „Zagadnienia Wychowawcze w Aspekcie Zdrowia Psychicznego" nr 4/1969.

[15] O. Czerniawska: Poradnictwo kulturalno-wychowawcze, Problemy i formy działania, Warszawa 1973, s. 24.

[16] Por. Cz. Czapów: Socjotechnika w zakładzie pracy, W-wa 1975, s. 117.

[17] M. Łopatkowa: Jak pracować z dzieckiem i rodziną zagrożoną, Warszawa 1976, s. 168—7.

[18] T. Szaciło: Przekonania, Warszawa 1976, s. 157—160.

oprócz wiedzy trzeba angażować własną inwencję. Znajomość zasad przekonywania może wprawdzie ukierunkować działanie i ułatwić poszukiwanie, jednak nigdy nie usunie wszystkich trudności. Aby kogoś przekonać, trzeba nie tylko wszechstronnie poznać dany problem, lecz także poznać przekonywaną osobę, jej poziom intelektualny, poglądy, stereotypy, nawyki itp.

Rozmowy będące bezpośrednią metodą oddziaływania na zachowanie człowieka są oparte zawsze na wpływie osobistym prowadzącego rozmowy. Dlatego też efekty tego wpływu każdorazowo identyfikowane są z daną osobą czy zespołem osób, które przeprowadzały i uczestniczyły w rozmowach. Ponadto jest to etap bliższej współpracy z nauczycielem mającym na celu przekonsultowanie możliwych oddziaływań. Istotną zaletą jest wciąganie nauczycieli w sprawy pomocy uczniom mającym problemy wychowawcze. Pogłębia to znajomość ucznia, a nade wszystko czyni nauczycieli aktywnymi uczestnikami rozwiązywania problemów w poszukiwaniu sposobów usuwania trudności i zaburzeń.

Uczestnictwo w postępowaniu diagnostycznym zmienia pozycję wewnętrzną nauczyciela w stosunku do ucznia mającego problemy, niekiedy też pozwala ujrzeć je w nowym świetle. Współudział w formułowaniu programu remediacyjnych oddziaływań pedagogicznych umożliwia lepsze dostosowanie planowanych środków i metod oddziaływania do możliwości danego nauczyciela i warunków, w jakich on działa. W sposób naturalny sprawia tak, że nauczyciel czuje się bardziej zaangażowany (jako współtwórca) w realizację tego programu i jest współodpowiedzialny za jego wyniki.

4. TERAPIA

Ostatnim etapem jest terapia. Strategia jej oddziaływania w poradnictwie wychowawczym wymaga uwzględnienia: a) postępowania opartego na przekształcaniu zachowań patologicznych, b) regulacji zachowań przy pomocy różnych technik oddziaływania, c) usuwania cech patologicznych przez zmianę bodźców wytwarzających niewłaściwe reakcje, oraz d) wyszukiwania i podkreślania pozytywnych elementów zachowania, uwzględniając predyspozycje, zainteresowania, a także możliwość korekty.

Jest to więc prowadzenie indywidualnego przypadku, który staje się działaniem celowym, realizowanym zgodnie z cyklem pracy zorganizowanej, charakteryzującej się zharmonizowaniem, porządkiem, przyjęciem prostej metody postępowania, zachowaniem planowym i konsekwentnym.[19]

[19] Por. T. Kotarbiński: Traktat o dobrej robocie, Warszawa 1975, s. 375.

Oddziaływanie to odbywa się w oparciu o siły tkwiące w środowisku wychowawczym ucznia, tj. szkoły i domu rodzinnego, poprzez celowe zorganizowane sytuacje wychowawcze. Obejmuje ono oddziaływanie informacyjne, sterujące i emocjonalne.[20]

Mówiąc o terapii wychowawczej i jej skuteczności należy widzieć: a) zgodność celów terapii z zasadniczym kierunkiem działania resocjalizacyjnego, b) uściślanie współpracy ze szkołą, milicją i sądem, służbą zdrowia, zakładami pracy, organizacjami młodzieżowymi i ośrodkami kuratorskimi w zakresie opieki nad młodzieżą zagrożoną demoralizacją, c) dobieranie strategii wychowawczej pod kątem walorów terapeutycznych, organizacji zajęć, właściwości psychofizycznej wychowanków, jak również d) długofalowych zadań opiekuńczych, tworząc warunki programowo-organizacyjne procesu wychowania w kierunku podmiotowego traktowania wychowanka oraz analizując wszystkie zaobserwowane mechanizmy, które można wykorzystać dla celów terapeutycznych, bazując na naturalnych, indywidualnych dyspozycjach i siłach rozwojowych ucznia (realizowanie procesu wychowania bez zagrożenia).

Przesłanki te stanowią szkielet metodyczny, który wymaga wzbogacenia odpowiednio dobranymi treściami, adekwatnymi dla aktualnie organizowanych doświadczeń wychowanka.

5. UWAGI KOŃCOWE

Przeprowadzone wyżej rozważania ukazują tok pracy poradni wychowawczo-zawodowej, a więc instytucji mającej służyć radą i pomocą rodzicom i nauczycielom, a przede wszystkim uczniom w pokonywaniu trudności i kłopotów dnia codziennego.

Oddziaływania wychowawcze, jeśli mają przynosić zamierzony skutek, muszą uwzględniać osiągnięcia dotychczasowej wiedzy nauk humanistycznych, twórczo je dostosowując do każdego indywidualnego przypadku poprzez ciągłe doskonalenie toku pracy diagnostyczno-terapeutycznej stosując nowe techniki badawcze, wieloaspektową analizę interpretacyjną oraz podejmując trud w likwidowaniu zakłóceń równowagi między uczniem a otoczeniem społeczno-kulturowym, jak i złożonym intencjonalnym środowiskiem wychowawczym. Jest to więc ciągłe eliminowanie dysfunkcjonalnych stanów psychicznych, podnoszenie poziomu uczuć umożliwiających kształtowanie prawidłowych interakcji społecznych oraz powstawanie sytuacji gratyfikacyjnych.

[20] Por. A. Kamiński, S. Milewski: Resocjalizacja skazanych, Poradnik kuratorów sądowych, Warszawa 1975, s. 12.

ANNA ZAWADZKA
UNIWERSYTET WROCŁAWSKI
IM. BOLESŁAWA BIERUTA

RODZINNE UWARUNKOWANIA WYPOCZYNKU UCZNIÓW KLAS POCZĄTKOWYCH

W początku roku 1982, razem z zespołem seminarzystów [1], przeprowadziłam badania około 1000 uczniów w wieku wczesnoszkolnym [2] z Wrocławia i kilku mniejszych miast Dolnego Śląska. Badania pełniły funkcję pilotażową. Miały one pomóc w doprecyzowaniu problematyki i aparatury szeroko zakrojonego sondażu, którego przedmiotem będzie wypoczynek dzieci z klasy III chodzących do szkoły na drugą (bądź nawet — trzecią) zmianę, z uwzględnieniem kilku wybranych zmiennych pośredniczących.

Na tym etapie wstępnym, którego wyniki chciałbym zaprezentować, skoncentrowaliśmy się przede wszystkim na rodzinnych uwarunkowaniach ilości, struktury, form wykorzystania czasu wolnego przez uczniów z klas początkowych, z pominięciem klasy pierwszej, zamieszkałych w środowisku wielkomiejskim i małomiasteczkowym. Interesował nas wpływ na wypoczynek poziomu wykształcenia ojca i matki (przy czym zmienna ta została wyeksponowana w badaniach), charakteru ich pracy, domowych warunków wykorzystania czasu wolnego stwarzanych dzieciom przez rodziców oraz wpływ rodzaju i zakresu pomocy, której udzielają oni synowi lub córce — niedojrzałym jeszcze, a zarazem dojrzewającym do realizowania działań, które w przyjętej koncepcji definiowania czasu wolnego można uznać za wypoczynkowe [3]: podejmowane poza obo-

[1] W badaniach brało udział 8 osób przygotowując pod moim kierunkiem, w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, prace magisterskie. Były to mgr Alina Dziędziura, Bożena Echaust, Elżbieta Górniak, Iwona Helak-Poczęta, Danuta Jarońska, Teresa Karczyńska, Mieczysława Konina, Ewa Palgan.

[2] Z wyjątkiem dwóch opracowań indywidualnych badania prowadzono w zespołach 2-osobowych. W ramach sondaży diagnostycznych jako technikę główną stosowano anonimową ankietę rozdawaną, wypełnianą pod kierunkiem badacza przez rodziców, wytypowanych prostym wyborem losowym. Techniką wspomagającą był wywiad grupowy z uczniami, w jednym przypadku zastosowano wywiad z rodzicami, w innym — wywiad z wychowawcami klas i analizę dzienników lekcyjnych oraz kart bibliotecznych. Badano uwarunkowania wypoczynku uczniów klas III, wyjątkowo także (w jednym sondażu) klas II szkoły podstawowej: 320 dzieci zamieszkałych we Wrocławiu oraz 650 dzieci z miast mniejszych (Jelenia Góra, Kłodzko, Oleśnica, Szprotawa, Środa Śląska, Wałbrzych).

[3] Z trzech terminów stosowanych przez badaczy polskich (wypoczynek, wczasy, rekreacja) za najmniej kontrowersyjny uznaję pierwszy — o czym pisałam kilkakrotnie — słowem „wypoczynek" określając cały zespół działań podejmowanych w czasie wolnym.

wiązkami dobrowolnie, świadomie, dla realizacji odpoczynku, rozrywki bądź rozwoju osobowości.

Słusznie zwraca uwagę M. Grochociński (2) — popierając swoje twierdzenia najbardziej, jak dotąd, liczącymi się na gruncie polskim wynikami badań empirycznych dotyczących rozpatrywanej kategorii uczniów — iż kształtowanie kultury wypoczynku szczególnie ważne jest w odniesieniu do uczniów niższych klas szkoły podstawowej. Stosunkowo bowiem plastyczna psychika tych dzieci, wiek względnej stabilizacji przed okresem dojrzewania i nieduży zasób doświadczeń sprawiają, że ukształtowany w tym okresie system wartości, nawyków wiążących się z czasem wolnym pozostawia trwałe ślady. W sytuacji, gdy rodzina dopiero od niedawna traktowana jest przez badaczy nie tylko bądź nie przede wszystkim jako zmienna zależna, lecz także jako źródło postaw, dążeń i zainteresowań, gdy coraz mocniej zarazem akcentuje się jej rolę socjalizacyjną w dziedzinie intelektualnej i estetycznej [4], bardzo nieliczne jeszcze badania rodzinnych uwarunkowań czasu wolnego dzieci należałoby kontynuować i rozwijać.

Omówienie wyników badań rozpocznę od rozpatrzenia domowych warunków wypoczynku dzieci, przechodząc następnie do ilości czasu wolnego oraz form wypoczynkowego działania — w ich uwarunkowaniach.

Jeśli zgodzimy się z M. Winiarskim (6, s. 53), że norma mieszkaniowa powinna wynosić 1—1,5 osoby na izbę, zdecydowana większość badanych odpowiadała tej normie, tak bardzo istotnej również z punktu widzenia potrzeb wypoczynkowych dzieci w okresie wczesno-szkolnym. Także w mieszkaniu bowiem powinny one mieć możność zaspokojenia — bardzo charakterystycznej jeszcze dla tego wieku — potrzeby ruchliwej, pełnej fantazji zabawy. Ranga zagadnienia wzrasta, gdy weźmiemy pod uwagę, że teren wokół domów zamieszkanych przez badane rodziny był na ogół słabo zagospodarowany, nie stwarzał bodźców do zabaw, w wielu przypadkach stanowił nawet pewne zagrożenie dla życia i zdrowia dziecka. Około 40% rodziców — z przewagą Wrocławian nad mieszkańcami niewielkich miast dolnośląskich — wygospodarowało nawet małemu uczniowi osobny pokój. Na uwagę zasługuje jednak fakt, że kilkanaście procent ogółu badanych, ale niemal połowa rodziców z wykształceniem podstawowym, bądź — rzadziej — zasadniczym, dysponowała warunkami mieszkaniowymi sytuującymi się poniżej, niejednokrotnie znacznie poniżej, „progu bezpieczeństwa", który z punktu widzenia zdrowia psychicznego dziecka, Maria Chombart de Lauwe — w oparciu o swe znane badania — określiła na poziomie dwóch osób na izbę, nie licząc kuchni. Jeśli w rodzinach

[4] Zwróciłabym szczególna uwagę na wypowiedzi A. Kłoskowskiej, A. Tyszki, M. Ziemskiej, J. Szczepańskiego.

inteligenckich[5] nie notowano sytuacji, aby uczeń nie dysponował przynajmniej stałym miejscem dla własnych zajęć związanych z obowiązkami szkolnymi i wypoczynkiem, w rodzinach o wykształceniu podstawowym dzieci takich było aż 38%, niemal 1/3 nie miała własnego posłania. Nawet przy uwzględnieniu faktu, iż rodzice III-klasistów są na ogół ludźmi młodymi, a w specyficznych warunkach polskich, często oczekującymi jeszcze na mieszkania, ta dysproporcja każe dostrzegać w pierwszym rzędzie brak zrozumienia, zwłaszcza u wielu ludzi legitymujących się szkołą podstawową, roli warunków domowych w rozwoju, charakterze i realizacji potrzeb wypoczynkowych dziecka w młodszym wieku szkolnym.

Słuszność tej opinii potwierdzają inne wyniki sondażu: im wyższe było wykształcenie rodziców, tym częściej — wśród przedmiotów służących wypoczynkowym działaniom percepcyjnym — oprócz telewizora i aparatu radiowego (znajdujących się w każdym niemal z badanych domów) dziecko mogło korzystać w czasie wolnym z magnetofonu czy adaptera, tym bogatsza była domowa biblioteka. Istotne okazało się miejsce zamieszkania; 1/4 rodziców we Wrocławiu, ale niemal połowa w miastach małych nie posiadała w zasadzie książek, bądź ich liczba nie przekraczała 40 tomów. Znacznie gorsza była sytuacja samych dzieci, z których połowa, już niezależnie od rozpatrywanej zmiennej (zależnie natomiast od wykształcenia rodziców), nie dysponowała nawet skromnym, własnym księgozbiorem. Rodzice wyjaśniali, iż „uczeń może przecież zawsze wypożyczyć książkę w bibliotece szkolnej", zaś „książki kupione i raz przeczytane leżą i nikt do nich nie wraca". To negowanie czy tylko pomijanie funkcji w rozwoju osobowym posiadanych na własność zbiorów bajek, później powieści, książek popularnonaukowych — książek selekcjonowanych, kolekcjonowanych przez dziecko, wyróżnianych wśród innych i „zaczytywanych" w nieskończoność — ma zapewne kilka przyczyn. Uwarunkowane być może: słabymi zainteresowaniami czytelniczymi dorosłych członków rodziny; rynkiem wydawniczym od wielu lat pogarszającym się, dość pustym już w czasach, gdy dzisiejsi młodzi rodzice kształtowali w dzieciństwie własne nawyki kolekcjonerskie; może odegrała również pewną rolę — charakterystyczna dla współczesnej cywilizacji — stała zmienność i wymienialność zjawisk i rzeczy (jak też zresztą i ludzi) znakomicie ukazana przez A. Tofflera (5) na przykładzie społeczeństwa dysponującego odmiennymi, od naszych, możliwościami zaspokajania potrzeb.

Jeszcze bardziej powszechnie wyrażano pogląd, że czasopisma dziecięce może sobie syn czy córka przeczytać w szkolnej świetlicy, jeśli teksty z tych pism, przerabiane w ramach programu szkolnego, nie zaspokoiły zainteresowań. W zasadzie nie prenumerowano więc tego typu prasy.

[5] Terminem „inteligent" określam tu człowieka z wykształceniem wyższym.

Omówione ograniczenia nie zmieniają jednak faktu, że rodzice wyraźnie preferowali przedmioty służące percepcyjnym formom wypoczynku. Dzieci posiadały też piłki, znacznie rzadziej — rowery, umożliwiające zajęcia ruchowe na powietrzu. Badane osoby na ogół nie uświadamiały sobie natomiast roli i funkcji różnego typu przedmiotów służących grom i zabawom tematycznym, dydaktycznym, zajęciom twórczym. Tę ocenę potwierdzają zarówno wypowiedzi dotyczące preferowania działań wypoczynkowych, jak też wyjątkowo ubogi, słabo zróżnicowany, bardzo tradycyjny zestaw tych przedmiotów w mieszkaniach badanych dzieci; także w mieszkaniach uczniów pochodzących z rodzin o wyższym wykształceniu (mimo wszystko, korzystnie się wyróżniających). Niemal brak było rzeczy związanych z majsterkowaniem, plastyką, muzykowaniem, grami towarzyskimi, zabawami tematycznymi (np. „Mały lekarz", „Konstruktor"), zabrakło rebusów i szarad. Poważne trudności rynkowe w nabyciu tych przedmiotów — szczególnie w małych miastach — zarówno komplikowały ewentualne wzbogacanie nimi czasu wolnego, jak też utrudniały uświadomienie sobie przez rodziców, że są one w wypoczynku dzieci bardzo pożądane. Omawiane sondaże wykazały, że kultura pedagogiczna rodziców nie była zbyt wysoka również w innych zakresach działań wychowawczych współdecydujących o czasie wolnym dzieci.

W literaturze przedmiotu niejednokrotnie zwracano uwagę na społeczną potrzebę i wychowawcze znaczenie wdrażania ucznia w młodszym wieku szkolnym do przemyślanej organizacji i wyboru zajęć w zaplanowanych ramach czasowych — kształtując tym systematyczność, obowiązkowość, wytrwałość, wyzwalając inicjatywę. Przyjrzyjmy się uzyskanym materiałom empirycznym z tego punktu widzenia.

Badani rodzice z reguły mieli pewne — mniej lub bardziej konkretnie zarysowane — plany i wyobrażenia dotyczące czasu wolnego ich dzieci. Jednakże 1/4 ogółu rodziców (a 1/3 respondentów z wykształceniem podstawowym) nie robiła nic, aby plany te urzeczywistnić. Dość charakterystyczne jest zestawienie pewnych danych: 51% badanych z wykształceniem wyższym oraz około 42% — z wykształceniem średnim, zasadniczym i podstawowym było przekonanych, że uczeń w wieku wczesnoszkolnym w zasadzie nie potrafi samodzielnie poradzić sobie z czasem wolnym. Zarazem tylko 21,6% respondentów — na ogół skrupulatnych w wypełnianiu kwestionariusza — odpowiedziało na pytanie, jak pojmują organizowanie dziecku tego czasu. Sformułowania często zdradzają bezradność i brak koncepcji. Ludzie z wykształceniem podstawowym przeważnie deklarowali wspólne przebywanie z dzieckiem, w miarę możliwości czasowych. Wśród rodziców legitymujących się ukończoną szkołą zasadniczą bądź średnią, oprócz takiego pojmowania organizacji dziecięcego wypoczynku, pojawia się pogląd o celowości wspólnego — z dzieckiem — zastanawiania się nad możliwościami wykorzystania cza-

su, dyskutowania nad różnymi formami działania i wyboru którejś z nich. Wypowiedzi inteligencji wskazują, że w tym środowisku uznawano ponadto za słuszne wspólne planowanie zajęć (czas, miejsce), zabezpieczenie środków potrzebnych dla realizacji planu, pomaganie w zdobyciu przez syna czy córkę potrzebnych materiałów lub informacji, sprawdzanie, czy podjęte czynności przebiegają prawidłowo. Powtórzmy jednak: niewielki odsetek badanych w ogóle miał jakieś sprecyzowane w tym zakresie wyobrażenie. Na ogół nie szukano wiadomości na temat organizacji wypoczynku dzieci. 25% badanych z wykształceniem wyższym — w zasadzie tylko oni — sięgnęło po lekturę dotyczącą wspólnego wypoczynku rodzinnego, dorywcze informacje czerpano również z programu radiowego i telewizyjnego.

Faktyczna pomoc rodziców w celowym wykorzystywaniu przez uczniów ich czasu wolnego prezentuje się, w świetle badań, jeszcze gorzej niż omówione wyżej koncepcje tej pomocy. Kontrola działań wypoczynkowych dziecka bez udziału w tych działaniach — kontrola polegająca na ustalaniu, z kim się dziecko bawi, obserwowaniu jego zachowań przez okno, drastycznym niejednokrotnie ograniczaniu czasu wolnego na rzecz nauki — zwłaszcza stosowana, jak wykazał jeden z sondaży, w stosunku do uczniów mających słabe stopnie — była dość popularna w środowisku ludzi z wykształceniem podstawowym (34% respondentów tej kategorii), dość rzadko natomiast sygnalizowana w ankietach pozostałych. Na ogół zresztą badani rodzice, zwłaszcza jednak inteligenci, dawali dziecku znaczną swobodę w godzinach wolnych [6]. W wielu przypadkach zachowanie takie mogło oznaczać nie tyle świadomy zabieg wychowawczy, co raczej całkowite pozostawienie 10-letniego ucznia własnym umiejętnościom wypełniania czasu. Bowiem 65% respondentów z wykształceniem wyższym, aż 76% — z podstawowym (szczególnie ludzie zamieszkali w wielkim mieście) w zasadzie nie brało udziału w organizacji swym dzieciom tego czasu wolnego, który nie był wykorzystywany wspólnie z rodzicami. Pewne osoby tworzyły jedynie, w miarę możności, warunki dla realizowania przez dziecko jego planów. Tylko stosunkowo nieliczni rodzice (32% w.; 24% śr.; 18% pod.) starali się pełnić rolę inspiratorską — mimo powszechnego, powtórzmy to, przekonania, że dzieci same nie potrafią poradzić sobie z czasem dyspozycyjnym.

Część badanych stwierdziła, że pewną liczbę godzin wolnych spędza wspólnie z dzieckiem — zarazem zastrzegając się na ogół, że wymiar tego czasu jest bardzo ograniczony. 31,7% wygospodarowuje go w zasadzie co-

[6] 89% badanych z wykształceniem wyższym, około 70% — z wykształceniem średnim bądź podstawowym.

dziennie; 41,7% w wolną sobotę i w niedzielę; 16,7% — raz w tygodniu; 9,9% „dorywczo". W codziennym wspólnym wypoczynku dominowali ludzie z wykształceniem wyższym, mieszkańcy Wrocławia. Charakterystyczne jest uzasadnienie tych działań wypoczynkowych. Mocno akcentowano bezpieczeństwo dziecka („Gdy jesteśmy razem, nie muszę się o córkę bać"). Ponadto w wielkim mieście, skupiającym różnego typu placówki atrakcyjne dla małego ucznia, rodzice czuli się niejednokrotnie „zmuszeni" towarzyszyć dziecku do ogrodu zoologicznego, kina czy do cyrku. Wraz ze wzrostem wykształcenia wzrastała też — przejawiająca się w odpowiedziach na pytanie ankiety czy wywiadu — świadomość, że wspólny wypoczynek służy poznaniu dziecka, rozszerzaniu jego zainteresowań. W zasadzie zabrakło argumentacji eksponującej chęć przebywania razem z dzieckiem, wiążącą się z tym satysfakcję.

Postawa ta była, jak można sądzić, w znacznej mierze wynikiem zmęczenia fizycznego i psychicznego, permanentnego braku czasu cechującego ludzi nadmiernie obciążonych obowiązkami i stresami. W 85% badanych rodzin (we Wrocławiu odsetek ten był większy) pracowali zawodowo oboje rodzice, przy czym około 40% mężczyzn, sporadycznie — kobiet, uzupełniało pensję zarobkami dodatkowymi. Z kolei prace związane z prowadzeniem gospodarstwa domowego wykonywały przede wszystkim matki, ponosząc też trud zaopatrzenia domu w produkty „wyczekane" w długich, beznadziejnych kolejkach, a stanowiące często słaby substytut tego, co chciałoby się kupić. Mężowie znikomo angażowali się w spełnianie obowiązków rodzinnych, a dzieci, z uwagi na swój wiek — wykonując pewne prace — były na ogół chronione przed sklepowymi kolejkami („to nie jest atmosfera dla takiego malca") i zadaniami przekraczającymi niewielki wymiar czasu. Ogółem matki były poważniej od ojców obarczone obowiązkami, co z punktu widzenia opieki nad wypoczynkiem uczniów jest mniej korzystne, bo to one przede wszystkim wychowują dziecko w tym wieku. Uzupełnijmy obraz rodzicielskich obciążeń informacją, że 1/3 matek oraz przeszło połowa ojców pracowała na różnych zmianach. Umożliwia to w wielu przypadkach — jak wykazały badania A. Majewskiej (3) — prawidłową kontrolę i organizację czasu wolnego dziecka. Zarazem dwuzmianowy czy nawet trzyzmianowy charakter zatrudnienia prowadzi do dużego, kumulującego się zmęczenia, ogranicza czas wolny pracownika (7).

W powszednie dni tygodnia rodzice badanych uczniów dysponowali przeciętnie 1,5 godzinami czasu wolnego; około 4 godzinami w niedziele i święta. Przyznawali, że pod wpływem trudności życiowych, dodatkowej pracy, dwuzmianowości, nerwicogennego i czasochłonnego systemu nabywania podstawowych produktów, napiętej sytuacji politycznej — ich życie jest bardzo słabo unormowone, „zdezorganizowane aż do chaosu". Większość respondentów (60%) — własnym zdaniem — w dni powszed-

nie zupełnie pozbawiona była możliwości podejmowania wspólnego, rodzinnego wypoczynku. Porównanie z wynikami sondażu M. Grochocińskiego z połowy lat 70-tych (2) wskazuje na wyraźny regres: w tamtym sondażu nie zarejestrowano w zasadzie rodzin, które by nie znalazły czasu, choćby nie każdego dnia, na kontakty z dzieckiem wykraczające poza podstawowe obowiązki i konieczności życia rodzinnego. Badania tu prezentowane ujawniły, iż rodzicom nie wystarczało często godzin, a może i mobilizacji psychicznej, na podstawową opiekę nad małymi uczniami: 60% dzieci pozostawało w zasadzie pod opieką starszego rodzeństwa, dziadków (rzadko) lub nikt się nimi nie zajmował. Indagowani w tej sprawie nauczyciele wskazywali, że trzecia sytuacja występuje bardzo często.

Jeśli przypomnimy ponadto, że badania prowadzone były w zasadzie w okresie stanu wojennego ze wszystkimi konsekwencjami powstałej w kraju sytuacji dla obciążeń obowiązkami, dla atmosfery życia rodzinnego, łatwo jest sformułować wniosek, że różnorodne, rozpatrzone tu czynniki rzutować musiały bardzo poważnie na postawy respondentów wobec wypoczynku w gronie rodzinnym. W wielu przypadkach czas wspólnego przebywania z dziećmi stawał się tylko — mniej lub bardziej kłopotliwym — zadaniem obowiązkowym, nie sięgając w sferę działań podejemowanych dla odpoczynku, rozrywki, rozwoju.

Na zakończenie rozpatrzę, z konieczności bardzo skrótowo, efekty przedstawionej sytuacji dla wypoczynku uczniów. Okazały się one na miarę sytuacji: badane dzieci na ogół miały zbyt mało czasu wolnego, wykorzystywały go w sposób źle zorganizowany, zależny od aktualnie działających bodźców, a 40—50% z nich (co dość zgodnie potwierdzały wszystkie prezentowane sondaże) spędzało czas nie poświęcony obowiązkom zupełnie przypadkowo. Oto wyniki szczegółowe.

Tylko kilka procent badanych dzieci miało dziennie, zgodnie z normą przewidzianą dla uczniów klas początkowych (4, s. 413) pięć — sześć godzin czasu wolnego lub przekraczało normę. Przeciętnie wypoczywano mniej niż cztery godziny, zaś 1/4 badanych rodziców stwierdziła, iż w dniach powszednich tygodnia ich dziecko nie może dysponować nawet jedną godziną. Jeśli nawet przyjmiemy, iż określający ten czas rodzice (mający przecież dość słaby kontakt z synem czy córką w dniach poświęconych obowiązkom, na co wskazywały wyniki wcześniej omówione) mogli nie być dokładnie zorientowani, niedobory czasu wolnego jednak istniały i to znaczne, a groźne dla zdrowia fizycznego i psychicznego ucznia. W dniach wolnych od nauki dzieci dysponowały przeciętnie 7—8 godzinami, co również nie wydaje się wymiarem czasu wystarczającym, zwłaszcza w perspektywie całego tygodnia. Istotnie zapewne warunkowało ten stan rzeczy zaabsorbowanie uczniów obowiązkami szkolnymi — wpływu której to zmiennej (wpływu dość wyraźnie ujawnionego w jednym z pre-

zentowanych sondaży) nie bierzemy tu pod uwagę. Wśród rozpatrywanych natomiast uwarunkowań rodzinnych negatywną rolę odegrały omówione wyżej braki w celowej organizacji czasu wolnego dzieci, znacząco rzutując na liczbę godzin przeznaczonych na wypoczynek.

Potwierdzony został związek między poziomem wykształcenia rodziców a sposobem wykorzystania przez uczniów czasu wolnego — zarejestrowany w wynikach badań wcześniejszych (np. M. Grochocińskiego, J. Cioska). Zarazem prezentowane materiały wykazały dość niską kulturę pedagogiczną rodziców w zakresie dotyczącym wypoczynku dzieci w wieku wczesnoszkolnym, zwłaszcza w zakresie wypoczynku podejmowanego wspólnie z dzieckiem przez dorosłych członków rodziny. W świetle wyżej rozpatrywanych wyników nie dziwi fakt, że respondenci na ogół nie byli zorientowani w możliwościach, które stwarza wypoczynek rodzinny, nie wykraczając — zarówno w teoretycznych jego koncepcjach, jak i w realizacji zajęć — poza spacer (którego bardzo istotnym walorem, w ich opinii, jest niekosztowność), spotkania towarzysko-rodzinne i wspólne „przebywanie" przed telewizorem. Zarazem te właśnie działania nie znalazły w zasadzie aprobaty w oczach dzieci, szybko nużących się monotonią wspomnianych form wypoczynku, niedostosowaniem do ich wieku treści rozmów towarzyskich i oglądanych niewybiórczo programów.

Pierwsze miejsce w zajęciach czasu wolnego uczniów, zgodnie z fazą rozwojową i właściwymi dla niej zainteresowaniami (4), zajęły gry ruchowe i zabawy na powietrzu — w dość skromnych na ogół, jak stwierdziliśmy, warunkach stwarzanych przez nie zagospodarowane otoczenie domów mieszkalnych. Niepokoi fakt, że w zasadzie tylko w niektórych rodzinach ludzi z wykształceniem wyższym w wypoczynku dzieci występują działania sportowe oraz — organizowane przez rodziców — wycieczki.

Czytelnictwo — tak ważne w kształceniu umiejętności słownego precyzowania myśli, w rozwoju logicznej analizy zjawisk i w rozwoju zainteresowań poznawczych — także zajęło eksponowaną pozycję w wypoczynku uczniów. Preferowane przez rodziców, zwłaszcza przez inteligencję, wyróżniane przez dzieci, czytelnictwo to jednak w przypadku połowy badanych nie przekraczało jednej książki miesięcznie, w zasadzie pomijano lekturę czasopism. Omówione wcześniej braki w zaopatrzeniu dzieci w książki i prasę właściwą dla ich wieku, drastyczne ograniczenia w kompletowaniu domowych biblioteczek i prenumerowaniu czasopism oraz fakt, iż 1/3 rodziców zupełnie nie interesowała się nieobowiązkowymi lekturami dzieci, wyjaśnia te wyniki.

Wśród realizowanych zajęć wypoczynkowych na trzecim miejscu znalazło się oglądanie programów telewizyjnych. Ta forma działania w czasie wolnym była raczej pomijana zarówno przez rodziców, jak przez dzieci, wśród form uznanych za atrakcyjne i pożądane. (W przypadku

osób dorosłych istotną rolę odegrał generalnie krytyczny stosunek wielu respondentów do roli telewizji w okresie stanu wojennego, z przenoszeniem tej postawy na audycje w zasadzie akceptowane). Wbrew temu, nie tylko wszyscy badani uczniowie korzystali z telewizji — żyjąc w rodzinach dysponujących z reguły odbiornikiem telewizyjnym — ale też 60% z nich oglądało programy ponad 8 godzin tygodniowo. Można więc przyjąć, że tego typu wypoczynek uwarunkowany bywał w większym stopniu brakiem czy niedostrzeganiem konkurencyjnych, ciekawych możliwości wykorzystania czasu i zarysowującym się już (mimo wieku dzieci) zrutynizowaniem działań niż potrzebami i zainteresowaniami. Wykształcenie rodziców odegrało rolę znaczącą. Podczas gdy czytelnictwo wyróżniało uczniów z rodzin inteligenckich, wielogodzinne i mało wybiórcze wpatrywanie się w ekran telewizora było szczególnie charakterystyczne dla dzieci z rodzin o wykształceniu podstawowym. Rodzice legitymujący się dyplomem wyższej uczelni — i głównie oni — sygnalizowali dość często, że kontrolują („w miarę możności, limitowanych czasem wolnym") programy wybierane przez syna czy córkę, niejednokrotnie oglądają je wspólnie, namawiają dzieci do zainteresowania się filmami przyrodniczymi.

W wypoczynku uczniów niewielką rolę odegrały filmy na dużym ekranie, odpowiednie do ich wieku. Zdecydowana większość rodziców uznała, że brak im czasu i energii dla towarzyszenia dziecku do kina i że telewizja musi wystarczyć dla zaspokojenia filmowych potrzeb 10-latka. Podobnie argumentowano (w mniejszych miejscowościach powołując się dodatkowo na brak odpowiednich instytucji i spektakli) całkowite niemal pomijanie w czasie wolnym placówek kultury takich, jak teatr, cyrk, muzeum, sale wystawowe i koncertowe. Można oczekiwać negatywnego wpływu tej sytuacji na rozwój zainteresowania sztuką plastyczną, muzyczną, teatralną, zwłaszcza w przypadku, gdyby sytuacja nie uległa zmianie wraz ze wzrostem dojrzałości dziecka.

Opinie wyrażane w ankietach, szczególnie przez osoby mniej wykształcone, oraz zestawy przedmiotów dostępnych dla dziecka w mieszkaniu wskazywałyby, że większość rodziców nie uznawała majsterkowania, zbieractwa, różnego typu działalności artystycznej (indywidualnej bądź w ramach kół amatorskich) za pożądany element wypoczynku ich dzieci, nie widziano też sensu we wspólnych działaniach tego typu. Musiało to znaleźć odbicie w formach wypoczynku. Najlepsze warunki mieszkaniowe, brak czasu rodziców dla zajęcia się synem czy córką sprawiły, iż 54% badanych dzieci w zasadzie nie brało w ogóle udziału w grach towarzyskich, nie uczestniczyło w dziecięcych „prywatkach". (Trudno powiedzieć, jaką rolę mógł odegrać tu fakt, iż polski obyczaj przyjmowania gościa bogatym stołem, w zestawieniu z trudnościami finansowymi i zaopatrzeniowymi, daje obserwowalny spadek domowych spotkań towarzys-

kich). Kontakty z rówieśnikami w szkole i na podwórku musiały na ogół dzieciom wystarczyć.

Wielu uczniów pochodzących z rodzin najniżej wykształconych — ale tylko oni — z reguły bez zachęty rodziców, uczestniczyło w szkolnej działalności zuchowej. Być może kompensowali w ten sposób brak opieki ze strony dorosłych, a nieatrakcyjny zestaw możliwości wypoczynkowych na terenie rodzinnego domu nieco wzbogacali tymi dodatkowymi działaniami, niezbyt ich zresztą satysfakcjonującymi.

Dzieciom zadano w wywiadach pytanie, co lubią, co chciałyby robić w czasie wolnym. Wśród wielu przedstawionych im form działania wypoczynkowego uczniowie wybierali tylko te, które faktycznie realizują. Ich dość ubogie potrzeby mieściły się więc w ramach niezbyt bogatych i mało zróżnicowanych — jak widzieliśmy — zajęć. Jeśli nawet przyjąć, iż zainteresowania badanych dzieci nie zdołały się jeszcze ukształtować, trzeba jednak brać pod uwagę, że w tej fazie rozwoju nabierają one stopniowo sprecyzowanego charakteru. Ich doskonalenie i podtrzymywanie wymaga jednak pomocy ze strony dorosłych.

Podsumowując wyniki sondaży można stwierdzić, iż pomoc tę dawali przede wszystkim ojcowie i matki legitymujący się dyplomem wyższej uczelni. Okazało się bowiem, że wykształcenie rodziców jest jednym z najczulszych wskaźników stanu pomyślności rodziny (na co zwracali uwagę Kamiński, Butrymowicz, Gierluk-Lubowicz) także w zakresie prawidłowego wychowania i realizacji wypoczynku ucznia w młodszym wieku szkolnym. Za normę wskaźnikową można tu przyjąć poziom szkoły średniej. Wykształcenie rodziców: a) rzutowało na domowe warunki wykorzystania przez dziecko czasu wolnego (własny pokój lub wydzielona jego część; przedmioty służące odpoczynkowi, rozrywce, rozwojowi osobowemu); b) wpływało na zakres i charakter zainteresowania rodziców czasem wolnym dziecka, rozwijaniem jego potrzeb wypoczynkowych; c) miało istotny wpływ na możliwości wygospodarowania przez rodziców pewnej liczby godzin na opiekę nad wypoczynkiem syna czy córki, jak też oddziaływało na poziom świadomości u badanych osób dorosłych, że wypoczynek w gronie rodzinnym jest wartościowy zarówno dla samego dziecka, jak i dla jego rodziców.

Zależność okazała się bardzo znacząca nawet mimo faktu, że sytuacja społeczno-gospodarcza kraju — znajdując odzwierciedlenie w budżecie czasu rodziców, materialnych możliwościach zaspokajania potrzeb wypoczynkowych, w atmosferze psychicznej życia rodzinnego — osłabiła różnice między reprezentantami grup o różnym wykształceniu. Sprawiła bowiem, że we wszystkich badanych rodzinach wypoczynek zarówno dorosłych, jak i dzieci tracił w pewnej mierze konstytutywne cechy świadomości wyboru i dobrowolności działań. Był wypoczynkiem zdegradowanym. Kultura pedagogiczna rodziców, jak też, uzależniona od niej, kul-

tura wypoczynku uczniów nie znalazły szans względnie prawidłowego rozwoju. Ten aspekt sytuacji mieszkańców naszego kraju — wcale nie drugorzędny w stosunku do bardziej widocznych trudności życia — trzeba również brać pod uwagę, szukając dróg poprawy sytuacji.

Na podstawie wyników badań można sformułować wniosek, że w działalności instytucji wychowania formalnego należałoby zwrócić szczególną uwagę na dzieci z rodzin o wykształceniu podstawowym, zwłaszcza te, które z uwagi na charakter i strukturę czasową zatrudnienia rodziców pozbawione są opieki.

Niebagatelną rolę może odegrać, jak się wydaje, poradnictwo dla rodziców, którym zainteresować się powinny — w znacznie większym, niż dotąd, stopniu i zwłaszcza w małych miastach — szkoła, organizacje kulturalno-społeczne, rady osiedlowe, biblioteki itp. Odwołując się do niekorzystnych wyników przedstawionych sondaży sądzę, że należałoby np. w ramach tego poradnictwa rozwinąć propagandę kompletowania dziecięcych biblioteczek domowych i prenumerowania czasopism. Nasuwa się oczywisty wniosek, że wzrost popytu na kupno lektur nieobowiązkowych musi spotkać się z większą podażą książek. Wniosek wydaje się zbyt ważny, aby tutaj nie został sformułowany — po raz setny.

Koła zainteresowań, organizowane przez różnego typu instytucje wychowawcze przede wszystkim dla uczniów starszych, powinny w większym stopniu uwzględniać potrzeby wieku wczesnoszkolnego.

Zbyt skąpe korzystanie przez dzieci z takich form wypoczynku, jak majsterkowanie, artystyczna działalność amatorska, nasuwa refleksję następującą: jeśli małe mieszkania uniemożliwiają lub utrudniają wspomniane działania na terenie własnego domu, niechaj dzieci mają szansę podejmowania ich — być może nawet wspólnie z ojcem czy matką — w domu kultury, w świetlicach osiedlowych, w ramach kolonii mieszkaniowej; podejmowania niekoniecznie w formach regularnych, w sformalizowanych „sekcjach", ze sprawdzaniem listy obecności.

O krytym basenie, dostępnym dla wszystkich, w każdej dzielnicy dużego miasta i w każdej mniejszej miejscowości, można chwilowo tylko marzyć. Sądzę natomiast, że wzbogacenie otoczenia domów mieszkalnych urządzeniami służącymi grom i zabawom sportowym, stworzenie wielu wypożyczalni sprzętu, na ogół nie przekracza — nawet teraz — możliwości instytucji odpowiedzialnych za organizację życia mieszkańców danego terenu.

Uczeń 10-letni zaczyna poznawać wartość wypoczynku, kształtuje zainteresowania nasycające treścią godziny pozostawione do jego dyspozycji. Od warunków, jakie w tym procesie stworzy dziecku rodzina, zależy w znacznej mierze, czy będzie to rzeczywiście czas poświęcony — dobrowolnie — odpoczynkowi, rozrywce, rozwojowi osobowości. Rodzinie zaś trzeba pomóc.

POZYCJE CYTOWANE

1. CIOSEK J.: Czas wolny ucznia w środowisku miejskim, Katowice 1968.
2. GROCHOCIŃSKI M.: Przygotowanie dzieci do racjonalnego wykorzystania czasu wolnego, Warszawa 1979.
3. MAJEWSKA A.: Udział rodziców w organizowaniu czasu wolnego dzieci, „Nowa Szkoła", 1970 nr 6.
4. Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży, pod redakcją M. Żebrowskiej, Warszawa 1977.
5. TOFFLER A.: Szok przyszłości, tłum. E. Ryszka, W. Osiatyński, Warszawa 1974.
6. WINIARSKI M.: Problemy wychowawcze w osiedlu mieszkaniowym, Warszawa 1974.
7. ŻYGULSKI K.: Współczesny rytm życia kulturalnego, Instytut Filozofii i Socjologii PAN, Warszawa 1979.

RECENZJE KSIĄŻEK
•
PRZEGLĄD CZASOPISM

ZYGMUNT WIATROWSKI: NAUCZYCIEL SZKOŁY ZAWODOWEJ
Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne. Warszawa 1982, s. 200

Książka ukazała się w znanej już licznym czytelnikom serii Biblioteki Kształcenia Zawodowego jako wynik pracy licznego zespołu badawczego. Wykorzystano w niej również badania w problemie węzłowym oraz bogaty materiał statystyczny EWIKAN-u.

Od wielu lat nauczyciele szkół zawodowych odczuwają niedosyt opracowań „o sobie". Brak takich opracowań sygnalizują również „nauczyciele nauczycieli" — pracownicy naukowi i dydaktyczni zakładów kształcenia nauczycieli. Wynikającym stąd potrzebom i życzeniom wychodzi na spotkanie nowa pozycja BKZ, chociaż zbyt mały nakład (1500 egz.) może utrudnić zapoznanie się z nią wszystkim chętnym w najbliższym czasie.

Licząca 200 stronic publikacja składa się z pięciu rozdziałów oraz spisu literatury zawierającego 107 pozycji. Rozdziałom nadano tytuły:

I. Rozważania wstępne
II. Rodowód nauczyciela szkoły zawodowej
III. Kształcenie, dokształcanie i doskonalenie nauczycieli szkół zawodowych w Polsce Ludowej
IV. Ogólna charakterystyka zbiorowości nauczycieli szkół zawodowych i ich pracy
V. Doskonalenie obecnego systemu kształcenia zawodowego

Taki układ treści sugeruje powiązanie rozważań na temat nauczyciela z całym systemem kształcenia. Istotną zaletą książki jest również uwzględnienie w tekście licznych danych z bogatych badań empirycznych.

Rozważania wstępne dotyczą spraw terminologicznych oraz uzasadnienia potrzeby badań, których przedmiotem jest nauczyciel szkoły zawodowej. Jest to problematyka ogromna i skomplikowana. Wpływa na to duża liczba (600) zawodów i specjalności, zróżnicowanie podporządkowania resortowego szkół zawodowych i brak dojrzałej i zweryfikowanej koncepcji kształcenia nauczycieli.

W rozdziale drugim czytelnik znajdzie bogaty materiał historyczny. Powinien on zainteresować organizatorów szkolnictwa i twórców nowych programów kształcenia nauczycieli. Na uwagę zasługuje wzmianka o osiągnięciach szkolnictwa rolniczego w dziedzinie kształcenia nauczycieli. Pewne tradycje z tym związane uwidoczniły się także w okresie późniejszym (lat 60-tych).

Treść rozdziału trzeciego również przedstawiona jest historycznie z podziałem na okresy (etapy) 1944—49, 1950—56, 1957—66 i 1967—80. Ten najobszerniejszy rozdział obejmuje 60 stronic tekstu i zawiera materiał, który mógłby stanowić podstawę odrębnej publikacji. W licznych zestawieniach i tabelach autor zebrał dane ukazujące rozwój oświaty i wzrost liczby i poziomu wykształcenia nauczycieli w Polsce Ludowej. Obecnie, gdy nauczycielom szkoły zawodowej stawia się wysokie

wymagania w zakresie wykształcenia i walorów osobistych, ujawniły się nowe potrzeby, którym wyższe uczelnie nie są w stanie sprostać.

Osiągnięcie wyższego wykształcenia przez wszystkich nauczycieli możliwe jest przez rozwój studiów dla pracujących. Studia takie dla nauczycieli szkół zawodowych prowadzone są w uniwersytetach, WSP i WSN, politechnikach i WSI, akademiach rolniczych, akademiach ekonomicznych, akademiach medycznych i innych uczelniach (w tym również artystycznych). Łącznie w 1977 roku studiowało 5 608 nauczycieli, co stanowiło 13,4% nauczycieli przedmiotów zawodowych. Byłaby to liczba znacząca, gdyby wszyscy studiujący kończyli studia i pozostawali w zawodzie. W praktyce zdarzają się przypadki rezygnacji ze studiów lub z pracy po ukończeniu studiów.

Istotną rolę w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli spełnia (lub spełniać powinien) Instytut Kształcenia Nauczycieli oraz Nauczycielski Uniwersytet Radiowo-Telewizyjny NURT. Organizacja i możliwości doskonalenia tych studiów są przedmiotem analiz i badań. Dopiero w ostatnim roku znalazło się trochę miejsca na tematykę związaną z kształceniem zawodowym. Szkoda, że w omawianym opracowaniu brak wyraźnego ustosunkowania się do tych spraw.

Interesująca jest propozycja nowego systemu kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli szkół zawodowych (s. 84—93). Zawiera ona plan studiów Międzywydziałowego Studium Pedagogicznego, informację o wydziałach nauczycielskich (lub instytutach kształcenia nauczycieli) w uczelniach technicznych, rolniczych, ekonomicznych, medycznych i artystycznych, dane o wyższych szkołach techniczno-pedagogicznych oraz o studiach pedagogicznych dla czynnych nauczycieli szkół zawodowych i wykładowców kursów, informację o studiach magisterskich w zakresie pedagogiki pracy i egzaminach kwalifikacyjnych w zakresie studiów zawodowych dla nauczycieli.

Na zakończenie rozdziału przedstawione zostały podstawy szczeblowego systemu doskonalenia zawodowego dla nauczycieli. Zdaniem autora, przedstawiony projekt kształcenia i doskonalenia nauczycieli szkół zawodowych stanowi „udoskonaloną" wersję tego, co aktualnie posiadamy. Nawiązuje on również do rozwiązań znanych w innych krajach.

W rozdziale czwartym ponownie wracamy do materiałów diagnostycznych. Dowiadujemy się, że w szkolnictwie zawodowym pracuje około 100 tysięcy nauczycieli, w tym prawie 70 tysięcy nauczycieli pełnozatrudnianych. Stanowią oni grupę w znacznym stopniu zróżnicowaną pod względem poziomu, kierunku kształcenia, podporządkowania resortowego, przedmiotu nauczania itp. Ciekawe są rozważania na temat pozycji społeczno-zawodowej nauczycieli szkół zawodowych. Szczególnie dużo zastrzeżeń formułuje się pod adresem nauczycieli zawodu. W tym zakresie warte odnotowania są osiągnięcia szkolnictwa rolniczego, gdzie już od wielu lat zrezygnowano z podziału na nauczycieli przedmiotów teoretycznych i nauczycieli zawodu. Znaczną część rozdziału stanowią wyniki badań dotyczących oceny i samooceny nauczycieli. W książce znaleźć można kryteria i skalę ocen oraz rezultaty badań ukazujące zgodność wyników oceny i samooceny.

Wynik samooceny pozwala określić pracę nauczycieli jako zadowalającą. Najlepsze wyniki uzyskali nauczyciele teoretycznych przedmiotów zawodowych, a najniższe — nauczyciele zawodu. Z oceną wiąże się odczucie powodzenia i niepowodzenia zawodowego. Jego miarą może być efektywność kształcenia przedstawiana jako funkcja czterech argumentów (czynników): nauczyciela, ucznia, treści i warunków kształcenia.

Na zadowolenie[1] (lub nie) z pracy wpływają zarówno czynniki określające warunki pracy, jak i te, które wynikają z cech osobistych. Stąd w przygotowaniu

[1] Badani nauczyciele nie utożsamiają powodzenia z zadowoleniem (s. 140).

nauczycieli istotne jest zarówno to, kogo chcemy kształcić (doskonalić), jak i to, jak chcemy to robić.

Wśród wyznaczników powodzenia zawodowego wymieniono (s. 136—137):

— poprawnie układające się stosunki w gronie nauczycielskim (ok. 95% wypowiedzi),

— dobre wyniki osiągane przez uczniów,

— dobre stosunki z kierownictwem,

— zadowalające zarobki,

— nagrody i wyróżnienia,

— dobre przygotowanie do pracy.

Podsumowaniem rozważań jest schemat charakterystyki zawodowej nauczyciela przedmiotów zawodowych. Uzyskano go w wyniku badań zespołu, który pod kierunkiem autora opracowania prowadził badania w problemie węzłowym. Charakterystyka zawiera opis zawodu i pracy, przygotowanie zawodowe, właściwości psychofizyczne i zdrowotne, możliwości zatrudnienia i dalszego rozwoju oraz awansu zawodowego.

Rozdział piąty, końcowy, nawiązuje do reform polskiego szkolnictwa zawodowego. Wiadomo, że cały fragment dotyczący projektu z roku 1973 nie jest aktualny. Dotyczy to również szeregu wersji koncepcji opracowywanych w Instytucie Kształcenia Zawodowego w latach 1976—80.

Jednak w trakcie prac badawczych i opracowań porównawczych sformułowano zasady, których wartość nie została podważona mimo wycofania się z reformy. Cenne są materiały o postępie pedagogicznym. Właśnie w szkolnictwie zawodowym rozwijały się nowe formy organizacyjne kształcenia, nowe metody uczenia się i środki dydaktyczne. Obecnie w niektórych szkołach badane są przyrządy i całe zestawy aparatury, którymi możemy się szczycić w skali międzynarodowej. Duża w tym zasługa nauczycieli szkół zawodowych. Niestety, w tym opracowaniu zarówno część sprawozdawcza, jak i wnioskowa przedstawione zostały zbyt skromnie. Brak również zdecydowanego stanowiska autora w kwestii kształcenia nauczycieli.

Nie wystarczą obecnie propozycje dotyczące liczby kandydatów i treści kształcenia. Konieczna jest analiza i doskonalenie metod oraz niektórych form organizacyjnych kształcenia. Student przyzwyczajony przez wiele lat do wykładów, ćwiczeń, seminariów — prowadzonych przez różne osoby (z podziałem na wykładowców i asystentów) ma ogromne trudności w dostosowaniu się do warunków w szkole, gdy sam musi prowadzić zajęcia, na których znajdą się elementy wykładu, pogadanki, pracy laboratoryjnej, ćwiczeń rachunkowych, ćwiczeń zaliczeniowych i oceny uczniów. Sytuacji takiej nie mogą poprawić specjalne zajęcia z dydaktyki szczegółowej i nauk pedagogicznych. Oczywiście rozwiązanie tego problemu nie jest proste. Narzuca się teza, żeby zajęcia z przyszłymi nauczycielami prowadzić tak, aby mogły być wzorem w ich przyszłej pracy w szkole. Wymaga to badań, które wykraczają poza ramy omawianej książki.

Publikacja Zygmunta Wiatrowskiego „Nauczyciel szkoły zawodowej" nie zamyka zatem problemu. Czytelnik znajdzie w niej wiele wartościowych danych, które może wykorzystać do wzbogacenia własnej wiedzy i zagadnienia budzące wątpliwości. Te ostatnie również dodatnio wpływają na wartość książki, zachęcają czytelnika do nowych poszukiwań, dociekań i badań.

Autorowi i Wydawnictwu wypada pogratulować interesującej książki, a szczęśliwcom, którzy zdobędą ją już w pierwszym wydaniu — życzyć miłej i pożytecznej lektury.

Karol Herczman

CZESŁAW KUPISIEWICZ: SZKOLNICTWO W PROCESIE PRZEBUDOWY

Warszawa 1982, WSiP ss. 216

Po dwóch wydaniach „Przemian edukacyjnych w świecie" przez Wiedzę Powszechną ukazała się publikacja, którą prezentujemy. Autor od pewnego czasu zajmuje się przemianami zachodzącymi w systemach szkolnych i szerzej edukacyjnych w świecie. Celem tych studiów porównawczych jest nie tylko opis tego, co miało miejsce w krajach uprzemysłowionych na terenie oświaty, ale może przede wszystkim nakreślenie głównych kierunków i tendencji jej przebudowy (8).

Wydaje się, że taki zamiar autora jest na czasie, a utwierdzić się o tym można po przeczytaniu książki, głównie dlatego, że przedstawiono nie tylko wielką porcję informacji wraz z własną interpretacją, ale również sformułowane zostały pod koniec wielu rozdziałów problemy otwarte. A dyskusja nad nimi, jak sądzę, jest u nas potrzebna, przede wszystkim ze względu na to, że dotychczas nie dokonano gruntownej analizy założeń i sposobów przeprowadzania reformy edukacji w Polsce w latach 1973—1981, a przez to, wydaje się, nie zostały wyciągnięte z tych poczynań właściwe wnioski. Po drugie dlatego, że prowadzi się w różnych zakresach działania modernizacyjne systemu oświatowego oraz próbuje się konstruować przyszłościowe modele edukacyjne w naszym kraju. Bez dyskusji nad pryncypiami, nad podstawowymi pojęciami z tego zakresu, nie wydaje się możliwe dojście do optymalnych rozwiązań w przyszłościowym systemie edukacyjnym. Książka Cz. Kupisiewicza może ułatwić takie dyskusje przez to, że wysuwa szereg problemów, ale również wyrażane przez autora stanowisko w wielu sprawach. Sposób zaś przedstawienia spraw jest zachęcający do dyskusji. Autor bowiem nie narzuca swego poglądu, a wręcz zachęca niejednokrotnie do wątpienia i wysuwania alternatywnych stanowisk.

Problemy celów, treści, metod, form i środków kształcenia przedstawia autor w poszczególnych „segmentach" oświatowych, a ściślej szkolnych. Takie ujęcie zagadnień wydaje się słuszne, gdyż pozwala w danym typie szkoły rozpatrzeć całość zagadnień. Być może czytelnik interesujący się szkołą podstawową właśnie zacznie czytać samemu i odnieść się do treści w niej zawartych. Podejmijmy zatem niektóre wiedzeni mogą być nauczyciele i inne osoby interesujące się szkolnictwem zawodowym, ponieważ temu szkolnictwu poświęcono w rozdziale pt. „Szkoła średnia" jedynie pięć stron.

Rozdziałów w sumie jest dziewięć. Zatytułowano je następująco: 1. Pozaedukacyjne uwarunkowania przebudowy szkolnictwa, 2. Przedszkole. 3. Szkoła początkowa, 4. Szkoła podstawowa, 5. Szkoła średnia, 6. Szkolnictwo wyższe, 7. Kształcenie pracujących a kształcenie ustawiczne, 8. Kształcenie nauczycieli, 9. Edukacyjne problemy współczesności. Obszerna bibliografia oraz streszczenia w językach obcych kończą tę bardzo zwięźle, a więc w wyniku dużej pracy napisaną książkę.

Jak już zostało napisane, książka zawiera treści przedstawione syntetycznie. Każde niemal zdanie jest ważne i wymaga zastanowienia. Nie sposób zatem zaprezentować jej w sposób pełny. Nie ma zresztą takiej potrzeby. Książkę trzeba przeczytać samemu i odnieść się do treści w niej zawartych. Podejmijmy zatem niektóre zagadnienia, głównie z problemów otwartych i tendencji przyszłościowych, jakie autor kreśli na podstawie dokonanych analiz porównawczych.

W niedawnym okresie bezkrytycznego głoszenia hasła „akceleracji" nie brakowało pomysłów oraz realizacji tego hasła na terenie przedszkola, przez nasilanie zadań dydaktycznych. Brakuje jednak oceny tych posunięć. Brak odpowiedzi na pytanie, czy były one słuszne, jakie są tego wyniki. Wydaje się, że jest to stary nasz błąd polegający na tym, że nie śledzi się skutków podjętych decyzji zarówno

w skali „mikro", jak też „makro". Cz. Kupisiewicz relacjonuje próby podejmowane w niektórych krajach z tzw. „przedszkolem rodzinnym" oraz konkluduje, że „jeśli nawet ta nowa forma przedszkolnego wychowania nie stanie się formą dominującą, to jednak wywrze niewątpliwy wpływ na kształtowanie się przyszłościowego modelu tego wychowania" (30). Czy w naszych warunkach nie należy włączyć w większym stopniu do prac modernizujących przedszkole lekarzy pediatrów, psychologów i innych specjalistów, a przede wszystkim rozwinąć badania nad obecnym stanem wychowania przedszkolnego i ustosunkować się do słuszności lub niesłuszności dotychczasowych poczynań.

Po niepowodzeniach z „dziesięciolatką" nie odosobnione są głosy, a co gorsze praktyka pomieszczenia treści proponowanych dla szkoły dziesięcioletniej w obecnej szkole ośmioletniej. Brakuje w dalszym ciągu dyskusji i prób nad różnymi alternatywnymi rozwiązaniami w tym zakresie. Autor recenzowanej książki przypomina o krytyce przewagi zajęć o charakterze umysłowym nad zajęciami artystyczno-technicznymi i wychowaniem fizycznym w klasach początkowych w wielu krajach (43). Czy jednak nie brniemy w dalszym ciągu w tym właśnie kierunku, wbrew przestrogom wielu specjalistów świata pedagogicznego i lekarskiego? Druga bardzo ważna kwestia związana z nauczaniem najmłodszych, o której przypomina autor, dotyczy nauczycieli dla tego szczebla nauczania i wychowania. Trzeba się zgodzić z autorem, gdy pisze, że „Wzrost zakresu, poziomu i roli nauczania początkowego sprawia, że na tym szczeblu zinstytucjonalizowanej edukacji powinni pracować nauczyciele o możliwie wysokich kwalifikacjach" (49). Warto wszak uświadomić sobie, że nawet najwyższe wykształcenie nie oznacza jeszcze najwyższych kwalifikacji rzeczywistych, stąd niezbędność prac i prób eksperymentalnych nad nowymi rozwiązaniami w tym zakresie. Nie sądzę, aby sprawę można było załatwić przez powrót do szkół średnich kształcących nauczycieli lub przez przygotowanie ich w szkołach wyższych do nauczania wszystkich lub tym bardziej jednego przedmiotu nauczania na szczeblu nauczania początkowego.

Z licznych problemów otwartych szkoły podstawowej na uwagę i dyskusję zasługuje zagadnienie „orientacji szkolnej i zawodowej" (70). Wydaje się bardziej racjonalne mówienie o orientacji zawodowej i szkolnej, ponieważ dalsza edukacja powinna służyć przygotowaniu m. in. do pracy zawodowej. Zatem celem uczenia się jest m. in. przysposobienie się do tych działań, które będą służyć tworzeniu dóbr materialnych i kulturalnych, do przekształcania otaczającego świata i samego siebie. Czy nie za często pomijamy kwestie utylitarne w uczeniu się na rzecz samego uczenia się? Czy nie zbyt często mamy do czynienia ze zjawiskiem, szczególnie przy podejmowaniu studiów w szkole wyższej, że przyszłą pracę, uświadomienie o możliwości zatrudnienia odkłada się na okres po ukończeniu studiów, a niejednokrotnie bezterminowo, starając się uzyskiwać coraz nowe stypendia dla dalszego kształcenia się, dla doskonalenia osobowości, nie licząc się z tym, że ktoś musi łożyć na utrzymanie uczącego się ponad czas konieczny.

Jednym z haseł w rozdziale piątym jest upowszechnienie kształcenia średniego. Takie zadanie zostało postawione m. in. w Uchwale IX Nadzwyczajnego Zjazdu PZPR. Stąd dość często w różnego rodzaju enuncjacjach i sformułowaniach czynników oficjalnych mowa jest o tym zagadnieniu. Czy jednak dostatecznie jasno zróżnicowane zostały takie pojęcia, jak: „wykształcenie średnie" i „szkoła średnia"? O ile mi wiadomo, nie prowadzi się na ten temat szerokiej dyskusji. A problem uzyskiwania w takim samym czasie świadectwa dojrzałości (pewnie do studiów wyższych) oraz do pracy w określonym zawodzie w liceach zawodowych i technikach, jak w liceach ogólnokształcących z jednoczesnym założeniem, że do szkół zawodowych przychodzi młodzież mniej zdolna intelektualnie, czy nie warty jest zastanowienia się? Właśnie w rozdziale „Szkoła średnia" znajdujemy szereg intere-

sujących stymulacji w tym zakresie. Natomiast wątpliwości budzą, w świetle znanych mi badań, w tym i prowadzonych pod kierunkiem autora prezentowanej książki, sądy o szkołach zawodowych pomaturalnych (99).

Marginesowe potraktowanie problemów szkolnictwa zawodowego wynika zapewne z tego powodu, że jego różnorodność — wiele kierunków kształcenia, a zatem wielkie zróżnicowanie treści, metod i form organizacyjnych, wymaga oddzielnej pracy. Warto jednak to zaznaczyć, gdyż niezależnie od naszego stosunku do kształcenia ogólnego i zawodowego większość młodzieży w każdym kraju musi sposobić się do pracy w szkołach zawodowych na różnym poziomie. Trzeba jednak przezwyciężyć dotychczasowe liczne poglądy podtrzymujące przeciwstawianie „kształcenie ogólne" „kształceniu zawodowemu", miast iść w kierunku poszukiwań wzajemnego nakładania się, uzupełniania treści zwnych ogólnymi i zawodowymi.

W rozdziale o szkolnictwie wyższym autor pisze m. in. „Wiele danych wskazuje, że w celu rozwiązania tego problemu (zaspokojenia potrzeb na wykształcenie wyższe) szkoły wyższe będą musiały zaspokajać społeczne potrzeby na kadrę o najwyższych kwalifikacjach, jak i umożliwiać coraz szerszym kręgom pracowników zaspokajanie ich pozazawodowych potrzeb oraz aspiracji intelektualnych" (112).

Właśnie chodzi o zaspokajanie potrzeb pozazawodowych, a więc rozwijanie form „Uniwersytetu otwartego" służącego rozwijaniu indywidualnych zainteresowań i zdolności, a nie w uzyskiwanie w pierwszym rzędzie dyplomów dla zajmowania coraz wyższych stanowisk administracyjnych, jak to ma jeszcze w wielu przypadkach miejsce dotychczas. Co nie oznacza, że nie należy brać pod uwagę wpływu rozwoju osobowości, wykształcenia ogólnego na pracę zawodową. Taki wpływ ma niewątpliwie miejsce u osób pracujących i to w sensie pozytywnym. Na tym tle oraz w nawiązaniu do idei kształcenia ustawicznego jawi się pytanie, czy to nie na szczeblu wyższym należy mówić przede wszystkim o kształceniu ogólnym, a nie o jego nadmiernym przedłużaniu w młodości?

Należy się zgodzić z tezą autora o wzrastającej w przyszłości roli szkolnictwa wyższego (124). Zarówno w sferze badań naukowych, jak też kultury. Wydaje się, że łączenie pracy z nauką ma wielką przyszłość, zatem już dziś warto myśleć, dyskutować i próbnie wprowadzać nowe rozwiązania programowe i organizacyjne na studiach dla pracujących. Może zbyt wcześnie przepowiadać im śmierć naturalną. A takie głosy często słyszymy.

Zastanawiając się w świetle ogromnej literatury przedmiotu nad kształceniem ustawicznym autor „Szkolnictwa w procesie przebudowy" zadaje pytanie „czego oczekiwano — i nadal się oczekuje — od kształcenia ustawicznego?" Referuje różne poglądy, formułuje dalsze pytania, w niektórych zawarte zostały liczne wątpliwości co do realności idei kształcenia ustawicznego. Autor pisze: „Nie są to pytania błahe. Świadczy o tym fakt, że jak dotychczas, kształcenie ustawiczne w znacznie większym stopniu było przedmiotem różnorakich dyskusji, analiz i dociekań aniżeli zabiegów, które zmierzały do jego urzeczywistnienia w praktyce edukacyjnej poszczególnych krajów" (139). Jakże aktualne jest to stwierdzenie również w naszej sytuacji. Czy nie pora obok dyskusji na temat relacji pojęć „oświata dorosłych" a „kształcenie ustawiczne" itp. zagadnień podjąć próby eksperymentalne nad przyszłościowym modelem ośrodka czy centrum kształcenia ustawicznego w środowisku czy na terenie zakładu pracy, nad zagadnieniami samokształcenia, w tym kierowanego, dla doskonalenia w zawodzie i rozwoju osobowości według zainteresowań pozazawodowych itp.

Z postawionych problemów do rozwiązania wynika, jak się wydaje, jeden wniosek, aż nadto oczywisty. Dotyczy on powołania różnych placówek eksperymentalnych w oświacie, od przedszkola począwszy, a na szkole wyższej kończąc. Bez sprawdzania w praktyce różnych idei nie można mówić o ruchu innowacyjnym. A w tym zakresie jest wyjątkowy zastój, wynikający zapewne m. in. z bojaźni, że

ktoś może zrobić inaczej i lepiej, a przez co straci się monopol na „jedyną mądrość". Nie można też poważnie myśleć o przyszłościowej reformie całego systemu edukacji bez poprzedzenia działań na szerokim froncie szeregiem prób na skalę jednej czy kilkunastu szkół i innych placówek oświatowych.

Niemal w każdym rozdziale autor prezentowanej książki podnosi zagadnienie metod i środków kształcenia. Warto przy tej okazji odnotować wyraźniej niż to czyni autor, że duży dorobek teoretyczny w tym zakresie pedagogiki polskiej nie został właściwie wykorzystany. Zapomniano na zasadzie „mody przemijającej" o tym, że metody jako pochodne celów i treści kształcenia mają trwałe wartości. Tak należy się zatem odnieść do nauczania problemowego, programowanego oraz środków nauczania. Tymczasem z przykrością należy powiedzieć, że dorobek naszej teorii pedagogicznej z powodzeniem stosowany jest za granicą, a zagubiony we własnym terenie. Zapewne nie bez winy są również teoretycy, którzy nie biorą wystarczającego udziału w tych etapach badań, które wiążą się z zastosowaniami teorii w praktyce i niewystarczająco badają skutki tych działań. Brak zatem badań w cyklu zamkniętym.

Problem nauczycieli wypływa integralnie z zagadnieniami każdego segmentu systemu edukacji. Słusznie jednak uczyniono, że kwestia ta ujęta została w wyodrębnionym rozdziale. Prawdą jest, że szkoła nie jest jedynym ośrodkiem wychowującym i nauczającym. Być może nie jest również ośrodkiem decydującym o wynikach wychowania. Jest jednak bardzo ważnym miejscem, gdzie kształtuje się osobowość wychowanków. I jej bez wątpienia wiele absolwenci zawdzięczają.

Dobrze się stało, że Cz. Kupisiewicz nie unika twierdzeń na ogół znanych i dość często powtarzanych, a przecież zawsze aktualnych i wręcz podstawowych. Do takich niewątpliwie należy następujące: „Z całą (...) pewnością można sądzić, że w czasach, które nadchodzą, nie utrzyma się dość popularne dzisiaj przeświadczenie, że wychowywać powinni nauczyciele przedszkoli i klas początkowych, podczas gdy ich koledzy pracujących w szkolnictwie średnim mają się przede wszystkim trudnić nauczaniem" (153). Z tego bowiem wypływają konkretne wnioski i zadania dla szkół kształcących nauczycieli. Trudno na przykład dalej tolerować stan, gdy szkoły kształcące nauczycieli (uniwersytety, WSP i inne) nie mają szkół ćwiczeń dla przygotowywania kandydatów na wychowawców. Jawi się też pytanie, czy słuszne jest, że coraz więcej nauczycieli akademickich przygotowujących kandydatów na nauczycieli w szkołach podstawowych i średnich nigdy w tych szkołach nie uczyła?

Autor jednoznacznie negatywnie wypowiada się przeciw tzw. „schodkowej organizacji kształcenia nauczycieli". Nie podejmuję tej kwestii w takim ujęciu, jak miało to miejsce w przeszłości, gdyż sytuacje są z zasady niepowtarzalne. Warto jednak zastanowić się nad tzw. „jednolitością kształcenia" w kontekście kształcenia i doskonalenia, w kontekście zdobywania w toku pracy kolejnych szczebli kwalifikacyjnych itp. Może warto również rozpatrzyć wysuwane kiedyś hasło „Kto kształci, ten doskonali" w przystosowaniu do czasu i instytucji dziś działających?

Jednym z najbardziej skomplikowanych, a przez to otwartych problemów, jest kształcenie i doskonalenie nauczycieli szkół zawodowych (164). Wielość kierunków kształcenia w tych szkołach, jak tu już na innym miejscu było podnoszone, wielość przedmiotów nauczania w tych szkołach, zajęcia o charakterze teoretycznym i praktycznym, w tym w zakładach pracy ukazuje złożoność sprawy. Niestety, zarówno badaniami, jak też modelowaniem i weryfikacją tych zagadnień zajmuje się w Polsce niewiele osób. Nie poruszamy zagadnienia nauczycieli w formach pozaszkolnych, co z założenia nie mogło być tematem książki.

Z bogatej problematyki rozdziału ostatniego „Edukacyjne problemy współczesności", który traktuje o: problemach deskolaryzacji społeczeństwa, powszechności

i poziomie kształcenia, kształceniu jednostek szczególnie uzdolnionych, kanonie wykształcenia ogólnego, łączeniu teorii z praktyką, problemie jednolitości i zróżnicowaniu kształcenia, społeczeństwie wychowującym, roli badań pedagogicznych w procesie przebudowy szkolnictwa, pragnę wybrać jedynie jedno zagadnienie. Jest nim identyczność (równoznaczność) i równoważność wykształcenia. Podnosi je autor w świetle opinii różnych badaczy (174). Wydaje się, że nastawienie się na realizację wykształcenia średniego przez różne szkoły jako równoważnego, a nie identycznego pomogłoby przezwyciężyć antynomię między kształceniem ogólnym i zawodowym. Może warto w dyskusjach i próbach praktycznych iść w tym kierunku?

W podtytule recenzowanej książki zostało napisane, iż są to kierunki reform oświatowych w krajach uprzemysłowionych 1945—1980. Zatem zostały ukazane zagadnienia, jakie miały miejsce na przestrzeni trzydziestu pięciu lat. Wiele z tych zagadnień ma miejsce dziś i będzie rzutować na przyszłość. Sądzę, że dla polskiej szkoły warto wykorzystać przemyślenia autora i przyczynić się do rozwiązywania wysuniętych problemów. Jest to obowiązek naszych czasów.

Stanisław Kaczor

KRZYSZTOF KONARZEWSKI: PODSTAWY TEORII ODDZIAŁYWAŃ WYCHOWAWCZYCH
Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1982, s. 298

Tempo współczesnych przemian cywilizacyjnych wzmaga potrzebę stałego rozwoju wszechstronnej i zbudowanej na naukowych podstawach wiedzy o wychowaniu. Jednakże pedagogika jako — najogólniej rzecz biorąc — nauka o wychowaniu nierzadko nie nadąża za ogólnym postępem nauk oraz potrzebami życia społecznego.

W tej sytuacji pracę Krzysztofa Konarzewskiego stanowiącą — co podkreśla sam autor — próbę „jasnego określenia zrębów teorii wychowania jako uzasadnionej empirycznie teorii wywoływania zmian psychicznych w człowieku" (s. 277), należy powitać z zadowoleniem na naszym rynku wydawniczym. I to tym bardziej, że omawiana publikacja jest jedną z nielicznych na tym rynku, które poświęcono w całości sygnalizowanej problematyce.

Godzi się podkreślić, iż autor stawia przed sobą szereg niezwykle ambitnych i trudnych do jednoznacznego rozwiązania zadań teoretyczno-badawczych. Nie tylko bowiem podejmuje ryzykowną próbę ogólnej charakterystyki teorii wychowania, lecz dąży także do uporządkowania pojęć i poglądów związanych z mechanizmami zmian psychicznych w człowieku, jak również ustalenia uzasadnionego naukowo podziału oddziaływań zmianotwórczych na poszczególne ich metody. Ponadto — czyni również starania analitycznego opisu procesów, które prowadzą do wspomnianych zmian. W swoich rozważaniach i wnioskach autor posługuje się niezwykle bogatym i różnorodnym materiałem z badań empirycznych — przede wszystkim psychologicznych. Na uwagę zasługuje tutaj fakt, iż opracowanie powstało m. in. w wyniku niezwykle obszernych studiów teoretyczno-badawczych. Bibliografia pracy obejmuje ponad trzysta pozycji, z których autor korzysta w tekście książki. W przeważającej mierze są to rozprawy i artykuły w języku angielskim.

Książka składa się z ośmiu rozdziałów głównych i wchodzących w ich zakres podrozdziałów szczegółowych. Tytuły rozdziałów głównych brzmią następująco: I. Ogólna charakterystyka teorii wychowania, II. Metoda nagradzania, III. Metoda

karania, IV. Metoda modelowania, V. Metody perswazyjne, VI. Metody zadaniowe, VII. Jednostka w grupie i VIII. Grupowe metody wychowania. Pracę zamyka kilkustronicowe zakończenie.

W rozdziale pierwszym autor analizuje strukturę pedagogiki oraz teorii wychowania, którą — obok aksjologii pedagogicznej i technologii wychowania — uznaje za jedną z jej trzech części. Teoria wychowania, podkreśla Krzysztof Konarzewski — jest dyscypliną zajmującą się badaniem sposobów i warunków wywoływania zmian w psychice człowieka. Wyodrębniając tak teorię wychowania autor przypisuje jej jednocześnie neutralność aksjologiczną. Uważa bowiem, że rzeczywiste połączenie obu tych części pedagogiki ma miejsce dopiero na poziomie technologii wychowania, która zajmuje się m. in. projektowaniem działalności wychowawczej. Owa neutralność aksjologiczna teorii wychowania jest według autora gwarancją jej naukowości. Ujęcie to czyni on podstawowym dla całokształtu wywodów i ustaleń prezentowanych w swojej pracy.

W tak pojmowanej teorii wychowania Krzysztof Konarzewski wyróżnia dwie strategie zmianotwórcze: indywidualną i grupową. Analizując owe strategie oraz ich teoretyczno-psychologiczne fundamenty (np. teoria psychicznych struktur regulujących oraz psychologicznych struktur mechanizmów zmiany grupowej) wyróżnia on odpowiednio: indywidualne i grupowe metody wychowania. Indywidualne metody wychowania to: metoda nagradzania i karania, modelowania oraz metody perswazyjne i zadaniowe. Natomiast do metod grupowych, które odpowiadają czterem określonym poziomom organizacji grupowej i zarazem kanałom wpływu grupy na jednostkę, autor zalicza: metody kształtowania odniesienia porównawczego, kształtowania nacisku grupowego, system ról i norm grupowych oraz metody kształtowania grupowych wzorów życia.

Zamykając omawiany rozdział w jednej z konkluzji autor stwierdza, iż tak pojmowaną teorię wychowania można uznać teorią metod wychowania.

Rozdziały od drugiego do szóstego włącznie są poświęcone charakterystyce indywidualnych metod wychowania. Natomiast siódmy i ósmy traktują o metodach grupowych.

Rozdział drugi autor otwiera rozważaniami definicyjnymi dotyczącymi pojęcia nagradzania. Najogólniej określa go „jako metodę wychowawczą polegającą na tworzeniu atrakcyjnych dla jednostki zdarzeń (dostarczaniu nagród) w następstwie jej określonych czynności" (s. 24). Wskazuje przy tym, iż do zmian oczekiwanych należy m. in. wzrost częstości danej czynności w sytuacjach zbliżonych do tej, w której miała miejsce nagroda oraz intensyfikacja owej czynności. Ujmując rzecz w największym skrócie można przyjąć, że nagradzanie jest „stosowaniem nagrody w funkcji stymulacyjnej sprzężonej zwrotnie z zachowaniem się jednostki" (s. 25). Samo zaś nagradzanie prowadzi do tworzenia się określonej struktury regulacyjnej, czemu towarzyszy powstawanie określonych mechanizmów antycypacyjnych oraz tworzenie programów działania prowadzącego do ewentualnej nagrody.

W dalszych częściach omawianego rozdziału autor analizuje określone czynniki skuteczności nagradzania. Podejmuje problem zmiennych wpływających na stosunek „zmian oczekiwanych" do „zmian ubocznych", powstających w wyniku nagradzania, jako że niekiedy to, co uznajemy za nagradzające, może mieć dla jednostki znaczenie awersyjne lub neutralne. Konarzewski wyróżnia tu dwie podstawowe grupy zmiennych: zmienne samej operacji nagradzania i związane z czynnością, którą chcemy przez nagradzanie utrwalić. Zmienne pierwszej grupy wiążą się z problemem atrakcyjności nagrody jako czynnika wzmacniającego tendencję do określonych zachowań czy postępowania jednostki. W grupie tej znaczący jest także problem czasu upływającego między zakończeniem przez wychowanka pożądanej czynności a otrzymaniem nagrody (zagadnienie tzw. opóźnienia nagrody). Autor stoi na sta-

nowisku, iż — oczywiście w zależności od sytuacji — opóźnienie to należy raczej ograniczać. Ponadto — wskazuje on na znaczenie tzw. rozkładu nagród, czyli reguł nagradzania (lub karania) danej czynności przy jej kolejnych pojawieniach się. Najogólniej rzecz biorąc, rozkład ów może mieć charakter stosunkowy (np. nagradzanie co n-tej czynności lub każdej: będzie to szczególny przypadek rozkładu stosunkowego noszący miano ciągłego) lub interwałowy (osobnik dostaje nagrodę co n-tą jednostkę czasu, jeśli tylko w tej jednostce wykonał choć jedną czynność danego rodzaju, s. 37).

Pomijając bardziej szczegółowe rozważania prezentowane w omawianym fragmencie rozważań autora należy jedynie podkreślić, iż wpływ rodzaju rozkładu nagród ma znaczenie w trzech podstawowych sferach: w przebiegu uczenia się, tempie reagowania i w odporności na wygaszanie. W jednej z konkluzji autor zauważa, iż w wychowaniu „szczególnie skuteczne wydaje się być rozpoczynanie od nagradzania ciągłego i stopniowe powiększanie liczby nie nagradzanych czynności" (s. 43).

Zmienne drugiej grupy wiążą się po pierwsze, ze stopniem opanowania czynności przez jednostkę i po drugie, ze źródłem motywacji czynności. „Nagradzanie w jego modelowej postaci jest skuteczne tylko wtedy — pisze Konarzewski — gdy osobnik opanował był wymaganą czynność" (s. 44). Stąd też, gdy nie pojawia się ona lub jest źle opanowana, można niekiedy sięgać do następujących procedur: techniki kolejnych przybliżeń (polegającej m. in. na selektywnym nagradzaniu czynności stanowiących przybliżone wersje czynności ostatecznej) oraz tworzenia łańcucha (końcową czynność przedstawia się w postaci sekwencji czynności prostszych, nie nastręczających wychowankowi trudności). Obie procedury mają ułatwić jednostce procesy różnicowania i integracji, do których sama nie byłaby zdolna. Oczywiście przed rozpoczęciem nagradzania należy brać pod uwagę źródło motywacji jednostki. Czynność może być podejmowana przez jednostkę dla osiągnięcia określonych celów czy korzyści zewnętrznych lub dla niej samej. O fakcie tym powinien pamiętać każdy wychowawca, jak również o tym, iż nieznajomość motywów wychowanka może skutecznie zniweczyć wartość nagrody. Nagroda musi być stosowana również w funkcji zachęty. Stąd też wychowawca winien zawsze rozważyć i łączyć trzy zmienne: atrakcyjność nagrody, rodzaj zadania (jego ważność i stopień trudności) oraz podstawowy typ temperamentu wychowanka.

Na zakończenie omawianego rozdziału autor podejmuje jeszcze jedną ważną kwestię — a mianowicie problem związku między nagrodą a informacją o wyniku czynności. Wyjaśniając ów problem Konarzewski wskazuje, „że nagradzanie nie polega na tworzeniu takich zdarzeń, których atrakcyjność nie jest swoiście zależna od czynności (jej przebiegu i wyników), po jakiej następują (...) jest środkiem, którym manipuluje wychowawca, nie zaś czymś, co miałoby być tworzone czy współtworzone przez wychowanka" (s. 59). Tak więc koncepcja informacyjnych nagród (i kar) byłaby niesłuszna z wychowawczego punktu widzenia.

Trzeci rozdział pracy rozpoczyna autor wyjaśnieniem pojęcia karania. — Karaniem nazywa on „każdą działalność wychowawczą polegającą na tworzeniu awersyjnych dla wychowanka zdarzeń pozostających w czasowym związku z jego określonym zachowaniem" (s. 60). Tak rozumianemu karaniu przypisuje się dwie funkcje: eliminacji (likwiduje określony sposób zachowania się) i intensyfikacji (może pobudzać do działania). Jest to oczywiście ujęcie uproszczone. Trzeba tu także dodać, iż kara, podobnie jak nagroda, powoduje zmiany zamierzone i niezamierzone. Stąd też należy bliżej poznać czynniki skuteczności jej stosowania.

Wspomniane wyżej czynniki pozostają w ścisłym związku z następującymi problemami, które autor analizuje w omawianym rozdziale m. in.: awersyjnością kary (wychowawca musi mieć rozeznanie, co jest dla wychowanka awersyjne, a co nie; stwarza to konieczność indywidualizacji jej stosowania, podobnie jak nagrody), zagadnieniem synchronizacji kary (m. in. łączenie jej z początkiem niepożądanego

zachowania), rozkładu karania (m. in. skuteczne jest konsekwentne karanie przy każdym pojawieniu się niepożądanej czynności).

W dalszej części rozważań autor analizuje zagadnienie unikania biernego i czynnego, które mają miejsce w procesie karania. Pierwszy rodzaj unikania wiąże się po prostu z powstrzymaniem się od wykonywanej czynności. Drugi natomiast wymaga wykonania nowej czynności czy też wyuczenia się jej (s. 71). Trening unikania czynnego (wykonanie czynności alternatywnej) wydaje się być zatem bardziej znaczący wychowawczo. Na potwierdzenie tej tezy autor podaje szereg przykładów z badań empirycznych.

Poza czynnikami związanymi z samą operacją karania autor analizuje także czynniki połączone z karaną czynnością. Analizując ów problem podkreśla on m. in., iż „odporność jakiejś czynności na wygaszanie i karę jest (...) funkcją rozkładu nagród w czasie jej uczenia się" (s. 74). Jeżeli chodzi natomiast o skuteczność karania czynności wyuczonych na podstawie wzmocnienia negatywnego, to przy niewłaściwym postępowaniu wychowawcy mogą się one nie tylko stłumić, lecz nawet nasilić. Potwierdza to niewątpliwie tezę o konieczności indywidualizacji stosowania kar (tak jak i nagród). Omawiając zagadnienie czynników skuteczności karania autor podnosi także sprawę osobowych (tkwiących w wychowanku) i społecznych uwarunkowań (pozostających w otoczeniu wychowanka) owej skuteczności. Nieuwzględnienie tych czynników oraz ich wzajemnego związku może wypaczyć wychowawczą skuteczność karania.

W rozdziale czwartym autor przyjmuje na wstępie ogólny pogląd, iż „obserwacja zachowania innego człowieka może być potężnym czynnikiem zmian w obserwatorze" (s. 87). To skądinąd oczywiste stwierdzenie czyni punktem wyjścia dla analizy metody modelowania. U jej podstaw — twierdzi autor — pozostaje mechanizm zmiany społecznej zwanej uczeniem się przez obserwację. Porządkując pewne ustalenia psychologiczne w omawianym zakresie analizuje on z kolei sam mechanizm modelowania.

Wyjaśniając wspomniany mechanizm uczenia się autor wskazuje w nim na dwie odrębne funkcje: adaptacyjną i identyfikacyjną. W pierwszym przypadku obserwująca jednostka powiększa swój repertuar umiejętności radzenia sobie z rzeczywistością, w drugim (...) podwyższa poczucie swej wartości społecznej upodabniając się do osób stanowiących centralne postacie jej społecznego świata" (s. 95). Tak więc według jednego ujęcia przyswaja czynności mające pożyteczne skutki, a w myśl drugiego „cechy dystynktywne osób, które kocha i podziwia".

W dalszej części rozdziału Konarzewski podejmuje problemy zakresu modelowania. Za pomocą modelowania można modyfikować różne czynności poznawcze, językowe, także kryteria ocen moralnych, jak również czynności motoryczne i in. Swoje wychowawcze znaczenie, pisze autor, modelowanie „zawdzięcza przede wszystkim pełnej bezpośredniości czy naturalności, z jaką kształtuje czynności wychowanka zgodnie z normami społecznymi" (s. 107). Ale nie ma ono bynajmniej uniwersalnej skuteczności i, jak wynika z rozważań pracy, jego zalety mogą się okazać niekiedy wadami. Bowiem za pomocą tej metody mogą być także kształtowane czynności niezgodne z normami społecznymi. Wypadało by przeto, co nie jest przecież w pełni możliwe, rozciągnąć kontrolę wychowawczą nad potencjalnymi modelami, z którymi może się jednostka zetknąć.

Autor omawia dalej dość szczegółowo czynniki, które mogą wpływać na skuteczność modelowania. Są to m. in.: właściwości modela, cechy modelowanej czynności oraz właściwości obserwatora.

Rozdział piąty autor otwiera wyjaśnieniem pojęcia perswazji, którą określa jako „przekazywanie wychowankowi komunikatów językowych w celu zmiany jego przekonań" (s. 122). Analizując problematykę zmianotwórczej funkcji słowa Konarzewski omawia m. in. zagadnienia pełnego i ograniczonego odbioru przekazów

językowych i — posługując się przykładami wyników badań — wskazuje na ich zmianotwórcze znaczenie. Następnie zaś omawia rodzaje tych przekazów dzieląc je na definicyjne i przedmiotowe, w ramach których wyróżnia powiadomienia i metafory. Wszystkie te przekazy mają znaczenie w tworzeniu nowych znaczeń w świadomości wychowanka, umiejętnie stosowane mogą wzbudzać określone przeżycia emocjonalne, modyfikować i krystalizować jego strukturę wiedzy o świecie. Jednakże trzeba tu podkreślić, iż istnieją pewne istotne bariery ograniczające zmianotwórczą funkcję komunikatów słownych (przekazów). Między innymi po pierwsze, komunikat może nie być właściwie odczytany z powodu braku odpowiednich pojęć u odbiorcy, po drugie, ciąg elementarnych reprezentacji wytworzonych przez komunikat może nie zostać zintegrowany w całościowe znaczenie, po trzecie, wytworzona interpretacja może ulec dodatkowym reinterpretacjom, które zmieniają jej sens (s. 158). W ostatnim podrozdziale omawianej części książki autor analizuje związek pomiędzy szeroko rozumianymi funkcjami zmianotwórczymi przekazów słownych a tworzeniem się systemów poznawczych jednostki zwanych światopoglądami.

We wstępie do rozdziału szóstego autor wyjaśnia schemat pojęciowy metod zadaniowych, które polegają według niego na tym, że „wychowawca tworzy realne sytuacje, będące dla wychowanka wyzwaniem, to jest wymagające od niego podjęcia odpowiednich działań; działania te prowadzą zwrotnie do pożądanych zmian w jego psychice" (s. 175).

Charakteryzując metody zadaniowe autor rozpatruje kilka podstawowych kwestii związanych z pojęciem tych metod. Tak więc ponieważ ich podstawowym założeniem jest teza, iż człowiek zmienia się m. in. pod wpływem własnych działań, przeto autor wychodzi tutaj od próby określenia rodzajów mechanizmów tych zmian (za jeden z mechanizmów tych zmian uznaje on awersyjną reakcję emocjonalną zwaną dysonansem poznawczym, którego redukcja może wymagać zmiany określonych przekonań czy poglądów). W dalszej kolejności Konarzewski próbuje odpowiedzieć na pytanie, jakie cechy sytuacji tworzonych przez wychowawcę wywołują pożądaną aktywność jednostki. Analizując pojęcie i elementy zadania wyróżnia m. in. kilka rodzajów grup operacji zadaniotwórczych, z których dwie pierwsze zmierzają do uruchomienia aktywności wychowanka, a trzecia, ostatnia, ma na celu przekształcanie zadań, które jednostka właśnie wykonuje, w zadania nowe. Ponadto — autor przedstawia pewną klasyfikację rodzajów zadań wychowawczych, jak również omawia ich istotę. Są to zadania: stawiane wychowankowi z myślą o zmianach w strukturze jego wiedzy, wzbogacające repertuar jego technik adaptacyjnych oraz zadania mające doprowadzić do zmian w systemie jego postaw. Rozdział zamyka autor rozważaniami na temat warunków skuteczności wspomnianych zadań. Warunkami tymi są według niego m. in.: swoboda wyboru, cechy zadania i osobowości wychowanka oraz szereg innych mniej lub bardziej ważnych czynników szczegółowych.

Rozdział siódmy, podobnie jak ósmy, poświęcony jest problematyce metod grupowych wychowania. Metody te „opierają się na założeniu, że źródłem zmian psychicznych w jednostce może być nie tylko działalność wychowawcy, lecz także zachowania się innych ludzi tworzących jej społeczne otoczenie" (s. 204). Na wstępie omawianego rozdziału (w podrozdziale 1) autor dokonuje ogólnej analizy rzeczywistości grupowej i związanych z nią takich pojęć, jak m. in. struktura społeczna grupy, kultura grupy oraz więź grupowa. W podrozdziale następnym i dalszych wyjaśnia istotę i funkcje oraz omawia na przykładach niektóre mechanizmy zmian towarzyszących stosowaniu oddziaływania grupowego na jednostkę.

Kolejno analizuje autor problemy odniesienia porównawczego, nacisku grupowego, wpływu ról społecznych oraz kulturowego wzoru życia. Odniesienie porównawcze, oparte m. in. o mechanizmy uczenia się przez obserwację, wpływa na

kształtowanie się pojęcia samego siebie, definiowanie bieżącej sytuacji, w której znajduje się jednostka, oraz przyczynia się do określenia jej wewnętrznego stanu. „Dzięki odniesieniu porównawczemu jednostka może łatwiej znaleźć odpowiedź na dwa ważne pytania: jaki jest mój status społeczny i jakie są moje możliwości jako „jednostki" (s. 219). Równie znaczącym mechanizmem, który można skutecznie wykorzystywać w procesie wychowania, jest tzw. nacisk grupowy. Otóż, jak wiadomo, we wszelkich zorganizowanych grupach (niekoniecznie formalnych) funkcjonowanie jednostki jest ważnym warunkiem właściwego funkcjonowania jednostek pozostałych. Stąd też członkowie grupy kontrolują wzajemnie swoje postępowanie za pomocą nagradzania i karania jej uczestników. Problem nacisku grupowego wiąże się ściśle ze zjawiskiem konformizmu. Tak więc jednostka funkcjonująca w grupie jest zawsze wystawiona na rzeczywiste lub antycypowane kary lub nagrody, które ta grupa może jej wymierzyć. Dalej autor omawia zmianotwórcze znaczenie wpływu ról społecznych pełnionych przez jednostkę oraz pozostałych członków grupy. — „Rola — twierdzi Konarzewski — jest podstawą oczekiwań żywionych wobec siebie przez partnerów interakcji i za pośrednictwem tych oczekiwań kontroluje przebieg ich zachowania się" (s. 232). Jest ona również pewnym wzorcem zawierającym (czy wyznaczającym) określone normy postępowania, których jednostka winna przestrzegać. Pełnienie roli społecznej, zadośćuczynienie jej wymaganiom, zależne jest także od wpływu kulturowego wzoru życia, który jest ważnym czynnikiem wychowawczym. Wpływ ów — jak wskazuje autor — ma szczególny charakter: „przyjęcie go w pewien sposób uodparnia jednostkę na inne rodzaje wpływów. Uzewnętrznienie danego wzoru kultury — kontynuuje myśl autor — „uzależnia jednostkę szczególnie od nacisków grupowych i odniesień porównawczych, a także oddziaływań, które analizowaliśmy w kontekście indywidualnych metod wychowania" (s. 243). W pewnym sensie więc uzewnętrznienie to ogranicza zmienność społecznego zachowania jednostki, co — jak należy sądzić — nie zawsze jest korzystne dla zamiarów wychowawczych.

W rozdziale ósmym Konarzewski poszukuje odpowiedzi na pytanie, jak tworzyć grupę społeczną dla celów wychowawczych oraz analizuje konkretne sposoby wychowawczego wykorzystania omawianych metod grupowych. Mała grupa społeczna może powstać spontanicznie lub na mocy odpowiednich decyzji władzy. Należy jednak podkreślić, iż ta ostatnia pozostaje u początków także wielu grup wychowawczych (np. klasa szkolna czy grupa internatowa). Dalej autor charakteryzuje pewne podstawowe zasady prowadzące do powstania grupy wychowawczej (m. in. zasada konsolidacji jednostek wokół osoby wychowawcy, zasada stawiania zadań zespołowych, kontrastowego określania środowiska grupy i czasowej interwencji). Organizując grupę dla celów wychowawczych należy pamiętać również o określonych stadiach rozwojowych grupy: stadium zbiorowości, organizacji społecznej oraz kultury grupowej.

W dalszej części omawianego rozdziału autor przechodzi do analizy i przykładów wychowawczego wykorzystania odniesień porównawczych, nacisku grupowego norm i ról społecznych oraz kulturowego wzoru życia. W związku z tym prezentuje określone techniki modyfikacji oddziaływania tych aspektów na jednostkę (oczywiście poprzez wykorzystanie wpływów grupy). W zakresie modyfikacji odniesienia porównawczego Konarzewski proponuje stosowanie dwóch takich technik: technikę ustalania składu grupy i technikę eksponowania grup odniesienia porównawczego. W odniesieniu do modyfikacji nacisku grupowego autor sugeruje techniki zbiorowego nagradzania i karania oraz współzawodnictwa grupowego. Najogólniej rzecz biorąc wszelkie próby wychowawczego wykorzystania nacisku grupowego wymagają uwzględnienia trzech kwestii: „1) jak sprawić, by nacisk grupy zmierzał głównie do pożądanych zmian w zachowaniu jednostki, 2) jak sterować siłą nacisku, 3) jak ukierunkować go na określoną jednostkę" (s. 255). Podnosząc problem modyfikacji

norm i ról społecznych Konarzewski proponuje z kolei następujące techniki owej modyfikacji: technikę arbitralnego stanowienia ról i norm, technikę decyzji grupowej i pobudzania wynalazczości kulturowej. Z modyfikacją tą łączy się dość ściśle problematyka stylów kierowania. Rozdział zamykają rozważania autora na temat modyfikacji kulturowej wzoru życia. Tutaj Konarzewski nie proponuje żadnych wyodrębnionych technik działania. „Próby tworzenia i modyfikacji wzoru (kulturowego) — pisze autor — mogą polegać albo na wprowadzaniu do kultury elementu, który mógłby się stać ośrodkiem nowej integracji, albo na pobudzeniu wynalazczości grupy" (s. 271). Wydaje się przeto, iż w tym zakresie wielkie znaczenie może mieć inspirująca działalność wychowawców mogących wprowadzać nowe wartości, wzory działania i bodźce.

Przedstawione tutaj sprawozdanie z książki Krzysztofa Konarzewskiego (nie oddające oczywiście w pełni bogactwa problemów pracy) ma charakter opisowy, a nie analityczno-krytyczny. Chodziło nam przede wszystkim o zaprezentowanie tej nowej pozycji, która — choć w wielu fragmentach dyskusyjna, przed czym nie zarzeka się zresztą sam autor — wydaje się godna polecenia zarówno naukowcom, jak i studentom oraz nauczycielom posiadającym odpowiednią wiedzę psychologiczną.

Witold Komar

WŁODZIMIERZ GORISZOWSKI: FUNKCJE NADZORU PEDAGOGICZNEGO W SYSTEMIE EDUKACJI NARODOWEJ
Uniwersytet Śląski, Katowice 1982, str. 195

Przyszła szkoła stanowiąc wynik doniosłych przemian, jakie dokonują się w naszym kraju, będzie nowa zarówno w swej formie, jak i treści, toteż kierowanie i zarządzanie taką szkołą będzie wymagało nie tylko optymalizacji działań kierowniczych zgodnych z zasadami prakseologii, ale także poszukiwania śmiałych, lepszych rozwiązań i szybkiego wdrażania ich do codziennej praktyki.

Szczególna rola i odpowiedzialność za sprawne funkcjonowanie przyszłego modelu systemu edukacji narodowej spoczywa na kadrze kierowniczej. Ma ona bowiem istotny wpływ na całokształt organizacji pracy szkoły oraz na to, czy założenia naszej polityki oświatowej będą realizowane prawidłowo, zgodne z polityką państwa.

Problematyką pracy nadzoru pedagogicznego, funkcji nadzoru, zadań i metod kierowania są zainteresowani wszyscy: nauczyciele, dyrektorzy, pracownicy wydziałów oświaty i wychowania, kuratoriów jak również działacze oświatowi.

Prezentowana książka ujmuje w sposób kompleksowy całokształt problemów związanych z nadzorem pedagogicznym.

Cała praca składa się z dziewięciu rozdziałów. Rozdział pierwszy omawia podstawowe definicje „nadzoru pedagogicznego", które funkcjonują w literaturze. W literaturze przedmiotu pojęcie to bywa najczęściej rozpatrywane w aspekcie strukturalnym oraz w aspekcie czynnościowym. W rozdziale drugim autor omawia zagadnienia nadzoru pedagogicznego w ujęciu systemowym. W ramach systemu zarządzania oświatą wyróżniamy kilka podsystemów, a wśród nich: podsystem administracji oświatowej, podsystem nadzoru pedagogicznego i podsystem ekonomiczno-prawnych podstaw zarządzania oświatą. Szczegółowo rozpracowana jest problematyka nadzoru pedagogicznego w aspekcie koncepcji zarządzania przez cele. Odwołując się do teorii organizacji i kierownictwa, a w jej ramach zarządzania przez cele, wyróżnić należy cztery etapy działań: analizę celu, programowanie dzia-

łań, organizację wykonawstwa i kontrolę wykonania. Uwaga w rozdziale trzecim skupiona jest na elementach nadzoru pedagogicznego w świetle teorii organizacji i zarządzania. Nadzór pedagogiczny podlega wielu prawidłowościom teoretycznym, podobnie jak każdy nadzór w ogóle bez orientacji szczegółowej na oświatę, zdrowie czy kulturę. Działalność nadzoru pedagogicznego powinna być maksymalnie sprawna, a będzie nią wówczas, gdy przybierze postać cyklu działania zorganizowanego. Scharakteryzowane są funkcje organiczne, regulacyjne i pomocnicze.

Rozdział czwarty zatytułowany jest „Pedagogiczny nadzór ogólny a nadzór wizytatorów — metodyków przedmiotowych i ich wzajemne relacje". Z treści tego rozdziału wynikają cele nadzoru pedagogicznego, którego najogólniejszym celem jest sprawne funkcjonowanie szkół, dopilnowanie prawidłowego funkcjonowania polityki oświatowej państwa, poradnictwo i doradztwo pedagogiczne.

Autor w postaci tabel ujmuje funkcje nadzoru ogólnego i specjalistycznego, jego zadania i perspektywy rozwojowe. Jak zapewnić skuteczność pracy nadzoru? Generalnie odpowiedź może być krótka: usprawnić, zmodernizować i unowocześnić jego wielostronną działalność oraz zmienić styl pracy w instytucjach nadzoru.

W całokształcie działalności nadzoru pedagogicznego znaczną część czasu pochłania kontrola globalna podległych jednostek oraz kontrola indywidualna podległych pracowników, wynikająca z realizowanych funkcji kierowniczych. Doraźne formy kontroli są treścią rozdziału piątego — pojęcie i zakres kontroli, hospitacje dyrektorów, lustracje oraz inspekcje wraz z kryteriami i zadaniami. Taki zakres lustracji, inspekcji i hospitacji nie będzie przeszkodą w normalnej pracy dyrektora, ale będą pomocne w lepszym organizowaniu warunków dla przebiegu procesów pedagogicznych i sprawniejszej realizacji funkcji kierowniczych oraz mogą być pomocne w rozwiązywaniu złożonych problemów kierowania oświatą.

Wizytacja podstawową formą nowoczesnej kontroli pedagogicznej to temat rozdziału szóstego. Podstawową formą pedagogicznej kontroli nadzoru pedagogicznego jest wizytacja. Autor przytacza kilka najtrafniejszych definicji na użytek praktyki, dokonuje charakterystyki wizytacji nowoczesnej i tradycyjnej. Rozdział ten autor kończy konkluzją, że „efektywny nadzór pedagogiczny to taki, który w pełni odpowiada potrzebom społecznym, a działalność zorientować na pełną realizację funkcji doradczych, informacyjnych i badawczych".

Rozdział siódmy — Pomiar sprawności i skuteczności działań nadzoru pedagogicznego. W. Goriszowski pozwolił sobie na rozważania z zakresu pojęcia, przedmiotu i zakresu pomiaru, wprowadził kryteria pomiaru (jakość podejmowanych decyzji, przebieg i wynik procesu decyzyjnego, sprawność realizacji zadań wynikających z funkcji regulacyjnych, umiejętność realizacji zadań organizacyjnych, kultura współżycia z ludźmi). Prezentowane są także metody, techniki i narzędzia stosowane przy pomiarze.

W rozdziale ósmym autor skupia swoją uwagę na problemie osobowości pracownika nadzoru pedagogicznego. Skuteczność działania pracownika zależna jest od wielu czynników obiektywnych i subiektywnych. Prezentowana jest sylwetka osobowościowa pracownika, jego charakterystyka zawodowa. Zamieszczony schemat numer 15 na str. 128 zawiera próbę pożądanej sylwetki osobowościowej pracownika nadzoru pedagogicznego, (tj. gruntowna wiedza, ideowość, świadomość polityczna, doświadczenia i walory osobowościowe). Zawarta propozycja sylwetki osobowościowej jest propozycją otwartą, może być poszerzona i korygowana. W rozdziale tym prezentowane są wybrane metody badań cech osobowościowych i typologia postaw pracowników.

Końcowy dziewiąty rozdział dotyczy kształcenia kadr kierowniczych jednoznacznie określając cele, zadania i formy tego kształcenia.

Nadzór pedagogiczny jest niezbędny dla prawidłowej realizacji przez szkoły i placówki oświatowo-wychowawcze zadań wynikających z polityki oświatowej

państwa. Bardzo znaczącym jest fakt zamieszczenia na końcu książki zarządzeń odnoszących się do nadzoru pedagogicznego wydanych w latach 1945—1976.

Prezentowana publikacja zawiera szereg bardzo ciekawych aneksów, obszerną bibliografię wydawnictw książkowych i artykułów oraz indeks osobowy i tematyczno-zagadnieniowych. Podjęcie przez doc. dr hab. Włodzimierza Goriszowskiego, kierownika katedry organizacji i zarządzania szkolnictwem na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach naukowego opracowania całokształtu problemów związanych z nadzorem pedagogicznym należy uznać za szczególnie przydatne. Można przypuszczać, że trafi ona do rąk pracowników nadzoru pedagogicznego, studentów uczelni kształcących nauczycieli, a także uczestników studiów podyplomowych dla kadry kierowniczej w oświacie. Nadzór pedagogiczny odgrywa istotną rolę w podnoszeniu efektów kształcenia, a zwłaszcza jego jakości.

Przedstawione istotne problemy teorii nadzoru pedagogicznego wskazują na ważność wielu podniesionych spraw w prawidłowym funkcjnowaniu systemu oświaty, wskazują ogólne prawidłowości w budowie i zakresie działania tak istotnego podsystemu w systemie zarządzania oświatą, jakim jest nadzór pedagogiczny.

Piotr Kowolik

HANS AEBLI: DYDAKTYKA PSYCHOLOGICZNA. ZASTOSOWANIE PSYCHOLOGII PIAGETA DO DYDAKTYKI. Wyd. II poprawione, tłum. Cz. Kupisiewicz. Warszawa 1982, PWN, s. 256

Gdy po 23 latach od momentu pierwszego wydania ukazuje się książka naukowa, powinna towarzyszyć jej nowa refleksja. „Nie zna jej dziś całe pokolenie dydaktyków polskich, o czym można się przekonać przeglądając tytuły prac cytowanych w publikacjach ostatniego dziesięciolecia" — słusznie stwierdza w przedmowie do drugiego wydania polskiego „Dydaktyki psychologicznej" Aebliego Z. Semadeni. A książka Aebliego zasługuje na uwagę nie tylko profesjonalistów-dydaktyków, lecz również nauczycieli-praktyków, pracowników resortu oświaty i studentów — kandydatów na nauczycieli. Stanowi bowiem przykład wykorzystania wyników badań konkretnego kierunku psychologicznego — psychologii genetycznej, Jana Piageta — w dydaktyce.

Nie bez znaczenia dla prób zastosowania psychologii Piageta przez Aebliego do dydaktycznych badań eksperymentalnych pozostawał fakt, że autor „Dydaktyki psychologicznej" był wieloletnim współpracownikiem Piageta i gruntownie poznał podstawowe idee głoszone przez swego mistrza, co zresztą sygnalizuje Czytelnikowi sam Piaget w słowie wstępnym (s. 7—9) omawianej książki.

Hans Aebli podzielił swoje studium na cztery części: historyczną, psychologiczną, dydaktyczną i eksperymentalną.

W części historycznej zawarł charakterystykę dydaktyki tradycyjnej i jej podstaw psychologiczno-filozoficznych oraz krytykę dydaktyki tradycyjnej, wskazując na jej niewystarczalność w kształceniu dzieci i młodzieży. W drugim rozdziale części historycznej dokonał ciekawego przeglądu niektórych teorii nauczania XX wieku oraz ich podstaw psychologicznych na przykładzie następujących kierunków pedagogicznych „szkoły aktywnej": W. A. Lay'a, J. Dewey'a, E. Claparede'a, G. Kerschensteinera i wykazał zalety pewnych zasad szkoły aktywnej.

Następne cztery rozdziały składają się na część psychologiczną pracy,

w której zajmuje się Aebli psychologią Jana Piageta. Rozpatruje w nich między innymi następujące zagadnienia:

— w rozdziale III — co stanowi podstawowy element myślenia; obraz czy operacja; funkcję obrazu w myśleniu operacyjnym; operacje jako formy interioryzowania działań;

— w rozdziale IV — nawyk odnoszący się do działań na symbolach a operacja; operacja a współpraca uczniów;

— w rozdziale V — badanie jako punkt wyjścia dla tworzenia operacji; kierowanie badaniem za pomocą problemu;

— w rozdziale VI — przyswajanie wiedzy a asymilacja sensoryczno-motoryczna; rozwój asymilacji...

Autor przedstawił piagetowską interpretację obrazu umysłowego odpowiednim koncepcjom psychologii tradycyjnej (rozdz. III) i analizując psychologiczne rezultaty nauczania tradycyjnego (rozdz. IV) doprowadza Czytelnika do opisu psychologicznego znaczenia badania w koncepcji piagetowskiej (rozdz. V) oraz charakterystyki teorii asymilacji (rozdz. VI), która stanowi swoistego rodzaju podsumowanie psychologii Piageta.

Wykład psychologii piagetowskiej dokonany przez Aebliego na 54 stronach, oparty na 11 publikacjach Piageta, które ukazały się na przestrzeni lat 1936—1948, wskazuje na rzetelną znajomość tej psychologii przez Autora.

Trzecia część — dydaktyczna, omawianego studium ukazuje sposób interpretacji psychologii piagetowskiej dla potrzeb dydaktyki. I tak w rozdziale VII spotka Czytelnik wskazówki ogólne dla nauczycieli dotyczące tworzenia operacji za pomocą badań prowadzonych samodzielnie przez ucznia. Wychodząc z założenia, że „tworzenie operacji dokonuje się w toku badania, a każde badanie wywodzi się z jakiegoś problemu" (s. 140), Autor komentuje znaczenie poszczególnych etapów rozwiązywania problemów dla odkrywania całokształtu jakiegoś systemu operacji i rozpatruje problem jako projekt działania ucznia (tzw. schemat antycypacyjny), aby na końcu rozdziału VIII omówić przebieg jednostki lekcyjnej, uwzględniającej badanie wykonywane przez ucznia. Po tych ogólnych wskazówkach dydaktycznych następują w rozdziale IX bardziej szczegółowe na temat organizowania badań prowadzonych przez uczniów w zakresie nauczania przedmiotów przyrodniczych, geografii, historii i języka ojczystego.

W następnym rozdziale X analizuje Autor rolę, jaką może odgrywać praca zespołowa uczniów i „ćwiczenia operacyjne" w kształtowaniu tzw. ruchliwości operacyjnej, „charakterystycznej dla żywego myślenia, które jest jedynie zdolne do generalizowania i posługiwania się nim w różnorakich sytuacjach oraz do dalszego rozwoju" (str. 158). Przy okazji wskazuje Autor konkretne sposoby postępowania dydaktycznego, sprzyjającego osiąganiu powyższego celu.

Ostatnia, najobszerniejsza (70 stron), eksperymentalna część pracy stanowi ilustrację do twierdzeń podanych w części psychologicznej i dydaktycznej. Jest to dokładny opis eksperymentu dydaktycznego, przeprowadzonego pod kierunkiem Aebliego w 2 szkołach podstawowych kantoru Zurychu w 1949 r.

Eksperyment miał na celu ukazać wyższość metod dydaktycznych wynikających z psychologii Piageta nad metodami dydaktyki tradycyjnej. Prowadzony był techniką grup równoległych (klasa tradycyjna — kontrolna — 26 uczniów; klasa nowa — eksperymentalna — 23 uczniów). Materiał nauczania objęty eksperymentem (fragment geometrii: obliczanie obwodu i pola powierzchni prostokąta) był dla obu grup jednakowy. Autor w kolejnych dwu rozdziałach niezwykle precyzyjnie opisuje lekcje prowadzone według zasad dydaktyki aktywnej (wyprowadzonej z psychologii piagetowskiej) — w klasie eksperymentalnej i według zasad dydaktyki tradycyjnej — w klasie kontrolnej, aby w ostatnim (XIV) rozdziale swojego studium przedstawić słabość nauczania tradycyjnego i przewagę piagetowskiego, ak-

tywnego podejścia do stopniowego tworzenia odpowiednich operacji w umyśle dziecka — jako wynik swego eksperymentu.

Szczegółowe wnioski formułuje Aebli ostrożnie, zdając sobie sprawę, że „eksperyment obejmował zbyt krótki okres, aby mogły się w pełni uwydatnić wszystkie walory nauczania aktywnego, a ponadto aby zarys rozwoju uczniów mógł być należycie uchwycony przez badania końcowe, którymi się posłużyliśmy i które prowadziliśmy z punktu widzenia ilościowej analizy rezultatów eksperymentu" (s. 250). Rzeczywiście, lekcji było mało, bo tylko siedem w klasach eksperymentalnych i pięć w klasach kontrolnych.

Krytyczne spojrzenie Aebliego na własne badania należy policzyć na plus Autorowi.

☆

Omawiana publikacja, która ukazała się na krótko (nakład około 10.000 egzemplarzy) pod koniec 1982 roku jest interesująca. Stanowi aktualnie pozycję z historii dydaktyki. Należy traktować ją jako przykład konsekwentnego zastosowania w dydaktyce osiągnięć jednego z kierunków psychologii. Przedstawiony w niej eksperyment wydawać się może współczesnemu Czytelnikowi nazbyt prosty, wyniki — oczywiste, ale pamiętać należy, że u progu lat pięćdziesiątych postępowanie badawcze Aebliego zasługiwało na uznanie, podobnie jak przeprowadzona przez niego krytyka tradycyjnej dydaktyki, jej metod nauczania, szeroko rozpowszechnionych i stosowanych w praktyce szkolnej przez ówczesnych nauczycieli.

Książka Aebliego stanowi potwierdzenie jeszcze jednej prawdy, w którą obecnie nie wątpi żaden dydaktyk: że dydaktyka zawsze rozwija się w powiązaniu z różnymi szkołami psychologicznymi. Tak właśnie dzieje się i aktualnie w Polsce, kiedy to psychologiczna teoria czynności T. Tomaszewskiego stanowi podstawę wielu badań dydaktycznych, co tylko sygnalizuję, albowiem wykracza ten fakt poza ramy niniejszej recenzji.

Bogumiła Kwiatkowska-Kowal

K R O N I K A

KIERUNKI I PROBLEMY ROZWIJANIA RUCHU NOWATORSKIEGO WŚRÓD NAUCZYCIELI

Pod takim tytułem odbyła się w dniu 18 marca 1983 r. w redakcji „Ruchu Pedagogicznego" konferencja, w której udział wzięli przedstawiciele nauk pedagogicznych, resortu oświaty i wychowania oraz nauczyciele-nowatorzy.

Referat wprowadzający w problematykę ruchu nowatorskiego wśród nauczycieli wygłosił redaktor naczelny naszego pisma — doc. dr hab. Stefan Słomkiewicz. Powołując się na 70-letnią tradycję „Ruchu Pedagogicznego" w służbie rozwoju nauki i praktyki pedagogicznej, a szczególnie w popularyzowaniu osiągnięć pobudzania dostarczaniu informacji o wynikach badań pedagogicznych (w celu pobudzania nauczycieli do poczynań nowatorskich), wskazał na następujące aktualnie społecznie pożądane kierunki rozwoju ruchu nowatorskiego wśród nauczycieli w Polsce:

— poszukiwania nowatorskie w zakresie oddziaływania szkoły na systemy wartości uczniów;

— poszukiwania nowatorskie w sferze rozwijania aktywności i samodzielności poznawczej uczniów;

— poszukiwania nowatorskie w zakresie indywidualizacji pracy z uczniami zarówno wybitnie uzdolnionymi, jak i mającymi trudności w nauce;

— poszukiwania nowatorskie w sferze związania rodziny ze szkołą;

— poszukiwania nowatorskie w zakresie integracji uczniów, rozwijania i wzmacniania więzi wśród nich, a także więzi uczniów z nauczycielami.

Następnie doc. dr hab. S. Słomkiewicz silnie zaakcentował potrzebę przygotowywania nauczycieli do działań nowatorskich zarówno w procesie ich kształcenia, jak i doskonalenia zawodowego. W dotychczasowym przygotowaniu nauczycieli stwierdził dominację podawania programów pedagogicznych działań nad podawaniem strategii, co nie sprzyja poczynaniom innowacyjnym w pracy nauczycielskiej.

Kolejnym problemem wskazanym przez doc. dra hab. S. Słomkiewicza była popularyzacja osiągnięć innowacyjnych, które w większym niż dotychczas zakresie winny wieloma kanałami informacyjnymi docierać do nauczycieli, głównie przez:

— czasopisma przedmiotowo-metodyczne;

— czasopisma ogólnopedagogiczne;

— Nauczycielski Uniwersytet Radiowo-Telewizyjny (NURT);

— szkoły otwarte dla wszystkich nauczycieli (bez względu na miejsce zamieszkania).

W zakończeniu referatu została podkreślona przez Redaktora Naczelnego rola rzetelnej i pogłębionej informacji naukowej w inspirowaniu nauczycieli do nowatorstwa oraz rola stawiającej pytania otwarte nauki — w pobudzaniu nauczycieli do twórczości.

W dyskusji głos zabrali: doc. dr hab. Wł. Zaczyński z Uniwersytetu Warszawskiego; mgr Tadeusz Grzelak z Zespołu Szkół Budowlanych w Łodzi; dr Franciszek Filipowicz z Departamentu Organizacji Badań i Prognoz Oświatowych w Ministerstwie Oświaty i Wychowania; mgr Tadeusz Stradowski z Oddziału Doskonalenia Nauczycieli w Kielcach; prof. dr hab. Kazimierz Denek z Uniwersytetu A. Mickiewicza w Poznaniu; dr Eugeniusz Piotrowski z Uniwersytetu A. Mickiewicza w Poznaniu; dr Jan Zaciura z dwumiesięcznika „Nauczyciel i Wychowanie".

Doc. dr hab. Wł. Zaczyński wyróżnił dwa rodzaje warunków działań innowacyjnych nauczyciela:

— warunki zewnętrzne — rozumiane jako pewna powinność programowo-zawodowa,

— warunki wewnętrzne — rozumiane jako gotowość wolicjonalna do działań innowacyjnych.

Ową gotowość wewnętrzną do działań innowacyjnych uzależnia doc. dr hab. Wł. Zaczyński od przygotowania nauczycieli do zawodu, któremu to zarzuca pewien schematyzm, np. podawanie algorytmów, apodyktycznych reguł postępowania, których trzeba przestrzegać w praktyce. W przygotowaniu nauczycieli do zawodu winno być więcej rozpoznawania swoistych cech warsztatu pracy nauczyciela, zapoznawania z sytuacjami badawczymi, w jakich praktyka codzienna stawia nauczycieli.

W celu ożywienia ruchu nowatorskiego wśród nauczycieli, zaproponował doc. dr hab. Wł. Zaczyński udostępnienie — w większym niż dotąd stopniu — łam czasopism pedagogicznych nauczycielom-nowatorom i przestrzegł jednocześnie przed zbytnim „administrowaniem" ruchu nowatorskiego, które może hamować jego rozwój.

Mgr T. Grzelak poruszył kilka kwestii związanych z zewnętrznymi uwarunkowaniami działań innowacyjnych:

— rola dyrektora szkoły w działaniach innowacyjnych nauczycieli (za mało dyrektorów sprzyjających pracy nowatorskiej nauczycieli);

— ocena nauczyciela-nowatora przez wizytatorów (przedmiot oceny to głównie osiągnięcia zgodne z programem nauczania, a nie wysiłek nauczyciela włożony w opracowanie nowych rozwiązań metodycznych);

— treści programów szkolnych (zbyt mała dynamika zmian treści — szczególnie w naukach technicznych — nie sprzyja nowatorstwu nauczycieli);

— rola władz oświatowych w rozpowszechnianiu metodycznych rozwiązań nauczycieli, lecz nie zawsze jednakowo korzystnie się rozwijał, nie zawsze był też biuletynów, tekstów itp.).

Dr Fr. Filipowicz zaznaczył, iż ruch nowatorski zawsze towarzyszył pracy nauczycieli, lecz nie zawsze jednakowo korzystnie się rozwijał, nie zawsze był też z zewnątrz właściwie stymulowany. Rezultaty pracy twórczej nauczycieli uzależnia od tego, ile będzie tzw. ognisk inspirujących. Zdając sobie sprawę z faktu, że ruch nowatorski wśród nauczycieli nie może być administrowany, postawił pytania:

— jak rozwijać ruch nowatorski?

— jakie nadać mu formy organizacyjne?

— jak wdrażać innowacje, jak i kto ma je oceniać?

— jak i kto ma popularyzować innowacje?

Listę pytań, których jest więcej niż odpowiedzi — co wynika z bogactwa omawianej problematyki — rozszerzył dr Fr. Filipowicz o następne, dotyczące przygotowania nauczycieli do zawodu, np:

— jak zmienić programy kształcenia nauczycieli, aby lepiej niż dotychczas przygotować praktycznie do zawodu?

— co mogą uczelnie, aby pewne postawy, nastawienia innowacyjne u kandydatów na nauczycieli kształtować?

— czy i jak szkoły wyższe mogą sprzyjać rozwijaniu nowatorstwa pedagogicznego?

Mgr T. Stradowski, który z kolei zabrał głos w dyskusji, wskazał na pewne czynniki hamujące rozwój ruchu nowatorskiego, a to:

— słabe wyposażenie szkół w środki dydaktyczne (nauczyciel wykonuje podstawowe pomoce naukowe) — brak czasu na innowacje;

— długi okres wdrażania (czy popularyzowania) prac uznanych (nawet przez Ośrodek Badań Rozwojowych) za nowatorskie, cenne. Przestrzegł też przed pochopnym opracowaniem systemu ocen pracy nowatorskiej gdyż nauczyciel-nowator wykonuje pewne prace wyłącznie z własnej wewnętrznej potrzeby działania, nie licząc na żadne pochwały, nagrody czy rozgłos.

Prof. dr hab. K. Denek rysując krótko historię ruchu nowatorskiego w Polsce ze wskazaniem różnych jego form organizacyjnych doszedł do wniosku, że miejscem ożywczego ruchu nowatorskiego musi być szkoła, a z zewnątrz szkoły powinno przyjść pomaganie, pokazywanie, nagradzanie nowatorów.

Jeżeli przez innowację będziemy rozumieć wprowadzanie zmiany, polegające na zastępowaniu dotychczasowych stanów rzeczy innymi, ale ocenianymi pozytywnie, to każda innowacja powinna być poddana 2 testom: konieczności i użyteczności praktycznej (osądy w kategoriach efektów kształcenia). Wymaga to solidnych podstaw metodologicznych. Inaczej — według prof. dr hab. K. Denka — nie zapewni się ewolucji ruchu nowatorskiego. „Ruch Pedagogiczny" powinien temu patronować (ze względu na chlubną przeszłość i powinność — w nazwie „ruch"), a pomagać winny czasopisma przedmiotowe.

Prof. dr hab. K. Denek zaproponował też, by ruch nowatorski wśród nauczycieli sprzęgnąć z akcjami wydawniczymi na wzór np. dawniejszej „Biblioteki Nauczyciela", gdyż aktualnie przepływ rzetelnej informacji, opartej na wynikach badań eksperymentalnych, jest mocno spóźniony, a innowacje muszą bazować na decyzjach podejmowanych szybko.

Kolejny dyskutant — dr Eugeniusz Piotrowski upatrywał przyczyn kryzysu ruchu nowatorskiego wśród nauczycieli między innymi w niewłaściwym ich przygotowaniu do zawodu, czyli:

— w rozdźwięku między teorią a praktyką pedagogiczną (brak nawet dobrych podręczników pedagogicznych dla kandydatów na nauczycieli);

— w braku dobrych szkół ćwiczeń (uczelnia nie ma wpływu na dobór odpowiednich nauczycieli do szkół ćwiczeń);

— w małej liczbie godzin na praktyki pedagogiczne przyszłych nauczycieli;

— we wpajaniu wąsko pojętego dydaktyzmu kandydatom na nauczycieli (uczy się tylko — co ma uczeń przyswoić, a powinno także — jak kształtować sferę poznawczą ucznia).

Dr Eugeniusz Piotrowski poruszył też problem nadzoru pedagogicznego. Nauczyciel nie może być zniechęcany przez wizytatorów do pracy innowacyjnej, lecz przeciwnie — różnymi środkami zachęcany.

Dr J. Zaciura zaznaczył w swojej wypowiedzi rolę Związku Nauczycielstwa Polskiego w rozwijaniu ruchu nowatorskiego wśród nauczycieli w Polsce do momentu rozwiązania Związku w 1981 roku. ZNP patronował ruchowi nowatorskiemu — między innymi był (wraz z Ministerstwem Oświaty i Wychowania) twórcą Krajowej Rady Postępu Pedagogicznego; sekcje zawodowe związku pilotowały prace innowacyjne nauczycieli. Teraz tego patronatu brak. Brak też opieki nad nauczycielami-innowatorami na szczeblu kuratoriów. Stąd też nauczyciele-nowatorzy czują się w swych poczynaniach osamotnieni.

Nauczyciel-innowator traktowany jest w swoim środowisku przeważnie jako hobbysta. Obojętność środowiska nauczycielskiego wobec ruchu nowatorskiego wynika również z faktu, że w polityce oświatowej ruch ten nie znajduje precyzyjnego określenia swego miejsca — stwierdził dr J. Zaciura.

Jako kolejną przyczynę hamowania ruchu innowacyjnego wymienił dr J. Zaciura rozbijanie pewnych struktur organizacyjnych — np. dawnych Ośrodków Metodycznych, które opiekowały się nauczycielami-nowatorami i popularyzowały innowacje wśród rzesz nauczycieli. Wygłosił też konkluzję, że nie można mówić o postępie pedagogicznym, jeżeli nie będą spełnione minimalne warunki dotyczące miejsca pracy nauczyciela, co zawarte jest przecież w Karcie Nauczyciela.

Podsumowania konferencji dokonał doc. dr hab. S. Słomkiewicz. Stwierdził, że konferencja nie może doprowadzić do ostatecznego rozwiązania problemu rozwijania ruchu nowatorskiego wśród nauczycieli, gdyż problem jest bardzo złożony i trudny. Niemniej na podstawie dyskusji można wyłonić następujące wnioski:

— rozwój ruchu nowatorskiego wśród nauczycieli zależy od sojuszników, którymi powinny być: placówki naukowe, organizacje społeczne nauki, różne działy oświaty i systemu doskonalenia;

— owych sojuszników ruchu nowatorskiego należy zobligować do działania w następujących rolach: jako doradców w poczynaniach innowacyjnych, jako ciała wstępnie oceniające prace innowacyjne i chroniące praw innowatorów;

— pilną potrzebę stanowi opracowanie systemu pochwał i wyróżnień dla innowatorów;

— popularyzacją innowacji — ze względu na ich najczęściej metodyczny charakter — powinny zająć się głównie czasopisma przedmiotowo-metodyczne, zaś pomoc pisma „Ruch Pedagogiczny" polegać ma na popularyzowaniu innowacji o charakterze ogólnopedagogicznym.

Na zakończenie doc. dr hab. S. Słomkiewicz stwierdził, że jak wynika z badań przeprowadzonych pod jego kierunkiem, nauczyciele są dostatecznie przygotowani do działań innowacyjnych, lecz w praktyce raczej nie mają warunków, aby swoją wiedzę i możliwości twórcze wykorzystywać.

Dokładne stanowiska uczestników konferencji wobec problemu rozwijania ruchu nowatorskiego wśród nauczycieli będą zaprezentowane na łamach „Ruchu Pedagogicznego" w następnych numerach.

Bogumiła Kwiatkowska-Kowal

KRAJOWY ZJAZD NAUCZYCIELI NOWATORÓW

W dniach 25—26 kwietnia br. odbył się w Warszawie Krajowy Zjazd Nauczycieli Nowatorów. Uczestniczyło w nim ponad 150 przodujących nauczycieli i wychowawców z całego kraju, a także kilkudziesięciu pracowników nauki oraz działaczy oświatowych.

Zjazd zorganizowany został z inicjatywy Krajowej Rady Postępu Pedagogicznego, Instytutu Kształcenia Nauczycieli i Ministerstwa Oświaty i Wychowania. Jego celem było określenie dróg i sposobów doskonalenia pracy dydaktyczno-wychowawczej i przekształcania szkół w ośrodki pracy twórczej w istniejących warunkach społeczno-politycznych i ekonomicznych kraju oraz roli nauczycieli w postępowym przeobrażeniu oblicza polskiej szkoły.

Zjazd obradował na sesjach plenarnych oraz w pięciu zespołach problemowych omawiających następujące zagadnienia: 1) treści kształcenia; 2) działalność wychowawcza szkół i placówek oświatowo-wychowawczych; 3) organizacja procesu dydaktyczno-wychowawczego; 4) kształcenie i doskonalenie nauczycieli oraz 5) koncepcje funkcjonowania społecznego ruchu postępu pedagogicznego.

Wprowadzenie do dyskusji stanowiły wystąpienia: prof. dr Bolesława Farona — „Kierunki polityki oświatowej i znaczenie ruchu nowatorstwa pedagogicznego dla unowocześnienia pracy szkoły"; prof. dr Wincentego Okonia — „Znaczenie i warunki pracy twórczej nauczyciela" oraz dr Zenona Gubańskiego — „Sparwozdanie z działalności Krajowej Rady Postępu Pedagogicznego i koncepcja programowa ruchu nowatorstwa pedagogicznego".

Dzięki pracy w zespołach, w dyskusji wypowiedziało się około 90 uczestników Zjazdu. Zarówno w referatach, jak i w dyskusji dominował pogląd, że mimo trudności, jakie obecnie przeżywa nasz kraj, nie można zrezygnować z dążenia do unowocześnienia polskiego systemu oświatowego, które powinno doprowadzić do przekształcenia szkoły z instytucji o reproduktywnym modelu nauczania, jaką jest ona jeszcze obecnie, w instytucję rozwijającą siły twórcze i zdolności młodzieży, w oparciu o samodzielną pracę uczniów ukierunkowaną na poszukiwanie wiedzy, a także wyzwalającą w nich procesy samowychowawcze, prowadzące do krystalizowania się poglądów, przekonań i postaw ideowo-moralnych tak ważnych i potrzebnych we współczesnym świecie zachwianych wartości. Takie są bowiem obiektywne wymagania naszych czasów. Również w przyszłości liczyć się trzeba z coraz szybciej narastającą zmiennością warunków życia. Po to, aby człowiek nie zagubił się w świecie nowoczesnej cywilizacji, aby panował nad nią i był zdolny do dalszego jej rozwoju, należy tak ukształtować zadania szkoły, aby była ona w stanie odpowiednio przygotować młodzież do życia w ulegającej ciągłym przeobrażeniom rzeczywistości społecznej.

Przekształcenie szkoły w ośrodek pracy twórczej wymaga dokonania zmian we wszystkich dziedzinach działalności oświatowej, przeobrażeń prowadzących do stworzenia warunków programowych, organizacyjnych, materialnych, kadrowych i in. niezbędnych do organizowania nowocześnie pojmowanego procesu dydaktyczno-wychowawczego — stwierdzono w dyskusji, precyzując postulaty w tych sprawach do władz państwowych i administracji oświatowej, do placówek naukowych i wyższych uczelni oraz do instytucji i placówek zabezpieczających różne sfery pracy szkół. Najważniejsze jednak i najbardziej pożądane są zmiany, które powinny nastąpić w rozumieniu nowej roli i zadań nauczyciela nowoczesnej szkoły przez samych nauczycieli i wychowawców. Samokształcenie i samowychowanie, które uznawane są za podstawowe zadania szkoły kształcącej dla przyszłości wymagają, aby nauczyciel przeobraził się z osoby przekazującej wiedzę i wartości w organizatora procesu samokształcenia i samowychowania, w doradcę młodzieży samodzielnie zdobywającej wiedzę i kształtującej swe poglądy i postawy. Jest to zadanie nowe,

trudne i złożone, ale niezbędne i możliwe do zrealizowania, równolegle z tworzeniem szkole innych niezbędnych warunków do takiej pracy, a nawet z pewnym wyprzedzeniem w stosunku do nich. Wymaga ono jednak wypracowania i rozwinięcia form i bodźców stymulujących nauczyciela do systematycznego poszerzania i pogłębiania wiedzy psychologicznej, pedagogicznej, przedmiotowej i społecznej oraz umiejętności stałego doskonalenia swojego warsztatu pracy. Przystąpiono już do tworzenia pewnych warunków wzmacniających zainteresowanie nauczycieli rozwojem zawodowym przez opracowanie i wprowadzenie stopni specjalizacji zawodowej. Jest to jedną z dróg dochodzenia do pożądanego stanu.

Inną, posiadającą bogate tradycje w polskiej oświacie formą doskonalenia pracy i rozwoju nauczyciela w zawodzie jest podejmowane samorzutnie przez bardzo wielu nauczycieli poszukiwanie lepszych, skuteczniejszych sposobów oddziaływania dydaktycznego i wychowawczego na młodzież jako reakcja na dostrzegane potrzeby środowiska, nazywaną nowatorstwem pedagogicznym.

Sprawie nowatorstwa pedagogicznego poświęcono na Zjeździe szczególnie dużo uwagi. Uznano, że jest ono również jedną z ważnych dróg przekształcania w pożądanym kierunku sylwetki zawodowej nauczyciela, że wobec tego wszelkimi dostępnymi sposobami należy wspierać i umacniać przejawiane przez nauczycieli zainteresowania i postawy twórcze, zapewnić korzystne warunki do ich rozwoju.

Już przed czterema laty, doceniając znaczenie nowatorstwa pedagogicznego dla postępu w oświacie, z inicjatywy Zarządu Głównego ZNP i Ministerstwa Oświaty i Wychowania, utworzono Krajową Radę Postępu Pedagogicznego, która w oparciu o doświadczenia płynące z licznych wcześniej podejmowanych prób zorganizowanego działania na rzecz upowszechniania nowatorstwa pedagogicznego, podjęła wysiłki mające na celu nadanie nowatorstwu pedagogicznemu odpowiednio wysokiej rangi i przychodzenie nauczycielom nowatorom z realną pomocą w ich pracy. Obecnie dokonano oceny osiągnięć i trudności, jakie wystąpiły w pracy Rady i całego ruchu nowatorskiego. Określono na nowo kierunki pracy i wskazano, od jakich warunków zależy ich pomyślna realizacja.

Zwrócono przede wszystkim uwagę na potrzebę zapewnienia nowatorom pomocy ze strony pracowników nauki w planowaniu, realizacji i ocenie innowacji, na zorganizowanie sprawnego systemu informacji wewnątrz ruchu, na potrzebę skutecznego przełamania trudności związanych z upowszechnianiem innowacji nauczycielskich, opracowanie kompleksowego systemu bodźców moralnych i materialnych stymulujących do pracy twórczej oraz na szereg innych ważnych spraw służących rozwojowi i umacnianiu zainteresowań nowatorskich nauczycieli.

Uczestnicy Zjazdu wystosowali apel do nauczycieli i wychowawców, który umieszczamy obok.

W Zjeździe uczestniczył członek Biura Politycznego, sekretarz KC PZPR Józef Czyrek.

Edmund Ucieklak

APEL
DO NAUCZYCIELI I WYCHOWAWCÓW PRL

My uczestnicy Krajowego Zjazdu Nauczycieli Nowatorów obradujących w dniach 25—26 kwietnia 1983 roku w Warszawie podsumowaliśmy dotychczasowy dorobek innowacyjny nauczycieli i przyjęliśmy nowe propozycje doskonalenia treści, metod, form i środków pracy szkół.

Szybkie tempo przemian cywilizacyjnych, zjawisko tak znamienne dla naszych czasów, stawia przed szkołą nowe zadania. Szkoła współczesna powinna przekształ-

cić się z instytucji przekazującej wiedzę w ośrodek pracy twórczej, w którym młodzież, pod kierunkiem nauczyciela, będzie kształtowała swą osobowość, samodzielnie zdobywając wiedzę, rozwijając swe siły twórcze i zdolności. Taka koncepcja kształcenia i wychowania w naszej socjalistycznej szkole wymaga, aby nauczyciel był przewodnikiem i doradcą młodzieży, inspiratorem i organizatorem złożonej działalności dydaktycznej i wychowawczej. A to oznacza zmianę postaw, zachowań, poglądów, całego procesu interakcji w układzie nauczyciel-uczeń, zespół pedagogiczny-młodzież, szkoła-środowisko, środowisko-szkoła.

W przeobrażeniu i unowocześnieniu polskiej szkoły szczególne znaczenie ma ruch nowatorstwa pedagogicznego, rozumiany jako rozbudowana na szeroką skalę działalność innowacyjna jednostek i zespołów pedagogicznych. Podstawowym ośrodkiem rozwijania twórczych postaw i zachowań młodzieży może i powinna być szkoła, a jej siłą sprawczą — nowatorska działalność nauczycieli.

Klucz do przeobrażeń szkoły leży w ręku nauczyciela, który rozumiejąc rzeczywistość pedagogiczną szuka dla niej najlepszych rozwiązań praktycznych. Nauczyciela, który sam poszukuje nowych rozwiązań pedagogicznych, systematycznie doskonali swą pracę, nadaje utrwalonym tradycjami zasadom i wartościom nowego wymiaru i blasku. Nauczyciela, który potrafi zmienić na korzyść siebie i środowisko, stając się twórcą postępu w szkole.

Ruch innowacyjny w polskiej oświacie ma bogate i chlubne tradycje. Dzieje polskiej szkoły pełne są przejawów działań innowacyjnych, mających na celu wprowadzenie korzystnych zmian do procesu kształcenia i wychowania. Szczególnie bogaty dorobek ma ruch innowacyjny środowiska oświatowego w Polsce Ludowej, wyrażający się w tworzeniu szkół wiodących i środowiskowych, organizowaniu wystaw postępu pedagogicznego, rozwoju różnych form doradztwa, jak też w podejmowaniu na szeroką skalę indywidualnych działań innowacyjnych przez tysiące nauczycieli.

Doświadczenia lat minionych miały bezpośredni wpływ na obecną koncepcję ruchu nowatorstwa pedagogicznego. U podstaw tej koncepcji legła myśl o powszechnym, społecznym charakterze ruchu postępu pedagogicznego. Patronat nad nim sprawował Związek Nauczycielstwa Polskiego oraz administracja oświatowa, które wspólnie w 1979 r. powołały dla inspirowania działalności innowacyjnej Krajową Radę Postępu Pedagogicznego.

Dotychczasowy dorobek nauczycieli-nowatorów jest znaczny. Wzbogaca on o nowe wartości pracę szkół. Jest on jednak wciąż nie w pełni dostrzegany i doceniany, mimo iż istnieją warunki sprzyjające podejmowaniu samodzielnych inicjatyw.

Zwracamy się zatem z gorącym apelem do wszystkich nauczycieli i pracowników oświaty, do doświadczonej, a także młodej kadry pedagogicznej o włączenie się do podejmowania zadań innowacyjnych w swojej pracy. W Waszych rękach, Koleżanki i Koledzy, leży szansa dokonania przeobrażeń, wynoszących szkołę polską na wysokie poziomy. Wasza inicjatywa, twórcza praca może i powinna uczynić szkołę polską na wskroś nowoczesną.

Apelujemy do administracji oświatowej różnych szczebli, do powstających ogniw organizacji związkowych, pracowników i instytucji naukowych o wspieranie nowatorskich przedsięwzięć szkół i nauczycieli. Wyrażamy przekonanie, że więcej zainteresowania i pomocy dla innowacji wykażą dyrektorzy szkół, wizytatorzy, inspektorzy i kuratorzy, a także pracownicy zaplecza naukowego Ministerstwa Oświaty i Wychowania.

Zwracamy się do przedstawicieli nauki, aby służyli merytoryczną i organizacyjną pomocą w podejmowaniu przez nauczycieli różnorakich działań nowatorskich w prowadzeniu badań i sondaży, upowszechnianiu rezultatów i ich wdrażaniu.

Dziś, w okresie trudnych warunków pracy szkoły, przy jednoczesnym ciągłym wzroście znaczenia oświaty w dokonujących się aktualnie przemianach gospodarczych, społecznych, politycznych i kulturalnych niezbędne jest rozszerzanie zakresu

twórczej działalności w oświacie. Powszechność przedsięwzięć innowacyjnych jest dziś wskazana bardziej niż kiedykolwiek przedtem.

Należy uczynić wszystko, aby nauczyciele-nowatorzy mieli szansę zdobycia takiej pozycji w szkole, na jaką zasługują, aby znani byli jako czołówka nauczycielskiego życia umysłowego.

Wyrażać się to powinno w szacunku dla samodzielnych, twórczych poszukiwań nauczycieli i szkół oraz odpowiednim uznaniu i wyróżnianiu tej działalności w różnorodnych formach i zakresach. Organizacyjne formy ruchu postępu pedagogicznego tworzyć będą nadal Wojewódzkie Rady Postępu Pedagogicznego, których działalność koordynuje Krajowa Rada Postępu Pedagogicznego.

Wyrażamy przekonanie, że nauczyciele-nowatorzy będą twórcami istotnych i znaczących przeobrażeń oświatowo-wychowawczych, kształtujących oblicze socjalistycznego systemu edukacji narodowej.

UCZESTNICY KRAJOWEGO ZJAZDU
NAUCZYCIELI-NOWATORÓW

Warszawa, dnia 26 kwietnia 1983 r.

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

ЛЮДВИК БАНДУРА: Педагогика среды 3
ДАНУТА ЧИХЫ: Обучение охране среды в некоторых европейских странах 13
ФЕЛИКС МОСКАЛЬ: Своеобразие труда и основные элементы модели опекуна-воспитателя (I) 20
МАЛГОЖАТА ОКРУЧИНЬСКА: Применение тезисов познавательной психологии в теории воспитания 30
КАЗИМЕЖ ПОДОСКИ: Организация посвещения и управление им как новая отрасль науки 43
СТЕФАН СЛОМКЕВИЧ: Система знаний, усваеваемых учениками . . 53

ОТЧЕТЫ ОБ ИССЛЕДОВАНИЯХ · ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НОВШЕСТВА

ЭЛЬЖБЕТА БРЫЦКА, УРШУЛЯ ПЕТКОВСКА: Общепедагогическая ассистентская практика в процессе подготовки студентов Высшей педагогической школы в Кракове в оценке студентов 64
ВИТОЛЬД ДОБРОВОЛЬСКИ: Подготовка учителей в США 79
ХЕНРИК Э. КУЛЯС: Индивидуальная обусловленность участия подрастающей молодежи в жизни школьных организаций 82
ЭВА ЛЯХОВИЧ: Некоторые опыты повышения эффективности практических занятий по педагогике при обучении будущих учителей . . 98
ДАНУТА ЛИЧИНЬСКА: Географическое задание — его место и роль в дидактическом процессе на уроках географии 112
ДАНУТА МАШЧЫК: Использование учителем средств массовой коммуникации — условие повышения эффективности их работы 119
СТАНИСЛАВ МИХАЛОВСКИ: Метод индивидуальных случаев в воспитательном констультировании 128
АННА ЗАВАДЗКА: Семейная обусловленность отдыха учеников начальных классов 137

РЕЦЕНЗИИ НА КНИГИ · ОБЗОР ЖУРНАЛОВ

КАРОЛЬ ХЭРЦМАН: Зыгмуим Вямровски: Учитель профтехучилища . 149
СТАНИСЛАВ КАЧОР: Чеслав Куписевич: Система образования в процессе реформы 152
ВИТОЛЬД КОМАР: Кшиштоф Конажевски: Основы теории воспитательного воздействия 156
ПЕТР КОВОЛИК: Влодзимеж Горишовски: Функции педагогического контроля в системе народного образования 162
БОГУМИЛА КВЯТКОВСКА-КОВАЛЬ: Ханс Аэбли: Психологическая дидактика. Применение психологии Пьяже в дидактике 164

ХРОНИКА

БОГУМИЛА КВЯТКОВСКА-КОВАЛЬ: Направления и проблемы развития новаторского движения среди учителей 167
ЭДМУНД УЧЕКЛЯК: Всеобщий съезд учителей-новаторов . . . 171
Воззвание к учителям и воспитателям ПНР 172

CONTENTS

ARTICLES

LUWIK BANDURA: The Mediumistic Education 3
DANUTA CICHY: Teaching of Preservation of Nature in Some European Countries 13
FELIKS MOSKAL: Characteristic of Work and the Basic Components of Model of Educator 20
MAŁGORZATA OKRUCIŃSKA: Application of Statements of the Cognitive Psychology in Theory of Education 30
KAZIMIERZ PODOSKI: Organization and Administration of an Education as the New Scientific Branch 43
STEFAN SŁOMKIEWICZ: System of Knowledge Acquired by Pupils . . 53

REPORTS FROM RESEARCH · EDUCATIONAL INNOVATIONS

ELŻBIETA BRYCKA, URSZULA PETKOWSKA: All-Educational Assistants' Training in the Education of Students of Kraków Pedagogical College According to Students' Opinion 64
WITOLD DOBROWOLSKI: Teacher Training in USA 79
HENRYK E. KULAS: Personality Determinants of the Participation of the Adolescents in School Organizations 82
EWA LACHOWICZ: Some Trials to Raise Effectiveness of Exercises in Education in the Education of Teachers 98
DANUTA LICIŃSKA: Exercise in Geography — Its Position and Role in Didactic Process for Lessons of Geography 112
DANUTA MASZCZYK: Using of Mass Media by Teachers as the Conditions of Raising Effectivity of Their Work 119
STANISŁAW MICHAŁOWSKI: Case Work in the Educational Guidance . 128
ANNA ZAWADZKA: Family Conditions of the Rest of Primary Grades Pupils 137

BOOK REVIEWS · REPORTS FROM EDUCATIONAL PERIODICALS

KAROL HARCMAN: Zygmunt Wiatrowski: Teacher of Vocational School . 149
STANISŁAW KACZOR: Czesław Kupisiewicz: Education in the Process of Reconstruction 152
WITOLD KOMAR: Krzysztof Konarzewski: Basis of the Educational Influence 156
PIOTR KOWOLIK: Włodzimierz Goriszowski: Functions of Educational Supervision in the Educational System 162
BOGUMIŁA KWIATKOWSKA-KOWAL: Anna Aebli: Psychologic Didactics. The Application of Piaget's Psychology for Didactics 164

CHRONICLE

BOGUMIŁA KWIATKOWSKA-KOWAL: Directions and Problems of the Developing of Innovative Movement among Teachers 167
EDMUND UCIEKLAK: Polish Congress of Teachers Innovators 171
Adress to Teachers and Educators of the Peoples' Republic of Poland . . 172