



# **RUCH PEDAGOGICZNY**

**Dwumiesięcznik  
Związku Nauczycielstwa Polskiego**

**Odnaczony  
Pamiątkowym Medalem  
Komisji Edukacji Narodowej**

**2**

---

ROK XXVI (LVIII) MARZEC-KWIECIEŃ 1984  
WARSZAWA • NASZA KSIĘGARNIA

## SPIS TREŚCI

### ARTYKUŁY

KRYSTYNA BŁESZYŃSKA: Wychowawcze problemy rodzin inwalidzkich . . . . .	7 ✓
WŁADYSŁAW CICHON: Aksjologia a pedagogika . . . . .	12
MIECZYŚLAW ŁOBOCKI: Przejawy trudności wychowawczych w szkole . . . . .	18 ✓
ZBIGNIEW ZABOROWSKI: Motywacja zachowań sprawiedliwych i egalitarnych . . . . .	30

### KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI

JADWIGA BIŃCZYCKA: Kierunki modernizacji kształcenia nauczycieli . . . . .	36
KAZIMIERZ DENEK: O konieczności optymalizacji systemu kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia nauczycieli . . . . .	37
ALICJA KRZYMOWSKA—KOSTROWICKA: Problemy i kierunki modernizacji kształcenia nauczycieli w szkołach wyższych . . . . .	43
ANTONI SMOŁAŁSKI: Trzy kierunki zmian w kształceniu nauczycieli . . . . .	45 ✓

### SPRAWOZDANIA Z BADAŃ • INNOWACJE PEDAGOGICZNE

KRYSTYNA DURAJ—NOWAKOWA: Motywy wyboru studiów nauczycielskich i zawodu nauczyciela . . . . .	49 ✓
WITOLD KOMAR, <u>STEFAN SŁOMKIEWICZ</u> : Problemy przygotowania nauczycieli do realizacji drugiego przedmiotu . . . . .	56
HELENA ŁAŚ: Ocena osiągnięć szkolnych uczniów kończących szkołę podstawową z równoczesnym przysposobieniem do zawodu . . . . .	69
MARIA MAREK RUKA: Przygotowanie dzieci i młodzieży niepełnosprawnej do pracy w szkole podstawowej i zawodowej specjalnej . . . . .	78
MIECZYŚLAW SKOWROŃSKI, RYSZARD ŻÓŁTAŃSKI: Motywy wyboru kierunku studiów wyższych przez uczniów klas IV liceów ogólnokształcących w województwie bydgoskim . . . . .	88

### RECENZJE KSIĄŻEK • PRZEGLĄD CZASOPISM

WANDA GNATIUK: Sport w kształtowaniu kultury i osobowości. Praca zbiorowa pod red. Z. Krawczyka . . . . .	98
JOANNA WARACKA: Aleksander Lewin: System wychowania a twórczość pedagogiczna . . . . .	103
JÓZEF ZALEWSKI: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych . . . . .	105

## ZMARŁ REDAKTOR NACZELNY „RUCHU PEDAGOGICZNEGO”

*W dniu 3 lutego 1984 r. zmarł w Warszawie dr hab. Stefan Słomkiewicz – docent Uniwersytetu Warszawskiego, kierownik Katedry Technologii Kształcenia, Redaktor Naczelny „Ruchu Pedagogicznego”, odznaczony Krzyżem Kawalerskim Orderu Odrodzenia Polski, Złotym Krzyżem Zasługi, Medalem XXX-lecia PRL, Medalem Komisji Edukacji Narodowej, Złotą Odznaką ZNP, wyróżniony nagrodą indywidualną Ministra Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki.*

*Zmarł wybitny specjalista w dziedzinie dydaktyki, zasłużony organizator życia naukowego i systemu kształcenia nauczycieli, zasłużony nauczyciel akademicki i działacz społeczny. Był doc. dr hab. Stefan Słomkiewicz zastępcą Rektora UW d/s Wyższej Szkoły Nauczycielskiej w Warszawie i dyrektorem Instytutu Pedagogicznego Kształcenia Nauczycieli. Przez wiele lat pełnił obowiązki kierownika pracowni Nowoczesnych Metod Nauczania w Wojskowej Akademii Politycznej i nauczyciela akademickiego w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Kielcach. Od 1978 roku do ostatnich chwil swego życia kierował redakcją „Ruchu Pedagogicznego”.*

*Dzięki swej wielkiej wiedzy, ogromnej pasji naukowej i społecznikowskiej oraz zaletom charakteru wniósł nieprzemijający wkład w kształcenie kadr nauczycielskich. Jako aktywny działacz partyjny oraz Autor powszechnie znanej pracy „Dydaktyczne podstawy kształcenia partyjnego” i wielu opracowań z dziedziny kultury politycznej, wywierał znaczący wpływ na rozwój metodyki kształcenia partyjnego.*

*Straciliśmy człowieka skromnego o ogromnej sile charakteru, niezwykłej wprost aktywności i pracowitości, zasłużonego organizatora ruchu pedagogicznego w Polsce. Żył w sposób godny i zaangażowany. Umierał długo w wielkim cierpieniu i z godnością. Pozostawił przyjaźń w bólu i szacunku dla swojej postawy, naukowej twórczości i konsekwentnego działania.*

*Śmierć docenta dr. hab. STEFANA SŁOMKIEWICZA jest niepowetowaną stratą dla nauk pedagogicznych i pedagogicznej edukacji nauczycieli, o czym z wielkim żalem zawiadamia*

Redakcja „Ruchu Pedagogicznego”

## STEFAN SŁOMKIEWICZ NIE ŻYJE

Odszedł od nas przedwcześnie po długiej i ciężkiej chorobie zmarły dr habilitowany Stefan Słomkiewicz, docent Uniwersytetu Warszawskiego, znany dydaktyk, świetny nauczyciel, znakomity organizator badań naukowych, społecznik, działacz partyjny i Redaktor Naczelny „Ruchu Pedagogicznego”. Stefan Słomkiewicz był każdym z nich w sposób autentyczny. Był przecież znany w gronie dydaktyków z rozległych i treściowo zróżnicowanych zainteresowań. On to — jak gdyby w przeczuciu trendu zmian w cywilizacji współczesnej — jako pierwszy w naszym środowisku ujawnił żywe i pogłębione zainteresowanie techniką. Wprawdzie nie ukończył Politechniki Warszawskiej, na którą był wstąpił w 1947 roku, ale żywe zainteresowania techniką zaowocowały korzystnie na terenie dydaktyki. Pamiętamy przecież dobrze, że właśnie Stefan był współtwórcą jednej z pierwszych dydaktycznych maszyn egzaminujących, której opis zamieścił w „Nowej Szkole” (1966, nr 1). Warto pamiętać, że maszyna ta, opatentowana, zachowuje po dziś dzień znamiona nowoczesnego urządzenia technicznego.

Zainteresowania techniką kojarzył S. Słomkiewicz z głęboką wiedzą psychologiczną, wyniesioną z dwóch przezeń ukończonych uczelni, to jest z Wyższej Szkoły Higieny Psychicznej i z Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego, w której na podstawie pracy magisterskiej, napisanej pod kierunkiem prof. Tadeusza Tomaszewskiego, uzyskał dyplom w 1952 roku. Kompetencje rzeczowe w psychologii i technice wyrzyły nader korzystny ślad w książkach S. Słomkiewicza z zakresu dydaktyki — kształcenie politechniczne w Jego pracach przestaje być kwestią sprawności manualnych uczniów, a staje się integralną kategorią wychowania intelektualnego dzieci i młodzieży. Intelktualizacja zajęć praktyczno-technicznych to charakterystyczny rys dla S. Słomkiewicza psychologa i Autora — dydaktyka między innymi książek: „Prace konstrukcyjno-techniczne uczniów” (1966 r.) i „Samodzielne myślenie i działanie techniczne uczniów” (1971 r.).

Stefan Słomkiewicz był nauczycielem szkoły podstawowej. Był także wizytatorem. Znał więc nauczycielski trud i ślady tej zawodowej wiedzy, nauczycielskiego doświadczenia, znajdujemy na kartach Jego publikacji, które przez to podnosiły swą poznawczą i metodyczną wartość.

Wykorzystując perspektywę czasową i spoglądając wstecz na dokonania Stefana odnotować musimy zdumiewający fakt jakgdyby świadomego organizowania bogatego doświadczenia życiowego, które stopione w harmonijną jedność z działalnością naukowo-badawczą, dawało produkt spójny i treściowo znaczący. Odnotowany fakt jawi się nam jako planowe organizowanie przez S. Słomkiewicza wzrostu kompetencji merytorycznych. Napisał „Dydaktyczne problemy szkolenia partyjnego” (1967 r.) i „Dydaktyczne problemy szkolenia politycznego” (1971 r.), raz jeszcze potwierdzając istnienie owej reguły jedności doświadczenia życiowego i naukowo-autorskiego. Stefan był zawsze aktywnym działaczem i mógł zatem swe doświadczenia działacza i organizatora WUMiL-u połączyć z wiedzą dydaktyczną w wymienionych tutaj książkach.

Przedmiotem Jego zainteresowań lat ostatnich był nauczyciel. I tej problematyce, której korzeni możemy się doszukiwać w Jego nauczycielskim stażu i nagromadzonych później doświadczeniach, jakich niechybnie nabył organizując w Warszawie WSN i odpowiadając za pedagogiczne kształcenie przyszłych nauczycieli w Uniwersytecie Warszawskim, oddawał się z nieustanną i dlań charakterystyczną pasją. Zorganizował interdyscyplinarny zespół do badania „sprawności” zawodowej nauczycieli, zespół, którym kierował z oddaniem i niezwykłą energią do ostatnich chwil swego życia. Był już człowiekiem ciężko chorym, ale w Jego działaniu jako „szefa” grupy badawczej nie było najmniejszej słabości. Tak jak zawsze w przeszłości, tak i w ostatnich chwilach życia cechowała Go niezwykła energia i pasja działania — Stefan Słomkiewicz jawił się nam jako człowiek niezwykle silny i takim był.

Był świadom swej choroby i zagrożeń z nią związanych, ale kreślił plany dalszych wieloletnich badań nad nauczycielem, rysował w rozmowach z współpracownikami wizję przyszłego, empirycznie sprawdzanego systemu kształcenia nauczycieli tak, jak to czyni człowiek w pełni sił i zdrowia — Stefan Słomkiewicz był naprawdę człowiekiem silnym.

Śmierć przerwała brutalnie wszystko, ale nie zdołała z pewnością wymazać dokonania Stefana Słomkiewicza jako dydaktyka i Autora licznych publikacji oraz jako nauczyciela akademickiego. Jego zgon jest niewątpliwie dotkliwą stratą dla dydaktyki polskiej — zmarł w pełni sił twórczych.

Śmierć Stefana Słomkiewicza nie zdoła wymazać wdzięcznej o Nim naszej pamięci. Liczne grono wykształconych przez Stefana Słomkiewicza magistrów i doktorów pamiętać Go będzie jako opiekuna naukowego, który nie szczędził czasu i sił na doradztwo metodologiczne i rzeczowe; współpracownicy z Katedry i Zespołu Badawczego zachowają w pamięci tę szczególną umiejętność porozumienia się Stefana z przedstawicielami nauk ścisłych w trudnych kwestiach naukowo-badawczych, a wszyscy łącznie pamiętać będziemy to, że był On człowiekiem twórczo w naukę zaangażowanym. Cześć Jego pamięci

Władysław P. Zaczyński



Krystyna Błęszyńska  
Uniwersytet Warszawski

## WYCHOWAWCZE PROBLEMY RODZIN INWALIDZKICH

Rodziną inwalidzką nazywamy rodzinę, w której przynajmniej jeden z jej członków zaliczany jest do kategorii osób niepełnosprawnych. Osobą taką może być dziecko, któreś z rodziców bądź też, w przypadku większej rodziny wspólnie zamieszkującej, dalsi krewni. Każda z wymienionych sytuacji pociąga za sobą pewne problemy w istotnym stopniu kształtujące życie rodziny. Omówienie wszystkich w krótkim opracowaniu byłoby rzeczą niemożliwą. Stąd też w niniejszym artykule ograniczę się do przedstawienia zagadnień związanych jedynie z pierwszą spośród wymienionych sytuacji, tj. z rodziną z niepełnosprawnym dzieckiem.

Przyczyn obniżonej sprawności dzieci można wyliczyć wiele. Najogólniej dają się one podzielić na wady wrodzone oraz uszkodzenia nabyte już po urodzeniu. W obu tych przypadkach rodzice przechodzą silny wstrząs psychiczny. Wiąże się on z dwojakiego rodzaju przeżyciami:

- poczuciem winy za wydanie na świat dziecka kalekiego bądź też niedopilnowaniem dziecka pierwotnie zdrowego,
- załamaniem aspiracji dotyczących rozwoju i kariery życiowej potomka.

W tym pierwszym przypadku rodzice, doszukując się przyczyn urodzenia niepełnosprawnego dziecka, niejednokrotnie obciążają winą siebie lub swoich przodków. Działania te wzmacniane są przez otoczenie społeczne najchętniej dopatrujące się przyczyn w „obciążeniach dziedzicznych”, ukrytym lub jawnym alkoholizmie rodziców, domniemywanych chorobach wenerycznych lub też karze za bliżej nie określone „grzechy”. W odniesieniu do rodziców, których dziecko uległo kalectwu już po urodzeniu, częstokroć występuje również mechanizm społecznego piętnowania ich braku poczucia odpowiedzialności czy też nieumiejętności zapewnienia dziecku właściwej opieki.

W drugim przypadku mamy do czynienia ze zjawiskiem odmiennym w swej naturze. Jak wiemy, większość ludzi wiąże z posiadaniem dzieci pewne nadzieje. Dotyczą one zarówno oczekiwanych właściwości psychofizycznych potomka, jak też pożądanego dla niego kariery życiowej. Wiele osób traktuje przy tym posiadanie dzieci jako przedłużenie swojego własnego życia. W związku z powyższym usiłują one nieraz za pośrednictwem dziecka zrealizować własne nie spełnione marzenia i plany życiowe. Bywają też rodzice uznający cechy swoich dzieci za istotny czynnik prestiżowy (np. zdrowie, urodę czy uzdolnienia). Oprócz tego w każdej rodzinie możemy spotkać naturalną chęć cieszenia się zdrowym, prawidłowym rozwojem potomstwa. We wszystkich wspomnianych sytuacjach niepełna sprawność dziecka niweczy nadzieje i aspiracje jego rodziców. Zwiększa też stopień trudności natury opiekuńczej i wychowawczej.

Płynące stąd poczucie zawodu, rozczarowania, świadomość winy czy upokorzenia społecznego nie pozostają bez wpływu na kształtowanie się sytuacji wychowawczej na terenie rodziny. Występujące problemy dotyczą przy tym najczęściej następujących spraw:

- postaw rodziców wobec niepełnosprawnych dzieci,
- stylu wychowania dziecka,
- zjawisk charakterystycznych dla poszczególnych etapów rozwojowych dziecka.

Ukształtowanie się prawidłowych postaw rodziców uważane jest za podstawę pracy wychowawczej na terenie rodziny. Terminem „postawa rodzicielska” określamy utrwaloną tendencję rodziców do reagowania w określony sposób wobec dziecka. Możemy wyróżnić wiele płaszczyzn przejawiania się tej tendencji. Są to m.in. stosunek uczuciowy rodziców do dziecka, wzajemny typ kontaktów. Za prawidłową przyjmujemy przy tym postawę o następujących cechach:

- akceptacja dziecka, czyli przyjęcie go takim, jakim jest naprawdę, pogodzenie się z jego właściwościami psychicznymi i fizycznymi,
- obdarzanie dziecka miłością bez jednoczesnej nadmiernej nad nim koncentracji,
- uznanie praw dziecka jako równych, choć nie jednakowych, co prawa jego rodziców,
- współpraca z dzieckiem w stopniu odpowiednim do jego możliwości rozwojowych.

W wielu rodzinach inwalidzkich postawa ta przejawia się w codziennej praktyce wychowawczej. Niemniej istnieją też rodziny, dla których wytworzenie postawy prawidłowej jest rzeczą bardzo trudną. Prezentują one niejednokrotnie odmienny stosunek do dziecka nacechowany nadmierną koncentracją albo też mniej lub bardziej jawnym odtrąceniem. Pierwsza z wymienionych postaw przejawia się skłonnością do utrzymania dziecka przy rodzicach niemal za wszelką cenę, nadmiernym jego ochranianiem, rezygnacją rodziców z własnego życia oraz nieustanną kontrolą i korygowaniem postępowania syna czy córki. Niejednokrotnie też towarzyszy jej wysoki poziom wymagań rodziców oraz silny rygoryzm wychowawczy.

Przeciwieństwem postawy nadmiernej koncentracji jest odtrącenie dziecka. Charakterystyczne jest tutaj występowanie dużego dystansu uczuciowego ze strony rodziców, brak akceptacji dziecka i niechęć do sprawowania nad nim opieki. Rodzice nie lubią syna czy córki, wstydzą się ich, odczuwają swoje obowiązki jako ciężar życiowy. Nierzadko też przekazują je zakładowi opiekuńczemu. W przypadku natomiast, gdy dziecko pozostaje w domu, niejednokrotnie bywa ono traktowane surowo i brutalnie. Dziecku takiemu nie są okazywane uczucia pozytywne. Brak też tolerancji dla jego niedoskonałości. Wymagania rodziców bywają bezwzględne, często zaś stosowaną metodą wychowawczą są kary.

Zarówno postawa nadmiernej koncentracji, jak i odtrącenia wywiera niewłaściwy wpływ na rozwój psychiczny dziecka. Postawa odtrącająca wpływa m.in. na wytworzenie się takich cech, jak zahamowanie rozwoju emocjonalnego dziecka, jego agresywność czy zachowanie aspołeczne. W wielu przypadkach ponadto sprzyja powstawaniu reakcji nerwicowych oraz zaburzeń rozwoju intelektualnego. Postawa nadmiernej koncentracji powoduje u dzieci opóźnienia dojrzałości społecznej i emocjonalnej. Kształtuje bierność, egoizm oraz zachowania wymagające. Przez nadmierną opiekę rodziców utrudnia ponadto proces jego samodzielności. Możemy zatem stwierdzić, iż zarówno postawa odtrącająca, jak i nadmiernie chroniąca dziecko nie sprzyjają jego rewalidacji.



Z zagadnieniem postaw rodzicielskich powiązać możemy kwestię stylu wychowania dziecka w rodzinie. Terminem tym określamy sposób sprawowania przez rodzinę funkcji wychowawczych. Ze względu na podejście rodziców do kierowania dzieckiem możemy przy tym wyróżnić trzy rodzaje stylu wychowawczego:

- s. autokratyczny, gdzie kierownictwo sprawują wyłącznie rodzice. Odbywa się ono głównie poprzez system konsekwentnie gzekwonych nakazów i zakazów. Polecenia opierają się przede wszystkim na osobistym autorytecie rodziców nie tolerujących samodzielności dziecka, w sprawach spornych zaś narzucających własne zdanie. Dla takiego stylu wychowania charakterystyczne są: surowość rodziców, ich bezkompromisowość, moralizatorstwo oraz brak indywidualizacji poczynań wychowawczych,
- s. demokratyczny, charakteryzujący się oparciem stosunków rodzice—dzieci na wzajemnej sympatii i zaufaniu oraz liczeniem się, przy podejmowaniu decyzji, ze zdaniem wszystkich członków rodziny. Miejsce autokratycznego sterowania przy pomocy kar i nagród zajmuje przy tym kształtowanie wewnętrznej dyscypliny dziecka,
- s. leseferyczny (przyzwalający), zwany też okazjonalnym. Cechą charakterystyczną tego stylu jest pozostawienie dziecku dużej samodzielności, sporadyczność kontroli, oddziaływanie za pomocą sugestii, a także mała systematyczność pracy wychowawczej.

O wyborze właściwego sposobu kierowania dzieckiem powinien decydować stopień jego rozwoju. W stosunku do małych dzieci, które są jeszcze bardzo niesamodzielne, zasadniczo stosujemy styl autokratyczny. Stosunki ze starszymi dziećmi oraz z młodzieżą cechować powinien znaczny demokratyzm. Natomiast w odniesieniu do dorosłego potomstwa zalecana jest współpraca oparta na stylu okazjonalnym. Stosowanie stylu nieadekwatnego do poziomu rozwojowego potomstwa staje się przy tym źródłem wielu błędów wychowawczych i konfliktów rodzinnych.

Ogólne zasady stosowania wymienionych stylów wychowawczych odnoszą się również do pracy z dzieckiem niepełnosprawnym. Wymaga ona jednak wnikliwej analizy psychofizycznych możliwości danego dziecka. Nie jest przy tym możliwe automatyczne przenoszenie doświadczeń nabytych w trakcie pracy z pełnosprawnymi rówieśnikami. Dzieci niepełnosprawne różnią się niejednokrotnie tempem i stopniem swojego rozwoju. W szczególności dotyczy to dzieci upośledzonych umysłowo bądź z zaburzeniami psychicznymi. Wymagają one opieki bardziej intensywnej i długotrwałej niż np. dzieci niewidome czy głuche. Nie zawsze też mogą osiągnąć pożądany stopień samodzielności. Równocześnie też wiele dzieci obiektywnie zdolnych do bycia samodzielnymi jest chronionych w sposób nadmierny, nieadekwatny do poziomu ich rozwoju i możliwości. Utrudnia to proces ich usamodzielniania, obniża poziom samoakceptacji i negatywnie wpływa na przystosowanie społeczne.

Poważnym błędem wychowawczym bywa wysuwanie wymagań oraz stosowanie metod i stylu pracy przewyższających możliwości dziecka. Możemy je spotkać najczęściej w rodzinach o wysokim poziomie aspiracji co do rozwoju dziecka. Nadmierne wymagania rodziców nie stanowią przy tym przejawu złych intencji. Powoduje je raczej niedostatek ogólnej wiedzy pedagogicznej, a także nieznajomość potrzeb i możliwości dzieci niepełnosprawnych.

Wspomniane potrzeby zmieniają się wraz z wiekiem dziecka. Szczególnie wytężonej pracy wymaga przy tym opieka i wychowanie dzieci bardzo małych, do ukończenia trzeciego roku życia. W tym okresie rozwija się wiele ważnych funkcji i umiejętności życiowych człowieka. Stymulatorem tego rozwoju jest aktywność własna dziecka oraz wpływ najbliższego otoczenia. Funkcje, które zostaną w tym czasie zaniedbane, nawet w przypadku intensywnego oddziaływania w późniejszym okresie mogą nie ukształtować się w sposób prawidłowy. Wrodzone lub bardzo wczesne kalectwo utrudnia właściwy rozwój małego dziecka, niemniej go nie uniemożliwia. Funkcje uszkodzone można usprawniać lub kompensować. Pozostałe natomiast, przy prawidłowej opiece i wychowaniu, mogą rozwijać się w sposób nie zaburzony. Wymaga to jednak wytężonej pracy rewalidacyjnej, która w przypadku małych dzieci prawie całkowicie złożona jest na barki rodziców, nie zawsze po temu przygotowanych. Przygotowanie do pracy z małym dzieckiem koncentruje się na ogół wokół zagadnień pielęgnacyjnych. Niewiele uwagi natomiast poświęca się ćwiczeniom rozwijającym psychicznie i społecznie. Stąd też wielu rodziców w pracy z niepełnosprawnym maleństwem ogranicza się do zagadnień opieki bądź stosuje stereotypowe zabawy wczesnego dzieciństwa. Dzieje się to niejednokrotnie ze szkodą dla rozwoju dziecka.

Wraz z dorastaniem człowieka zmieniają się kierunki i formy jego aktywności. Dla małych dzieci podstawową formą jest zabawa. W wieku szkolnym natomiast jest nią nauka. Okres pobierania przez dziecko nauki w szkole nakłada na jego rodziców liczne obowiązki. Jednym z nich jest czuwanie nad procesami uczenia się dziecka oraz udzielanie mu w tym zakresie pomocy. W przypadku dziecka o obniżonych przez niepełną sprawność możliwościach uczenia się problem pomocy w nauce wydaje się dosyć istotny. Szkoła specjalna wkłada wiele pracy i wysiłku w kształcenie dziecka odchylonego od normy. Najlepsze efekty uzyskuje się jednak angażując także pomoc rodziców. Nie zawsze, niestety, potrafią oni przekazać swoją wiedzę o świecie dziecku niewidomemu, głuchemu czy upośledzonemu umysłowo. Brak właściwie prowadzonej pracy pozaszkolnej możemy zaś uznać za jeden z czynników obniżających poziom możliwości takiego dziecka.

Bardzo trudny wychowawczo jest wreszcie okres dorastania. Zachodzące w tym czasie zmiany w fizjologii, psychice i funkcjonowaniu społecznym dziecka przyczyniają wielu problemów rodzicom i wychowawcom. Wiele konfliktów w rodzinie powoduje zwłaszcza pojawienie się problemów związanych z grupą rówieśniczą oraz erotyzmem młodzieżowym. Kontakty z rówieśnikami stanowią ważny aspekt życia młodzieży. Stąd też w rodzinach o wysokiej kulturze pedagogicznej przywiązuje się duże znaczenie do ich rozwoju. W przypadku dziecka odróżniającego się swoimi właściwościami od otoczenia wspomniane kontakty bywają znacznie utrudnione. Przyczyną tego zazwyczaj są niewłaściwe postawy społeczne wobec osób niepełnosprawnych oraz wynikająca z nich izolacja społeczna wspomnianych dzieci. Wiele rodzin inwalidzkich usiłuje skompensować swoim dzieciom niedostatek towarzystwa rówieśników. Czynią to za pomocą wzmocnienia opieki, zaciśnięcia więzi rodzinnej czy atrakcyjnego sposobu spędzania czasu wolnego. Nie jest to jednak działalność skuteczna, ponieważ nic nie jest w stanie zastąpić grupy rówieśniczej. Zdający sobie z tego sprawę rodzice próbują kształtować stosunki społeczne swego dziecka poprzez np. sprowadzanie do domu grup młodzieży, organizowanie im przyjęć czy wycieczek. Nie

zawsze jednak orientują się w prawidłowościach rządzących życiem takiej grupy. Stąd też dość często ponoszą w swoich działaniach porażki. W konsekwencji niepełnosprawna młodzież uczy się ograniczać kontakty do grona rodziny oraz osób o zbliżonych właściwościach.

Poważnym problemem rodziców dorastającej młodzieży inwalidzkiej jest również jej rozwój erotyczny. Ogół rodziców w takiej sytuacji staje przed koniecznością uświadomienia dziecka, kształtowania jego stosunku do płci własnej oraz odmiennej, przygotowanie do pełnienia przyszłych ról społecznych z płcią człowieka związanych, jak również ustosunkowania się do pierwszych podejmowanych przez syna czy córkę zachowań erotycznych. Sprawy te przyczyniają wielu zmartwień rodzicom dzieci pełnosprawnych. Niemniej są przez nich w pełni doceniane. Rodzice młodzieży niepełnosprawnej nie zawsze wykazują jednak właściwy stosunek do wspomnianego aspektu rozwoju. Młodzież ta niejednokrotnie bywa traktowana jako istoty płci nie posiadające bądź też zmuszone się jej wyrzec. Nie dostrzega się prawidłowości rozwoju erotycznego tego okresu, przemilcza je lub nawet wymusza zachowania charakterystyczne dla wcześniejszych lat życia, kiedy to wspomniane problemy nie występowały.

Postępowanie takowe nie sprzyja oczywiście przygotowaniu młodego inwalidy do dorosłości. Stwarza też w jego świadomości poczucie zagrożenia istotnych dlań wartości, jakimi są więź heteroseksualna, własna rodzina czy rodzicielstwo.

Przedstawione powyżej problemy nie wyczerpują pełnej listy trudności wychowawczych, z którymi boryka się rodzina inwalidzka. Zwracają jednak uwagę na konieczność udzielenia tej rodzinie wszechstronnej pomocy. Wspomniana pomoc nie powinna ograniczać się przy tym do zagadnień natury czysto materialnej. Nie może też polegać na mnożeniu wyspecjalizowanych placówek opieki i wychowania. Żadna bowiem instytucja nie jest w stanie zastąpić wychowania w rodzinie. Ażeby jednak rodzina mogła prawidłowo wypełniać swoje funkcje rewalidacyjne, konieczne jest wsparcie pracy rodziców radą i pomocą wykwalifikowanych specjalistów. Stwarza to konieczność zorganizowania powszechnie dostępnego systemu opieki i współpracy z rodziną inwalidzką. Celem zaś tego systemu jest upowszechnianie wśród rodziców wiedzy o wychowaniu dzieci niepełnosprawnych.

### Bibliografia

- H. Borzyszkowska: Dziecko opośredzone w rodzinie, w: A. Hulek (red.): Pedagogika rewalidacyjna. PWN, Warszawa 1977.
- Cz. Czapów: Rodzina i wychowanie. NK, Warszawa 1968.
- A. Hulek: Teoria rehabilitacji inwalidów. PZWL, Warszawa 1968.
- A. Hulek: Pedagogika rewalidacyjna. PWN, Warszawa 1977.
- A. Hulek: Rehabilitacja inwalidów w Polsce i za granicą. IW ZZ, Warszawa 1981.
- K. Imieliński: Miłość i seks. IW CRZZ, Warszawa 1980.
- A. Jaczewski, I. Obuchowska: Rozwój erotyczny. WSiP, Warszawa 1983.
- M. Ziemska: Postawy rodzicielskie. WP, Warszawa 1973.

## AKSJOLOGIA A PEDAGOGIKA

Więzią, która łączy aksjologię z innymi naukami, jest wspólny przedmiot badań — świat wartości. Wykracza on poza dziedzinę dociekań filozoficznych aksjologii ogólnej i różnych aksjologii dotyczących wartości poszczególnych rodzajów, stając się również przedmiotem analiz wielu niefilozoficznych nauk szczegółowych. Są to przede wszystkim nauki humanistyczne.

Nazywa się je humanistycznymi z różnych względów. Najczęściej dlatego, ponieważ dotyczą one w jakiś sposób człowieka. Nie jest to jednak wyróżnienie wystarczające. Istnieje bowiem wiele dotyczących człowieka dyscyplin badawczych, które w powszechnym rozumieniu nie są jednak naukami humanistycznymi. Są to np. przyrodnicze nauki o człowieku, takie jak pewne działy nauk medycznych (m.in. fizjologia, anatomia człowieka), przyrodniczo traktowana psychologia człowieka oraz niektóre nauki techniczne, związane z człowiekiem. Z tego też powodu trafniejsze wydaje się nazywanie tych nauk humanistycznymi ze względu na to, iż dotyczą czegoś, co jedynie dla człowieka swoiste i istotne, a co w różnych postaciach i formach ujawnia właściwy sens bycia człowiekiem, dotyczą więc tego, w czym wyraża się i manifestuje człowieczeństwo. Nauki humanistyczne w tym rozumieniu są zatem naukami o świecie specyficznie ludzkim — świecie w szczególności sposób przeplatającym się ze światem wartości<sup>1</sup>.

Wartości wiążą się zawsze w jakiś sposób z człowiekiem i z tym, co dla niego najbardziej cenne. Nauki humanistyczne nie ujmują jednak wartości w ich ogólnym aspekcie bytowym — tak jak to czyni aksjologia, lecz zajmują się nimi w szerokich powiązaniach przedmiotowych. Zbadać chcą nie tyle same wartości, lecz przede wszystkim to, w czym są one egzystencjalnie i konkretnie osadzone i ucieleśnione — świat specyficznie ludzki. Nauki o literaturze na przykład zajmują się nie tylko literackimi wartościami artystycznymi i estetycznymi, ale w pierwszym rzędzie budową, powstawaniem oraz recepcją dzieł literackich. Nauki ekonomiczne badają różne odmiany wartości ekonomicznych oraz zajmują się procesami produkcji i dystrybucji dóbr materialnych i wszelkimi przejawami życia gospodarczego. Podobnie inne nauki humanistyczne. Świat wartości w ujęciu tych nauk ukazuje się nam zarówno w swym jakościowym charakterze aksjologicznym, jak i w złożonej strukturze swego przedmiotowego podłoża, i to w dodatku jako świat naznaczony w swej swoistości piętnem egzystencji człowieka.

Człowiek bowiem jest jego twórcą. W swej zróżnicowanej, wewnętrznej i zewnętrznej, duchowej i fizycznej aktywności tworzy dzieła sztuki i dobra ekonomiczne. Powołuje do istnienia instytucje społeczne, dokonuje osiągnięć naukowych i artystycznych. Ustanawia prawa i egzekwuje ich przestrzeganie. W ten sposób powstaje świat kultury, świat wartości materialnych i duchowych, który z kolei staje się przedmiotem badań nauk humanistycznych. W przeciwieństwie do przyrody ta rzeczywistość humanistyczna oraz nauki o niej są tworem człowieka. Lecz fakt, iż człowiek to wszystko tworzy, nie oznacza, że jest nieograniczonym w swej mocy kreatorem owej ludzkiej rzeczywistości. Często bowiem sam czuje

<sup>1</sup> Przypisy znajdują się na końcu artykułów.

się uzależniony od tego, co stworzył: ciąży nad nim świat jego przodków, ale ciężą nad nim również jego własne czyny i dzieła. Jest w swej swobodzie wobec rzeczywistości humanistycznej ograniczony i zniewolony zależnościami, które w niej obowiązują niezależnie od człowieka. Dzieje się tak dlatego, ponieważ ów świat humanistycznej kultury jest zarazem światem obiektywnych wartości<sup>2</sup>. To właśnie wartości decydują o tym, że coś jest piękne lub piękna pozbawione, szlachetne lub nikczemne, wzniosłe lub „płaskie”, użyteczne lub nie nadające się do niczego.

Świat wartości podlega więc określonym prawidłowościom. Człowiek może tworzyć wartości lub nie tworzyć ich, a nawet je niszczyć. Może wybierać wartości wyższe lub niższe, może się wobec nich tak czy inaczej zachowywać, lecz nigdy samą tylko mocą swej aktywności – choćby zniszczył ich materialne podłoże – nie jest w stanie zniszczyć ich obiektywnego sensu, odwrócić ich hierarchii, ani też zmienić rządzących nimi praw i zależności. Stworzona przez człowieka rzeczywistość humanistyczna poddana jest prawidłowościom wyznaczonym przez same wartości, które się w niej realizują. I dlatego świat badany przez nauki humanistyczne podlega zależnościom wykrywanym przez aksjologię, która te właśnie wartości analizuje. Na tym opiera się zasadnicze powiązanie przedmiotowe między naukami humanistycznymi a odpowiadającymi im dyscyplinami aksjologii.

Stosunek nauk humanistycznych do aksjologii jest więc określony zależnością rzeczywistości humanistycznej od świata wartości. Jest to zależność wynikająca z nakładania się na siebie dziedzin badawczych obu tych grup dyscyplin. Wyznacza ona jednocześnie powiązanie między wiedzą aksjologiczną a szczegółową wiedzą o wartościach. Zależność ta posiada wielostopniowy charakter. Wynika on ze statusu samej aksjologii w obrębie nauk filozoficznych. Aksjologia bowiem nie jest najogólniejszą nauką filozoficzną. Charakter przedmiotu jej badań, przyjmowane z konieczności ogólnofilozoficzne założenia, aparatura pojęciowa itd. uzależniają ją od „pierwotniejszych” od niej w strukturze poznania dyscyplin filozoficznych, szczególnie takich jak ontologia, filozofia człowieka i teoria poznania. Z tego też względu zaliczano ją często do filozofii praktycznej (mimo, że w samym swym podstawowym trzonie jest ona jednak nauką teoretyczną), lub też do filozofii szczegółowej (aczkolwiek pojęcie szczegółowości jest tu różne od tego, którego używa się przy przeciwstawieniu nauk szczegółowych filozofii).

Aksjologia pozostaje więc do nauk humanistycznych w stosunku z jednej strony analogicznym do tego, jaki zachodzi między filozofią a naukami szczegółowymi, z drugiej zaś strony w stosunku szczegółowej dyscypliny filozoficznej do specjalistycznych nauk empirycznych. Nauki humanistyczne ze względu na przedmiot swego badania są – jak ukazano wyżej – uzależnione od teorii wartości (i to zarówno od szczegółowej teorii wartości tego rodzaju, którego dotyczą, jak i od ogólnej teorii wartości), a z kolei poprzez tę właśnie teorię od innych nauk filozoficznych. I tak np. humanistycznie zorientowana pedagogika, a tym samym humanistyczna teoria wychowania, jest przedmiotowo zależna między innymi bezpośrednio od aksjologii moralnej (a więc pewnej aksjologii szczegółowej), pośrednio od aksjologii ogólnej (co wynika z zależności aksjologii szczegółowej od ogólnej), od antropologii filozoficznej (od której zależna jest aksjologia ogólna, a w szczególności aksjologia moralna) oraz od ontologii i teorii poznania, od których jako od ogólnych nauk filozoficznych zależna jest aksjologia jako szczegółowa dyscyplina filozoficzna<sup>3</sup>.

Można tu zatem dostrzec, że każda nauka humanistyczna — podobnie jak pedagogika — wiąże się w swych podstawach teoretycznych z aksjologią. Wydaje się również, że nie mniej doniosłe od wskazanych tu uwarunkowań pośrednich są bezpośrednie powiązania określonej nauki humanistycznej z odpowiadającą jej przedmiotowo aksjologią szczegółową. W przypadku pedagogiki humanistycznej<sup>4</sup> i odpowiadającej jej teorii wychowania jest to przede wszystkim aksjologia moralna, a więc teoria wartości moralnych<sup>5</sup>.

Zbieżność przedmiotowego zakresu nauk humanistycznych i aksjologii decyduje o tym, że podstawę teoretyczną nauk humanistycznych stanowić musi aksjologia szczegółowa, dotycząca wartości odpowiedniego rodzaju. Chodzi tu przede wszystkim o więź treściową, wyrażającą się w nieodzownym przyjmowaniu przez nauki humanistyczne — jako swego teoretycznego założenia — aksjologicznej wiedzy o tych wartościach, którymi te nauki humanistyczne się zajmują. Toteż w pełni zbudowana teoria pedagogiczna powinna się opierać na aksjologicznej wiedzy o wartościach moralnych, a co więcej — wiele szczegółowych zagadnień pedagogicznych należy ujmować z aksjologicznego punktu widzenia. Rodzi się więc obecnie potrzeba wypracowania podstaw pozwalających sformułować szeroko rozumianą problematykę aksjologiczno-pedagogiczną.

Zajmijmy się zatem bliżej rolą aksjologii w pedagogicznej nauce o człowieku. Można ją rozpatrywać z punktu widzenia wskazanej wyżej przedmiotowej i treściowej zależności pedagogiki humanistycznej od aksjologii moralnej. Na uwagę zasługuje zwłaszcza to, że jednej aksjologii szczegółowej przedmiotowo odpowiadać może wiele nauk humanistycznych. Wartości jednego rodzaju mogą się bowiem ukazywać w dziedzinach badawczych różnych nauk szczegółowych. I tak wartości estetyczne mogą zjawiać się w zakresie przedmiotu badań teorii sztuki, historii sztuki, a także wielu nauk dotyczących różnych rodzajów sztuki, jak np. nauk o literaturze, muzykologii, architekturze itd. Wartości moralne są również wplecione w przedmiot badania różnych nauk humanistycznych, z których jedną jest pedagogika. Podobnie rzecz przedstawia się zapewne w przypadku wartości innych rodzajów.

Z drugiej natomiast strony jedna nauka humanistyczna może się opierać na kilku aksjologiach szczegółowych, bowiem w zakresie przedmiotu jej badań pojawiać się mogą wartości różnych rodzajów. Z tego właśnie powodu pedagogika humanistyczna powiązana jest z wieloma różnymi aksjologiami szczegółowymi, gdyż w kręgu jej problematyki zjawiają się wartości odmiennych rodzajów. Działalność wychowawcza w szerszym zakresie obejmuje przecież nie tylko wychowanie moralne, ale również wychowanie estetyczne, np. muzyczne, plastyczne, a także wychowanie fizyczne itd. Zaś to, że wychowanie moralne już w swym charakterze wydaje się ważniejsze nie tylko od fizycznego, ale i od wychowania estetycznego, znajduje oparcie w aksjologicznej randze wartości moralnych oraz ich roli w kształtowaniu osobowości człowieka. Okazuje się zatem, że jakaś jedna nauka humanistyczna musi się opierać na różnych aksjologiach szczegółowych (a z kolei na aksjologii ogólnej i innych naukach filozoficznych). Analiza wartości ukazuje również, która z tych aksjologii szczegółowych pełni w danej nauce humanistycznej rolę wiodącą i dlaczego ją pełnić musi. Podyktowane jest to bowiem samą naturą świata wartości. Aksjologiczna wiedza o świecie jest więc dla każdej nauki szczegółowej nieodzowna. I nic też innego nie może zastąpić w teorii i praktyce wychowania konieczności oparcia się na aksjologii ogólnej i w konsekwencji — na aksjologii moralnej.

Zależność pedagogiki od aksjologii podyktowana jest również faktem, iż wiążąca się z nią teoria wychowania jest, a przynajmniej w swych niektórych działach pełni funkcję dyscypliny normatywnej. Każda nauka normatywna natomiast powinna wykazać w poznaniu aksjologicznym uzasadnienie słuszności swych tez. Podstawą i ostatecznym źródłem normy powinna być bowiem tylko wartość. Teoria wychowania zatem, formułując normy zalecające określone postępowanie pedagogiczne, zakłada słuszność postulowanego postępowania, a więc tym samym jego wartościowość. To, co postulowane, bądź to, co zalecane w normie, jest zawsze postulowane czy zalecane jako wskazane, słuszne czy wartościowe. Zaś wymaganego uzasadnienia owej wartościowości dostarczyć może, jak się wydaje, właśnie aksjologia<sup>6</sup>. W przypadku teorii wychowania podstawą norm, określających charakter procesu wychowawczego, są oczywiście nie tylko wartości moralne. Wchodzą tu również w grę takie wartości, jak skuteczność procesu wychowania, wartości stosowanych w nim metod, a także wiele różnych wartości zjawiających się w treściach wychowawczych, zależnych od rodzajów wychowania, a więc od tego, czy będzie to wychowanie moralne, estetyczne czy jakieś inne. Przyporządkowane tym wartościom aksjologie szczegółowe dostarczyć mogą uzasadnienia wyboru odpowiednich wartości jako podstawy norm wychowawczych.

Aksjologię moralną rozważać więc trzeba również jako podstawę norm wychowawczych. Warto przyjrzeć się bliżej strukturze wewnętrznej problematyki etycznej i roli, jaką spełnia w niej aksjologia moralna. Mimo wielu historycznie odmiennych ujęć problematyki etycznej i koncepcji etyki jako nauki, współcześnie wyodrębnia się dość zgodnie pewne działy zagadnień etycznych. Wszelstronnie problematykę etyczną ujął Roman Ingarden w swym wykładzie wygłoszonym w roku ak. 1961/1962 w Uniwersytecie Jagiellońskim<sup>7</sup>. Wyróżnił on trzy grupy zagadnień etycznych i odpowiadające im trzy działy etyki. Dział pierwszy ma charakter teoretyczny (opisowy) i powinien zawierać teorię człowieka (oraz grupy społecznej) jako podmiotu postępowania moralnego, teorię wartości moralnych oraz teorię norm moralnych — czyli aksjologię moralną z elementami antropologii filozoficznej. Dział drugi o charakterze praktycznym (normatywnym) winien opierać się na części opisowej i obejmować system etycznych norm regulujących życie jednostki i współżycie między ludźmi. Wreszcie dział trzeci to etyka stosowana, a więc pewnego rodzaju „technologia” etyczna dotycząca tego, jak nauczyć ludzi postępowania moralnie dobrego i w związku z tym chodzi tutaj o określone metody stosowania norm etycznych w życiu. Idzie więc o realizację pożądaných stanów rzeczy w zakresie moralności, a w szczególności o tworzenie moralnego charakteru człowieka. W tym celu trzeba wypracować pewną technikę, za pomocą której wiadomości z zakresu etyki teoretycznej i normatywnej będą mogły być stosowane w praktyce.

Między wymienionymi grupami zagadnień etycznych zachodzi — jak się okazuje — określona zależność, gdyż zbudowanie etyki normatywnej jest możliwe tylko za pomocą uprzednio skonstruowanej części teoretycznej, natomiast technologia etyczna czerpać musi z wyników badań zarówno opisowych, jak i normatywnych. Wszystkie trzy działy razem stanowią dopiero pewną spójną całość — naukową etykę w szerszym rozumieniu.



Teoria wartości moralnych rozumiana jako aksjologia moralna jest więc częścią szeroko ujętej etyki i w tym znaczeniu nazywana bywa niekiedy etyką aksjologiczną. Natomiast jedna z części etyki pojętej całościowo pozostaje w bliższym związku z afirmującą człowieka i jego wartości teorią wychowania. To właśnie „technologia” etyczna poprzez odwoływanie się do praktycznej i teoretycznej części etyki dostarczyć może uzasadnienia norm przyjmowanych w teorii wychowania. Tak więc teoria wychowania — jeśli utrzymać ma swój normatywny i zarazem naukowy charakter — musi się opierać na etyce, uwzględniającej zróżnicowaną problematykę wartości moralnych.

Stosunek między tak rozumianą teorią wychowania a aksjologią moralną, czyli teorią wartości moralnych, można rozpatrywać na różnych płaszczyznach. Związek obu tych teorii jest tak wzajemnie ścisły, iż powstaje konieczność wyodrębnienia osobnej problematyki aksjologiczno-wychowawczej, wywodzącej się z aksjologii, lecz możliwej do rozwiązania przy udziale badań pedagogicznych.

Postulat sformułowania problematyki aksjologiczno-wychowawczej wynika przede wszystkim z samego stosunku pedagogiki do aksjologii. Okazało się bowiem, że w obu tych dyscyplinach badawczych przedmiotem analiz są wartości, jakkolwiek ujmowane w różnych aspektach. Ów wspólny przedmiot badań powoduje, że pewna część etyki, mianowicie tzw. technologia etyczna, podlega kompetencjom badawczym nauk pedagogicznych. Humanistyczna teoria wychowania, opracowując zagadnienia związane z wartościami moralnymi, musi odwoływać się do wyników badań aksjologicznych. Jako dyscyplina normatywna musi się opierać na uzasadniających ją analizach aksjologiczno-moralnych. Problematyka aksjologiczno-wychowawcza rodzi się przeto jako konieczny wynik wzajemnego stosunku teorii wychowania i teorii wartości moralnych.

Inne ze źródeł tej problematyki wiąże się z rolą, jaką problem wartości moralnych odgrywa w nauce o wychowaniu. Analiza różnych sposobów występowania wartości w procesie wychowawczym prowadzi do przekonania, że zbudowanie uniwersalnej teorii wychowania moralnego nie może się obejść bez badań aksjologicznych. Wszystkie elementy procesu wychowawczego oraz czynniki konstytuujące sytuację wychowawczą ukazują wieloaspektowy aksjologicznie charakter, wymagający analiz aksjologicznych. Płynie to z natury samego wychowania moralnego. Toteż ukierunkowana humanistycznie teoria wychowania musi się z konieczności opierać na uprzednim sformułowaniu i rozważeniu problematyki aksjologiczno-wychowawczej i w tym sensie pozostaje w ścisłej zależności od filozoficznej teorii wartości.

## Przypis

<sup>1</sup> Zagadnienie aksjologicznego aspektu poznania naukowego oraz stosunku nauk humanistycznych do aksjologii ukazuje studium Izydory Dąbskiej, „Kilka uwag w sprawie wartości poznawczych” zamieszczone w: *Znaki i myśli, Wybór pism z semiotyki, teorii nauki i historii filozofii*. Prace Wydziału Filologiczno-Filozoficznego Towarzystwa Naukowego w Toruniu, t. 25, z. 2, Warszawa—Toruń 1975.



2 Interesujących na ten temat materiałów dostarczają rozprawy Floriana Znanieckiego poświęcone analizie roli wartości w życiu człowieka oraz ich miejsca w naukach humanistycznych. Zob. na przykład obszerne i docieklive studium pt. *Nauki o kulturze*, ze wstępem Jana Szczepańskiego, Warszawa 1971, w którym – analizując postawy ludzkie i ich uwarunkowania kulturowe i psychologiczne – Znaniecki pisze: „Świat kultury jest światem wartości, wartości zaś są pierwotnym faktem ludzkiego doświadczenia, niesprowadzalnemu do żadnych kategorii przyrodniczych” (s. 413).

3 Nietrudno tutaj zauważyć, że pojęcie dyscypliny szczegółowej zmienia się w zależności od stopnia ogólności samej nauki, ujmowanej w hierarchicznym porządku wiedzy ludzkiej.

4 „Pedagogice humanistycznej” była poświęcona konferencja naukowa, zorganizowana przez Komisję Kultury, Kształcenia i Wychowania przy Prezydium PAN, która odbyła się w Jabłonnie w dniach 10–12 grudnia 1983 r. Mimo, iż jej zróżnicowana tematyka nie obejmowała wprost zagadnień aksjologicznych i ich związku z problematyką pedagogiczną, dominowała w obradach wspólna troska o alternatywny charakter polskiej myśli pedagogicznej, zmierzającej do wypracowania humanistycznie zorientowanych ideałów współczesnego człowieka i społeczeństwa opartego na wartościach kultury duchowej.

5 Powiązanie między naukami humanistycznymi i aksjologią może mieć charakter zarówno przedmiotowy – ze względu na związki zachodzące między ich przedmiotami, jak i treściowy – podlegający bądź na zbieżności ich pewnych twierdzeń ze względu na podobieństwo badanej dziedziny, bądź też na wynikaniu swoistych twierdzeń nauk humanistycznych z twierdzeń dyscyplin aksjologicznych.

6 Problem norm jako składników nauki jest przedmiotem wielu spornych interpretacji. Przy pewnym rozumieniu nauki, normy, które ona formułuje, powinny być redukowalne do zdań orzekających i wtedy mają charakter warunkowy typu: jeśli chcesz osiągnąć cel X (np. urzeczywistnić określoną wartość), wykonaj czynność Y. Normy tak sformułowane dają się przetworzyć na zdania opisowe: warunkiem osiągnięcia celu X jest wykonanie czynności Y. Dopiero w praktyce ludzkich działań, zmierzających do urzeczywistnienia konkretnych celów, formułowane są normy bezwarunkowe jako postulat realizacji celu.

7 Wykłady te, w opracowaniu Adama Węgrzeckiego, ukażą się drukiem jako osobny tom dzieł R. Ingardena.

## PRZEJAWY TRUDNOŚCI WYCHOWAWCZYCH W SZKOLE

Nauczyciele bynajmniej nierzadko mają do czynienia z uczniami sprawiającymi trudności wychowawcze. W każdej niemal klasie bowiem spotkać można ucznia mniej lub bardziej „trudnego” w przystosowaniu się do warunków i wymagań życia szkolnego. Sprawiane przez niego trudności nie zawsze jednak są symptomem jego rzeczywistego nieprzystosowania społecznego. Dlatego też warto zapoznać się bliżej z dotychczasowym dorobkiem psychologii i pedagogiki w tym zakresie, aby możliwie jednoznacznie stawiać diagnozę odnośnie do rodzaju i nasilenia napotykanych w szkole trudności wychowawczych.

### ZNAJOMOŚĆ PRZEJAWÓW TRUDNOŚCI WYCHOWAWCZYCH WARUNKIEM ICH PRZEZWYCIĘŻANIA

Trafnie postawiona diagnoza przede wszystkim ułatwia nauczycielom pracę z uczniami przejawiającymi trudności wychowawcze. Tymczasem — jak uczy codzienne doświadczenie — należyte ich rozpoznawanie pozostawia wiele do życzenia. Na ogół przypisuje się je uczniowi, który 1) nie potrafi lub nie jest w stanie nawiązać poprawnych stosunków społecznych z rówieśnikami i dorosłymi, wskutek czego popada z nimi w częste konflikty; 2) „nie wie, czego chce i wysuwa w stosunku do innych ludzi rozmaite pretensje — otwarte czy ukryte”, jest to uczeń uwikłany w wewnętrzne konflikty, wywierające wyraźne piętno na jego zachowaniu; 3) sprawia nauczycielom wiele kłopotów w pracy dydaktyczno-wychowawczej i nie poddaje się zwykłym oddziaływaniom pedagogicznym; 4) czyni niezadowalające postępy w nauce, pomimo powszechnej o nim opinii jako uczniu zdolnym<sup>1</sup>.

Pierwsze rozumienie „ucznia trudnego” uwypukla związane z nim trudności w sensie społecznym, drugie psychologicznym, trzecie wychowawczym, a czwarte dydaktycznym. Takie rozumienie trudności wychowawczych nie może w pełni zadowalać, choćby ze względu na wielorakość sygnalizowanych znaczeń. Szczególnie szkodliwy z pedagogicznego punktu widzenia jest trzeci sposób potocznego rozumienia trudności wychowawczych, zakłócający — praktycznie rzecz biorąc — bezradność czynnika wychowującego. Rozumienie to jest — jak słusznie podkreśla J. Konopnicki — próbą ułatwienia sobie życia przez wychowawców albo nawet zrzucania odpowiedzialności na dziecko za własne niepowodzenia<sup>2</sup>. Jest to niestety najczęściej spotykany sposób rozumienia trudności wychowawczych. Zapomina się tu, iż łączą się z nimi nie tylko kłopoty, jakie sprawiają uczniowie swym nauczycielom, lecz nade wszystko kłopoty, jakie mają uczniowie z samymi sobą, co znacznie utrudnia im postępowanie zgodne z oczekiwaniami nauczycieli. Toteż nic dziwnego, iż wielu pedagogów i psychologów usiłowało bliżej określić trudności wychowawcze i nadać im rangę terminu naukowego.

W potocznym używaniu pojęcia „trudności wychowawcze” zapomina się również o tym, że osiągnięcie pełnej dojrzałości społecznej poprzedza z reguły wiele załamania kryzysowych i związanych z nimi przejściowych trudności przystosowawczych. Tak więc nie wszystkie trudności sprawiane przez uczniów są objawami nieprzystosowania społecznego w ścisłym znaczeniu tego słowa. Nie są nimi na pewno przejściowe trudności, charakterystyczne dla określonych stadiów rozwojowych ani też trudności powtarzające się nader często, lecz mało dokuczliwe i stwarzające niebezpieczeństwo dla dalszego prawidłowego rozwoju dzieci i młodzieży.

„Wprawdzie współczesna psychologia rozwojowa – jak piszą M. Przetacznikowa i M. Susułowska – podważa koncepcję kryzysów pojawiających się jakoby w sposób nieunikniony przy przejściu od jednego do drugiego stadium rozwoju, należy jednak zwrócić uwagę na to, że niektóre okresy rozwojowe łączą się z przejściowymi zaburzeniami w przystosowaniu mającymi podłoże endogenne lub egzogenne”<sup>3</sup>. Takim newralgicznym, trudnym okresem rozwojowym może być dojrzewanie (dorastanie). Ale nie oznacza to bynajmniej, że jest to okres, w którym każda jednostka ludzka przeżywa załamania równowagi psychicznej, grożące nieuchronnie pogłębiającym się procesem nieprzystosowania społecznego. Załamaniom takim, jak i ich konsekwencjom zapobiegają zarówno wrodzona i nabyta odporność psychiczna młodzieży, jak również właściwy sposób pedagogicznego postępowania z nią. Przejściowe trudności pojawiają się zwykle u dzieci w wieku trzech lat i w pierwszym okresie rozpoczynania przez nie obowiązkowej nauki szkolnej.

O występowaniu objawów nieprzystosowania społecznego u uczniów mówimy dopiero wtedy, gdy sprawiane przez nich trudności są niezgodne z przyjętymi normami życia społecznego i równocześnie uporczywe i nie poddające się zwykłym zabiegom wychowawczym<sup>4</sup>. Rozumiane w ten sposób przejawy nieprzystosowania społecznego eliminują zwłaszcza drobne i przejściowe zaburzenia w zachowaniu uczniów oraz przejawiane przez nich trudności wychowawcze, pozbawione szkodliwości dla normalnego rozwoju ich osobowości i charakteru.

Ponadto warto uświadomić sobie, że trudności wychowawcze nie są nigdy zjawiskiem nieodwracalnym. Uczniowie sprawiający je różnią się między sobą – jak wiemy – rodzajem i stopniem ich nasilenia. Toteż przewycięzanie ich wymaga odpowiednio zindywidualizowanej pracy z uczniami „trudnymi”. U jednych trwa ono krócej, u innych dłużej. W każdym razie istnieje możliwość skutecznego ich przewycięzania. W tym sensie byłoby naiwnością kwalifikować do uczniów nieprzystosowanych społecznie osoby oligofreniczne lub psychopatyczne czy też o ekstremalnych zaburzeniach rozwoju psychoneurologicznego lub dynamiki procesów nerwowych. W przypadkach takich potrzebna jest nie tyle pomoc pedagoga, ile raczej interwencja psychologa, pediatry, neurologa lub psychiatry. Niekiedy zachodzi nawet konieczność leczenia klinicznego.

Dokładna znajomość przejawów trudności wychowawczych jest nie tylko niezbędna w uświadomieniu sobie ich rodzaju i stopnia nasilenia, lecz przede wszystkim dla dokonania odpowiedniego doboru środków oddziaływań wychowawczych. Tak np. innych na pewno metod i form pracy wychowawczej potrzebuje uczeń przejawiający agresję wobec innych ludzi niż uczeń niezdolny do rozładowania swych napięć psychicznych za pomocą

zachowań agresywnych. Zagadnienie to wykracza poza ramy niniejszego artykułu. Warto jednak pamiętać w toku zapoznawania się z różnymi przejawami trudności wychowawczych, iż znajomość ich jest pierwszorzędym warunkiem w miarę skutecznego ich przezwyciężania.

## RÓŻNE STANOWISKA W SPRAWIE PRZEJAWÓW TRUDNOŚCI WYCHOWAWCZYCH

W literaturze psychologicznej i pedagogicznej nie ma zgodności zarówno co do rodzaju, jak i liczby różnych przejawów nieprzystosowania społecznego uczniów. Niektórzy pedagodzy i psychologowie, jak K. Lovell<sup>5</sup>, wyszczególniają kilkadziesiąt symptomów, będących – według nich – istotnymi wskaźnikami trudności wychowawczych. Wśród symptomów tych – oprócz takich przejawów, jak destruktywne postawy wobec ludzi i rzeczy, przesadny niepokój i bojaźń przed ciemnością czy zwierzętami, natarczywe marzenia na jawie, nadmierne poczucie niższości lub wyższości, upór, przewrażliwienie, posępnosć, łatwe uleganie nastrojom, brak uczciwości, bagatelizowanie społecznie ważnych zadań – wyliczają takie zaburzenia w zachowaniu, jak moczenie nocne, ssanie kciuka, niekształtny charakter pisma, zaburzenia naczyniowo-ruchowe (czerwienienie się i blednięcie), mówienie do siebie samego, a nawet zaparcia i biegunki, jeśli związane są z przeżywanymi przez dzieci i młodzież trudnościami. Ten ostatni rejestr przejawów nieprzystosowania społecznego sugeruje, iż trudności wychowawcze „często spletają się (...) w zawiły sposób z objawami zaburzeń układu nerwowego”<sup>6</sup>.

Inni natomiast uczeni ograniczają się do wymieniania kilku lub kilkunastu objawów nieprzystosowania społecznego. Tak np. A. Lang (1941) wymienia następujące przejawy niepożądanego społecznie zachowania dzieci i młodzieży (zgodnie z opiniami rodziców w tej sprawie): nieposłuszeństwo, wybuchy gniewu, wstydlivość (brak kontaktu), ssanie palców, moczenie nocne, nadmierna lęklivość, przemądrzałość, niechęć do kładzenia się spać wieczorem, płacziwość i marudzenie<sup>7</sup>. R. Allendy (1943) do podstawowych trudności wychowawczych zalicza: lenistwo, złośliwość, skłonność do kradzieży, upór, nieśmiałość, lęklivość, ucieczki, brak skromności i opanowania<sup>8</sup>. P. Moor (1944) najbardziej typowe przejawy nieprzystosowania społecznego upatruje w kłamstwach i kradzieżach oraz różnych cechach neuropatycznych, psychiatrycznych i socjopatycznych<sup>9</sup>. Podobne stanowisko w sprawie symptomów trudności wychowawczych zajmowali także inni uczeni<sup>10</sup>.

Na szczególną uwagę zasługuje rejestr dwunastu objawów (danger signals) nieprzystosowania społecznego w ujęciu M. Chazana<sup>11</sup>. Zalicza do nich: 1) nagłe zniżenie poziomu osiągnięć szkolnych uczniów, 2) niepokój i niezdolność koncentracji, 3) nieprovokowaną agresję, 4) drażliwość (nerwowość) i dąsy (posępny nastrój), 5) czyny aspołeczne, w tym szczególnie powtarzające się kradzieże, 6) natrętne zwracanie na siebie uwagi nauczyciela, 7) ujawnianie się defektów mowy, 8) natarczywe marzenia na jawie, 9) zmienność nastrojów (od euforii do depresji), 10) niezdarność i brak koordynacji, 11) trudności w pozyskiwaniu i posiadaniu przyjaciół, 12) przesadną wrażliwość na krytykę (przewrażliwienie).

Warto również podkreślić, iż wielu pedagogów i psychologów radzieckich najbardziej podstawowy przejaw nieprzystosowania społecznego upatruje w nieprawidłowym (konfliktowym) stosunku dzieci i młodzieży do innych ludzi z najbliższego środowiska społecznego, a zwłaszcza środowiska rodzinnego i rówieśniczego<sup>12</sup>.

Na gruncie polskim natomiast wymienia się w wyniku przemyśleń, doświadczeń i badań naukowych m.in. takie objawy w zachowaniu uczniów, jak zachowanie agresywne, negatywizm, kłamlliwość, nadpobudliwość psychoruchową, zahamowanie, infantylnizm uczuciowy, lękliwość, bojaźliwość, nieposłuszeństwo, złośliwość w stosunku do otoczenia, brak poszanowania autorytetu dorosłych<sup>13</sup>. Różni autorzy mają jednak w tej sprawie własne zdanie. Tak np. N. Han-Ilgiewicz<sup>14</sup> przez trudności wychowawcze rozumiała pewne defekty charakterologiczne, a zwłaszcza defekty w sferze kontaktów interpersonalnych, aktywności psychomotorycznej i tzw. dysharmonii psychicznej, polegającej na ujawnianiu przez jednostkę kontrastowych cech charakteru, jak zmienność nastrojów, przeżycia ambivalentne, dysproporcje uzdolnień. H. Wasyluk<sup>15</sup> na podstawie badań nad uczniami „trudnymi” w wieku 7–15 lat wyróżniła następujące cztery „zaburzone sposoby zachowania się”: 1) niechęć do nauki szkolnej, 2) niedyscyplinowanie, 3) zaburzenia emocjonalne i 4) agresywność, przy czym do zaburzeń emocjonalnych zalicza nadmiernie wzmózoną pobudliwość (nieproporcjonalną do siły działającego bodźca), zwiększoną wrażliwość, brak opanowania, zmienność nastrojów i stany lękowe. N. Reuttowa<sup>16</sup> zaś uważa, iż najbardziej typowe trudności wychowawcze w szkole sprawia uczeń, który kłamie lub kradnie, i uczeń awanturujący się lub wagarujący.

Zasygnalizowane dotychczas przejawy trudności wychowawczych pozbawione są na ogół jednoznacznych kryteriów podziału. Wymienia się je w sposób nader dowolny, tj. bez poddania ich ściśle określonej klasyfikacji.

## PRÓBY KLASYFIKACJI PRZEJAWÓW TRUDNOŚCI WYCHOWAWCZYCH

Stworzenie odpowiedniego podziału symptomów nieprzystosowania społecznego umożliwia kwalifikowanie dzieci i młodzieży do określonego typu trudności wychowawczych lub pewnej grupy uczniów „trudnych”. Mamy tu do czynienia nie z poszczególnymi przejawami trudności wychowawczych, lecz z ich syndromami, tzn. z osobliwym zespołem charakterystycznym dla pewnych grup uczniów lub też z podziałem ze względu na stopień nasilenia tych trudności u uczniów. Klasyfikacja taka jest ciągle jeszcze problemem otwartym. Niemniej jednak dokonano już pewnych interesujących prób tego rodzaju klasyfikacji. Dokonali jej m.in. H. Spionek, L. Bandura i A. Koczetow.

H. Spionek<sup>17</sup> zaproponowała klasyfikację trudności wychowawczych ze względu na stopień ich nasilenia. Rozpatruje je na tle wszystkich dzieci objętych procesem wychowania. Wyróżnia 1) dzieci szczególnie łatwe do prowadzenia wychowawczego, 2) dzieci łatwe do prowadzenia wychowawczego, 3) dzieci przeciętne ze względu na stopień trudności, jakie sprawiają, 4) dzieci dość trudne do prowadzenia, 5) dzieci bardzo trudne do prowadzenia. Najliczniejszą grupę tworzą dzieci „przeciętne”; jest ich jednak nie więcej niż 50%

wszystkich dzieci. Do dzieci trudnych zalicza dzieci „dość trudne”, stanowiące od kilku-nastu do 20% ogółu dzieci, i dzieci „bardzo trudne”, których liczba sięga do zaledwie kilku procent ogółu dzieci. Zakwalifikowanie ucznia do jednej z tych grup — jak słusznie podkreśla H. Spionek — nie jest oczywiście cechą stałą i zależną wyłącznie od czynników wrodzonych.

L. Bandura<sup>18</sup> w proponowanej przez siebie klasyfikacji trudności wychowawczych ze względu na ich przejawy powołuje się na takich autorów, jak J. Korczak, G. Amada, G. Rabbin, J. Bowlby. Wyróżnia 1) trudności sprawiane przez dzieci o przewadze procesów pobudzenia i 2) trudności, jakie przysparzają dzieci o przewadze procesów hamowania.

Dzieci „trudne” o przewadze procesów pobudzania przejawiają — zdaniem L. Bandury — takie trudności natury wychowawczej, jak: przeszkadzanie nauczycielowi i uczniom podczas lekcji, przejawiające się w zbytnej ruchliwości i braku opanowania; aroganckie, zuchwałe i wyzywające zachowanie się (agresywne); brak obowiązkowości oraz lekceważący stosunek do nauki szkolnej i szkoły w ogóle; nieprzestrzeganie zasad czystości i porządku i uprawianie gier hazardowych, palenie papierosów, picie alkoholu; wagary i ucieczki z domu; naruszanie cudzej własności; świadome mijanie się z prawdą; trudności natury seksualnej. L. Bandura zwraca uwagę, że tego typu trudności spotyka się u niektórych uczniów, począwszy od klasy III, a szczególnie ich nasilenie występuje w klasach VI, IX i X. Uczniowie ci rekrutują się często z grupy uczniów drugorocznych i dlatego są zwykle starsi wiekiem i fizycznie lepiej rozwinięci od swych kolegów (koleżanek) z klasy.

Dzieci „trudne” o przewadze procesów hamowania — zgodnie z przypuszczeniem L. Bandury — zachowują się biernie, wykazują wyraźnie osłabioną aktywność społeczną i poznawczą; unikają nawiązywania kontaktów z innymi, dlatego okazują się niewdzięcznymi partnerami do współdziałania i współpracy; są na ogół niezadowolone, co często znajduje odbicie w ich smutnym, a niekiedy przygnębionym wyrazie twarzy; przejawiają lęk, nieśmiałość, apatię, brak wiary w siebie i nieufność do innych ludzi; zdradzają skłonności marzycielskie; robią wrażenie dzieci o obniżonej sprawności umysłowej. Wyliczone trudności często prowadzą także do dalszych konsekwencji w postaci kłamstw i wagarów. L. Bandura podkreśla również, iż w grupie uczniów o przewadze procesów hamowania znajdują się często dzieci fizycznie słabo rozwinięte, niskiego wzrostu, niezręczne i niezdarne.

Interesującą klasyfikację dzieci „trudnych” ze względu na różne dominujące u nich symptomy nieprzystosowania społecznego zaproponował A. Koczetow<sup>19</sup>. Wyróżnił cztery syndromy przejawów trudności wychowawczych, przypisywanym dzieciom „trudnym”. Są to:

1. Dzieci z zaburzeniami w sferze nawiązywania kontaktów społecznych z innymi ludźmi, rekrutujące się zwłaszcza z jedynaków i uczniów nie lubianych w klasie szkolnej, zajmujących w niej niską pozycję społeczną. Charakterystycznymi cechami ich zachowania — oprócz trudności w nawiązywaniu kontaktów z innymi osobami — są: brak subordynacji tak w stosunku do kolegów i koleżanek z klasy, jak i nauczycieli, oraz błędne wyobrażenie o świecie i życiu, nacechowane nadmiernym pesymizmem lub bezkrytycznym optymizmem. Na dzieciach tych nie można polegać, ale pomimo tego osiągają na ogół dobre wyniki w nauce.

2. Dzieci ze wzmożoną lub zaniżoną reakcją emocjonalną, będące często ofiarą traumatycznych przeżyć psychicznych. Charakteryzują się drażliwością i nieopanowanymi reakcjami lub biernością i obojętnością wobec wszystkiego, co się wokół nich dzieje. Wśród dzieci tych dominują dziewczynki, przejawiające opóźnienie w ogólnym rozwoju, w tym także społeczno-moralnym. Niełatwo też poddają się oddziaływaniom wychowawczym, pozbawione są głębszych więzi społecznych z otoczeniem. Nie wykazują zainteresowań życiem społecznym i nie odczuwają większej potrzeby porozumiewania się z innymi.

3. Dzieci o jednostronnym życiu psychicznym, wśród których znajduje się wielu uczniów drugorocznych. Przejawiają wyraźną niechęć do nauki szkolnej w ogóle lub zamiłowanie do jednego czy dwóch przedmiotów nauczania przy jednoczesnym ignorowaniu pozostałych. Wiąże się to z brakiem wielokierunkowych zainteresowań i niezdolnością stosowania przez nie odpowiednich technik pracy umysłowej. Ponadto wykazują niechętną i nieżyczliwą postawę wobec nauczycieli, zwłaszcza prowadzących lekcje z przedmiotów nie lubianych lub nie będących – ich zdaniem – dobrymi pedagogami.

4. Dzieci z wadliwie rozwiniętymi właściwościami woli, wywodzące się przeważnie z rodzin, w których zaspokajano wszelkie ich zachcianki. Wśród nich znajdują się dzieci niezdecydowane, kapryśne, samowolne, niezdiscyplinowane, kierujące się nie tyle wolą, ile uporem, i to w sprawach często błaahych, mało ważnych. W przypadku tych dzieci cel nie jest istotnym motywem ich działalności, lecz własne ich przeżycie emocjonalne lub sytuacja, w jakiej się aktualnie znajdują.

Zasygnalizowane wyżej klasyfikacje stanowią zaledwie drobny epizod opracowań w tym zakresie. Znana jest także m.in. klasyfikacja dzieci „trudnych” na dwie grupy: agresywne i skłonne do wykroczeń oraz nieśmiałe i neurotyczne. Taki podział proponują u nas m.in. A. Lewicki, O. Lipkowski, M. Przetacznikowa i M. Susułowska. Jest to klasyfikacja na ogół poprawna, ale i ona nie jest pozbawiona pewnych niejasności. Dzieci agresywne i skłonne do wykroczeń bowiem także nie są pozbawione neurotyczności, o czym świadczy np. zaproponowana przez H. Eysencka<sup>20</sup> typologia dzieci neurotycznych. Wyodrębnił on wśród trudnych wychowawczo dzieci neurotycznych a) dzieci ekstrawertywne, skłonne do ucieczek i bójek, krnąbrne, kłamiwe i gwałtowne oraz b) dzieci introwertywne, bardzo wrażliwe, popadające w depresję, zamknięte w sobie, cierpiące na poczucie małowartościowości i nieśmiałe.

## BIERNOŚĆ I AKTYWNOŚĆ W ZACHOWANIU JAKO PRZEJAW TRUDNOŚCI WYCHOWAWCZYCH

Najbardziej przekonujący spośród znanych klasyfikacji symptomów nieprzystosowania społecznego jest podział dokonany przez D. H. Stotta<sup>21</sup> i spopularyzowany u nas przez J. Konopnickiego. Zaproponował on klasyfikację przejawów trudności wychowawczych ze względu na przesadną bierność lub aktywność w zachowaniu się dzieci „trudnych”. Pozwoliło to na wyróżnienie spośród nich uczniów przesadnie biernych i nadmiernie aktywnych. Pierwsi z nich są na ogół lękliwi i bojaźliwi, nieśmiały i zamknięci w sobie, bezwolni i apatyczni, a tym samym wyobcowani i osamotnieni; przypominają osobowość asteniczną.



Uczniowie natomiast nadmiernie aktywni są przeważnie agresywni, nadruchliwi i impulsywni, niestali w swych sympatiach i antypatiach, niekonsekwentni w swych pragnieniach i dążeniach, posiadają w dużej mierze osobowość steniczną. Ponadto klasyfikacja ta pozwala pośrednio na wyróżnienie kategorii uczniów „trudnych” o osobowości steniczno-astenicznej, tj. uczniów agresywno-lękliwych, impulsywno-lękliwych i nadruchowo-lękliwych bądź bojaźliwych. Jest to kategoria uczniów nieprzystosowanych społecznie, w zachowaniu których znajdują swe odbicie cechy zarówno nadmiernej bierności, jak i przesadnej lub niewłaściwie ukierunkowanej aktywności. Do tej kategorii nieprzystosowania społecznego można zakwalifikować zwłaszcza tych uczniów, którzy nie dają się zaliczyć jednoznacznie do kategorii uczniów przesadnie biernych lub nadmiernie aktywnych.

Głównymi symptomami uczniów przesadnie biernych — jak się zdaje — są szczególnie przeżywane przez nich stany lękowe. Charakteryzują się one tym, że nie mają adresata, są jakby anonimowe. Uczeń lęka się, nie zdając sobie dokładnie sprawy, co jest tego powodem. Odczuwana przez niego lękliwość czyni go podatnym na wszelkiego rodzaju bojaźń, czyli strach przed konkretnymi osobami, zjawiskami lub przedmiotami, np. strach przed karą, ciemnością lub zwierzętami.

Lękliwość u uczniów przybiera często postać tzw. fobii szkolnej, którą pewni psychologowie zaliczają do najbardziej złośliwego typu nerwicy dzieciństwa<sup>22</sup>. Fobia szkolna przejawia się we wzmożonej tremie podczas lekcji. Uczeń ogarnięty nią boi się tego, czy rzeczywiście podoła obowiązkom szkolnym, czy nie stanie się przedmiotem drwiny lub żartów ze strony nauczycieli i swych kolegów z klasy. Fobii szkolnej towarzyszą często skargi ucznia na różne jego dolegliwości natury somatycznej, jak bóle głowy i żołądka, gdy dowiaduje się, że nie musi pójść do szkoły.

Lękliwość w jej skrajnej wersji zwykle pociąga za sobą różne następstwa, które zdecydowanie utrudniają społeczne przystosowanie się ucznia do warunków życia szkolnego. Przede wszystkim powoduje ona ogólne jego zahamowanie, wyrażające się w nieśmiałości, niepewności, zażenowaniu i nadmiernej uległości, ograniczającej znacznie jego twórczą aktywność i samodzielność. Zaawansowana lękliwość prowadzić może również do długotrwałych stanów depresji, przejawiających się w wewnętrznym cierpieniu i osamotnieniu, braku zainteresowań i koncentracji, bezsenności i utracie apetytu, a także we wzmożonym narzekaniu na różnego rodzaju dolegliwości fizyczne. Stany depresyjne pojawiają się u uczniów zazwyczaj nie wcześniej niż w wieku dojrzewania. Podlegają nim szczególnie uczniowie, którzy boleśnie przeżyli zerwanie więzi emocjonalnej z bliskimi i drogimi sobie osobami lub też nie byli w stanie zaspokoić wygórowanych swych ambicji<sup>23</sup>.

Ponadto dzieci przesadnie bierne często przejawiają szczerą zamiarę zrobienia czegoś pożytecznego, lecz wyraźnie z tym się ociągają (bierność inercyjna) lub podejmują się chętnie zadań nowych i atrakcyjnych, ale już po niedługim czasie tracą zapał i rezygnują z nich (bierność rezygnacyjna) bądź też zniechęcone dawnymi porażkami i rozczarowaniami nabierają przekonania, iż nie warto podejmować żadnego wysiłku, bo i tak nie osiągną niczego (bierność diaskowa)<sup>24</sup>. Dzieci przesadnie bierne często też są przewrażliwione, nadmiernie wstydliwe, pozbawione zdolności koncentracji i kooperacji, skłonne do marzeń na jawie i niekiedy zbyt ugrzecznione, co stanowi nierzadko próbę zamaskowania swej bezradności i niepewności.



Podstawowym symptomem uczniów nadmiernie aktywnych jest wedle dużego prawdopodobieństwa ich agresywność, której charakterystyczną cechą stanowi okazywanie wrogości i sprawianie bólu innym lub sobie samemu. Agresywność ta może przejawiać się w różnych formach. Zgodnie z koncepcją A. H. Bussa<sup>25</sup> przybiera zwykle postać 1) napastliwości fizycznej, tj. używania przemocy fizycznej w stosunku do innych, 2) napastliwości słownej, czyli kłótni i krzyku, groźby, przekleństwa i nadmiernego krytycyzmu, 3) napastliwości pośredniej, jak złośliwego obmawiania lub niszczenia cudzej własności albo też ataku wściekłości wyrażającego się w krzyku, tupaniu nogami, trzaskaniu drzwiami, 4) negatywizmu, tj. zachowania opozycyjnego, które przejawia się np. w odmowie współpracy z innymi, 5) podejrzliwości, czyli okazywania jawnej nieufności innym ludziom, 6) urazy wyrażającej się w uczuciu złości czy nawet nienawiści do innych osób i całego świata za rzeczywiste lub urojone krzywdy, 7) drażliwości (irytacji), czyli gotowości do wyrażania negatywnych odczuć, jak porywczność, obraźliwość, zrzędlivość, szorstkość i grubiańskość, i to z błażych często powodów, oraz 8) poczucia winy, tzn. odczuwania własnych wyrzutów sumienia.

Aby lepiej rozumieć zachowanie agresywne uczniów nadmiernie aktywnych, warto wiedzieć, iż istnieją różne teorie wyjaśniające psychologiczne mechanizmy, leżące u podstaw takiego zachowania. Jedną z nich zakłada, iż agresja jest następstwem frustracji<sup>26</sup>. W świetle tej teorii wyładowanie agresji może być skierowane przeciwko osobie lub rzeczy, o której wiadomo, że jest źródłem frustracji, bądź przeciwko tzw. „kozłu ofiarnemu”, jeśli sprawca frustracji jest nieznany lub wszelka z nim walka byłaby beznadziejna, bądź też przeciwko samemu sobie. W tym ostatnim przypadku mamy do czynienia z auto-agresją, wyrażającą się m.in. we wspomnianym już poczuciu winy, a także w takich obserwowalnych symptomach, jak zagryzanie warg, wyrwanie sobie włosów, a niekiedy w rzeczywistych lub upozorowanych próbach samobójczych. Inna teoria uwydatnia szczególny wpływ obserwacji zachowania agresywnego na późniejsze przejawy agresywności u osoby obserwującej<sup>27</sup>. Według założeń tej teorii obserwowane zachowanie agresywne wpływa zarówno na siłę, jak i na sposób okazywania agresji. Zależy to m.in. od rodzaju wzorca („modelu”) zachowania agresywnego, jak i od sposobu ujawniania się go (np. za pomocą filmu, sztuki teatralnej, audycji radiowej lub też poprzez określoną sytuację życiową) oraz osobistego stosunku do obserwowanego modelu agresywnego zachowania.

Agresywność uczniów nadmiernie aktywnych występuje na ogół częściej wśród chłopców niż wśród dziewcząt. Uczniowie ci z reguły nie potrafią dłużej usiedzieć na jednym miejscu, są roztargnieni, zdekoncentrowani, niezdiscyplinowani. Toteż sprawiają nauczycielom dużo więcej kłopotów niż uczniowie przesadnie bierni.

Dokonany przez D. H. Stotta podział uczniów „trudnych” ze względu na przejawianą przez nich bierność lub aktywność w zachowaniu nie może również w pełni zadowalać. Przede wszystkim nie jest to — wbrew pozorom — podział wystarczająco rozłączny. Uczniowie przesadnie bierni i nadmiernie aktywni przejawiają bowiem cały szereg wspólnych symptomów nieprzystosowania społecznego. Są nimi: słaba koncentracja, zaburzenia w sferze kontaktów interpersonalnych (w tym także konflikty z nauczycielami), kłamstwa, kradzieże, wagary, ucieczki i inne<sup>28</sup>. Ponadto warto pamiętać, iż przypisywana

uczniom przesadnie biernym lękliwość, a uczniom nadmiernie aktywnym agresywność wymagają wnikliwego opracowania, zwłaszcza stosownie do potrzeb codziennej praktyki wychowawczej szkoły. Pomimo to zaproponowany podział wydaje się pewnym krokiem naprzód w porównaniu z innymi klasyfikacjami nieprzystosowania społecznego. Wymaga jednak dalszego uszczegółowienia i wzbogacenia.

## NIEPOWODZENIA SZKOLNE A PRZEJAWY TRUDNOŚCI WYCHOWAWCZYCH

W literaturze naukowej wykazano w sposób ewidentny ścisły związek między stopniem nieprzystosowania społecznego a zaawansowaniem niepowodzeń w nauce szkolnej. Nie ma wprawdzie jeszcze całkowitej jasności odnośnie do samej istoty tego związku. Niemniej jednak można z dużym prawdopodobieństwem przypuszczać, że jest to związek dialektyczny, tj. niepowodzenia w nauce szkolnej mogą być zarówno skutkiem, jak i przyczyną nieprzystosowania społecznego i odwrotnie. Złożoność tego rodzaju zależności sprawia, że wielu uczniów „trudnych” pogrążonych bywa w kręgu bez wyjścia. To znaczy, nieprzystosowanie społeczne pociąga za sobą zazwyczaj niepowodzenia szkolne, które z kolei powodują wzrost zaburzeń w zachowaniu, a te przyczyniają się dodatkowo do zaniżenia i tak już niskiego poziomu osiągnięć szkolnych.

O tym, że niepowodzenia szkolne idą w parze z nieprzystosowaniem społecznym, przekonują badania M. Chazana<sup>29</sup>, który analizował przejawy nieprzystosowania społecznego uczniów w wieku 9—10 i 13—14 lat ze szkół specjalnych dla dzieci opóźnionych w nauce. W wyniku badań za pomocą arkusza diagnostycznego D. H. Stotta (Bristol Social Adjustment Guide) okazało się, że przeszło jedna trzecia z ogólnej liczby 169 uczniów opóźnionych w nauce zdradzała wyraźne cechy nieprzystosowania społecznego; było ich prawie trzy razy więcej niż wśród uczniów z grupy kontrolnej, uczących się w zwykłych szkołach. Uczniowie opóźnieni w nauce wykazywali zdecydowanie więcej objawów depresji i wrogości wobec dorosłych oraz napięć emocjonalnych niż uczniowie z grupy kontrolnej. Odnotowano wśród nich również większą liczbę absencji w szkole i różnego rodzaju wykroczeń sprzecznych z regulaminem szkolnym.

Niepowodzenia szkolne narastają zazwyczaj u uczniów stopniowo. J. Konopnicki<sup>30</sup> wyróżnił cztery etapy (fazy) takich niepowodzeń. W pierwszej fazie mają one charakter ukryty. Zdają sobie z nich sprawę co najwyżej sami uczniowie lub ich rodzice. Ujawniają się w postaci pierwszych i na ogół nieznacznych braków w wiadomościach i umiejętnościach szkolnych. W drugiej fazie braki takie występują w sposób bardziej widoczny, aczkolwiek uczeń może nadal jeszcze uchodzić za „ucznia dobrego”. Po prostu nauczyciel ocenia go wyżej, niż na to zasługuje. W rzeczywistości jednak niedomagania ucznia w zakresie osiągnięć szkolnych odbiegają już znacznie od obowiązujących wymagań programowych. W trzeciej fazie uczeń otrzymuje sporadycznie oceny niedostateczne i staje się faktycznie uczniem trudnym nie tylko w nauce, lecz także i w zachowaniu. Czwarta i ostatnia faza niepowodzeń szkolnych polega na pozostawieniu ucznia w tej samej klasie na przyszły rok, czyli skazaniu go na drugoroczność, która jeszcze bardziej pogarsza i tak już beznadziejną sytuację ucznia nieprzystosowanego społecznie.

Niebezpieczeństwo niepowodzeń szkolnych dla dalszego rozwoju ucznia tkwi także w tym, że powodują one niechętny jego stosunek do nauczycieli i szkoły w ogóle oraz że są poważnym źródłem niskiego u niego poziomu aspiracji. Poza tym okazują się najbardziej powszechne ze wszystkich znanych symptomów nieprzystosowania społecznego i najłatwiej na ogół zauważalne. W każdym razie pozostają w ścisłym związku ze sprawianymi przez uczniów trudnościami wychowawczymi. Nie należy ich zatem bagatelizować, a wręcz przeciwnie, upatrywać w nich istotny przejaw nieprzystosowania społecznego, wymagający często pierwszoplanowego przeciwdziałania ze strony nauczycieli i rodziców.

Na zakończenie omawiania różnych przejawów trudności wychowawczych w szkole warto wspomnieć, iż częściej sprawiają je chłopcy niż dziewczęta. Na przykład — według M. Ruttera — częstość zachowań nieprzystosowawczych u chłopców i dziewcząt wyraża się w stosunku 3:1, a w przypadku zachowań przestępczych w stosunku 10:1<sup>31</sup>. Przyjmuje się również, iż wyraźne nasilenie trudności wychowawczych u chłopców występuje w 13 roku życia, a u dziewcząt w 15 roku życia. Śledząc przejawy trudności wychowawczych u uczniów nie sposób też pomijać faktu, iż mają oni również wiele cech pozytywnych. Na przykład niektórzy badacze zwracają uwagę na pomysłowość i oryginalność w wykonywaniu zadań przez uczniów „trudnych”. Jest to jeden z powodów kwalifikowania ich przez niektórych nauczycieli do kategorii uczniów zakłócających normalny tok lekcji. Uczniowie ci bowiem wychodzą niejednokrotnie poza sztywne schematy wąskiego dydaktyzmu. O tym, iż niektórzy z nich są bardziej samodzielni i twórczy, przekonują badania L. Kemmler<sup>32</sup> i innych<sup>33</sup>. Wielu z nich wykazuje też ogromną wrażliwość, a tym samym dużą podatność na stresy i frustracje, o czym należałoby pamiętać zarówno podczas rozpoznawania sprawianych przez uczniów trudności wychowawczych, jak i zapobiegania im oraz ich przezwycięzania.

## Przypisy

<sup>1</sup> J. Konopnicki: Niedostosowanie społeczne. PWN, Warszawa 1971, s. 23 i nast.

<sup>2</sup> Ibid., s. 23.

<sup>3</sup> M. Przetacznikowa i M. Susułowska: Wybrane zagadnienia psychologii kliniczno-wychowawczej dzieci i młodzieży. W: Psychologia kliniczna, praca zbiorowa pod red. A. Lewickiego, wyd. 3, PWN, Warszawa 1974, s. 234.

<sup>4</sup> A. Lewicki: Jak powstają trudności wychowawcze. Wiedza Powszechna, Warszawa 1957, s. 8.

<sup>5</sup> K. Lovell: Educational Psychology and Children. Wyd. 11, University of London Press Ltd., London 1973, s. 268.

<sup>6</sup> H. Spionek: Psychologiczna analiza procesów społecznego wykołajenia się dziecka. W: Materiał do nauczania psychologii, pod red. L. Wołoszynowej, seria IV, t. 1, PWN, Warszawa 1965, s. 235.

<sup>7</sup> Por. M. Przetacznikowa i M. Susułowska, op. cit., s. 233.

- 8 Por. N. Han-Ilgiewicz: Trudności wychowawcze i ich tło psychiczne. PZWS, Warszawa 1961, s. 11.
- 9 Ibid., s. 14.
- 10 Por. J. D. Cummings: A Follow-up Study of Emotional Symptoms in School Children. „The British Journal of Educational Psychology” 1964, vol 16, s. 163–177; A. Maberly: Symposium on Personality II – Personality of the Problem Child. „The British Journal of Educational Psychology” 1946, vol. 16, s. 5–12.
- 11 M. Chazan: Maladjusted Pupils-trends in Post-War Theory and Practice. „Educational Research” 1963, vol. 6, s. 29–41.
- 12 Por. A. Koczetow: Umerziehung Jugendlicher. Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin 1975, s. 8.
- 13 M. Przetacznikowa i G. Mokiełto Jarża: Psychologia wychowawcza, społeczna i kliniczna. WSiP, Warszawa 1977, 312–321; H. Spionek, op. cit., s. 232 i nast.
- 14 N. Han-Ilgiewicz, op. cit., s. 6 i 99–198.
- 15 H. Wasyluk: Z badań Zakładu Teorii Wychowania przeprowadzanych nad dziećmi trudnymi w szkole. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1960, nr 2, s. 202–204.
- 16 N. Reuttowa: Dziecko w szkole. Aspekty poznawcze i wychowawcze. WSiP, Warszawa 1981, s. 198–214.
- 17 H. Spionek: Przyczyny zaburzeń rozwojowych i trudności wychowawczych. W: Materiały do nauczania psychologii, pod red. L. Wołoszynowej, seria IV, t. 2, PWN, Warszawa 1966, s. 43.
- 18 L. Bandura: Trudności wychowawcze. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1958, nr 4, s. 170–173.
- 19 A. Koczetow, op. cit., s. 70–76.
- 20 Por. M. Gauquelin: Was für ein Mensch ist das? Psychologie und Charakterkunde. A. Müller Verlag, Ruschlikon-Zürich 1976, s. 140 i nast.
- 21 D. H. Stott: The Social Adjustment of Children. Manual to the Bristol Social Guides, wyd. 3, University of London Press, London 1968; D. H. Stott: The Studies of Troublesome Children. Taristock Publications, Glasgow 1967.
- 22 Por. H. Goldenberg and I. Goldenberg: School Phobia: Childhood Neurosis or Learned Maladaptive Behaviour? W: PH. Williams (red.): Behaviour Problems in School. University of London Press Ltd., London 1974, s. 151.
- 23 Por. M. Rutter: Helping Troubled Children. Wyd. 2, Penguin Books, London 1976, s. 227–231.
- 24 N. Han-Ilgiewicz, op. cit., s. 140–144.
- 25 Por. S. Zelek-Tucholska: Neurotyczność a zachowanie agresywne młodzieży. W: Zachowanie się młodzieży w sytuacjach trudnych i rozwój osobowości. Praca pod red. M. Tyszkowej, UAM, Poznań 1977; M. Kosewski: Agresywni przestępcy. Wiedza Powszechna, Warszawa 1977, s. 122 i nast.
- 26 J. Dollard, L. W. Doob, N. E. Miller, O. H. Mowrer, R. R. Sears: Frustration and Aggression. Yale University Press, New Haven 1939.
- 27 A. Bandura i R. H. Walters: Agresja w okresie dorastania. PWN, Warszawa 1968.
- 28 Por. O. Lipkowski: Resocjalizacja. WSiP, Warszawa 1976, s. 110–207; G. Destunis: Die Schwererziehbarkeit und die Neurosen des Kindesalters. Eine psychopathologische Betrachtung. F. Enke Verlag, Stuttgart 1961.

29 M. Chazan: *Children with Learning Difficulties*. W: M. Chazan, T. Moore, Ph. Williams and J. Wright: *The Practice of Educational Psychology*. Longman Group Limited, London 1974, s. 189.

30 J. Konopnicki: *Niepowodzenia w nauce szkolnej*. „Nowa Szkoła” 1963, nr 12, s. 20–28.

31 M. Rutter, op. cit., s. 240.

32 L. Kemmler: *Schulerfolg und Versagen in der Grundschule*. Empirische Untersuchungen. Wyd. 3, C. J. Hofrege, Göttingen 1975.

33 Por. U. Wiest: *Schulerfolg-Schulversagen*. E. Klett Verlag, Stuttgart 1975, s. 14–16.

## MOTYWACJA ZACHWAŃ SPRAWIEDLIWYCH I EGALITARNYCH

Zachowania sprawiedliwe i egalitarne należy zaliczyć do zachowań społecznych pozytywnych. Do tej kategorii zachowań włącza się również zachowania pomocne, życzliwe, altruistyczne, kooperacyjne.

Wśród psychologów społecznych panuje przekonanie, że złożoność pozytywnych zachowań społecznych utrudnia opracowanie ogólniejszej teorii, wyjaśniającej ich genezę i funkcjonowanie, szczególnie zaś odrzuca się pogląd, że zachowania te można wyjaśnić za pomocą pojedynczego czynnika czy mechanizmu.

Dotychczasowe próby analizy motywacji pozytywnych zachowań społecznych grzeszą pewną jednostronnością i uproszczeniami. Np. Karyłowski<sup>1</sup> wyodrębnia dwa typy motywów: motywy endocentryczne związane z poczuciem własnej wartości (pomaganie innym podnosi to poczucie) i motywy egocentryczne łączące się z koncentracją na potrzebach innych ludzi i troską o ich zaspokojenie. Można zauważyć, że niektóre motywy zachowań prospołecznych trudno uplasować bez obawy zniekształcenia ich treści i funkcji w obrębie motywów egocentrycznych lub endocentrycznych, np. motywy związane z ekspresją wartości lub motywy wynikające z potrzeby kontroli otoczenia.

Jeśli chodzi o ten ostatni motyw, to jednostka może pomagać innym nie tylko dlatego, że chce ich dobra lub dlatego, że podnosi to jej samoocenę, lecz dlatego, że dzięki pomocy tworzy nowy obiektywnie układ zależności i zdobywa przewagę i kontrolę nad innymi.

Również teoria Lerner<sup>2</sup>, wysuwająca na plan pierwszy wiarę w sprawiedliwość świata i czynnik zasługiwania, wyraźnie upraszcza motywację zachowań prospołecznych. Można np. zapytać, dlaczego niektórzy ludzie nie mający zdecydowanej wiary w sprawiedliwość świata i równocześnie odrzucający sąd, że jest on niesprawiedliwy, zachowują się prospołecznie i postępują sprawiedliwie<sup>3</sup>.

Dochodzimy do wniosku, że motywacja pozytywnych zachowań społecznych, a w szczególności, co nas tu szczególnie interesuje, zachowań sprawiedliwych i egalitarnych jest bardziej zróżnicowana i wymaga subtelniejszej analizy.

Motywy wpływające na zachowania sprawiedliwe i egalitarne można podzielić uwzględniając ich funkcję w regulacji zachowań na motywy dynamiczne i kierunkowe. Motywy dynamiczne obejmują różnego rodzaju nastawienia, postawy, potrzeby, aktywizujące zachowania. Np. motywem stymulującym zachowanie sprawiedliwe może być motyw bezpieczeństwa, kontroli, afiliacji, dodatniej samooceny. Np. X przydziela Y więcej dóbr, bo chce utrzymać z nim bliskie relacje, lub Z sprawiedliwie ocenia w obecności szefa nie lubianego kolegę, aby uzyskać opinię obiektywnego. Na motywy kierunkowe składają się schematy i standardy poznawcze jednostki, jej przekonania etyczne, religijne, społeczne, sądy o innych ludziach, postawy. Np. Z dzieli dobra według zasady równości, zgodnie ze swoimi postawami egalitarnymi.

Zachowanie jednostki związane ze sprawiedliwością i równością jest efektem kompleksowego działania motywów dynamicznych i kierunkowych. Motywy te zależnie od sytuacji, warunków zewnętrznych i społecznych, stosunków jednostki z partnerami, jej percepcji tych sytuacji i stosunków tworzą specyficzne konstelacje. Np. w warunkach kontaktowania się z bliskimi członkami rodziny, z przyjaciółmi, jednostka wykazuje troskę o zaspokojenie ich potrzeb i dzieli się z nimi różnymi dobrami egalitarnie, a nawet skłonna jest ze względu na większe potrzeby niektórych partnerów przyznawać im więcej dóbr niż sobie samej. W warunkach rywalizacji, np. w zakładzie pracy, ta sama jednostka dąży do osiągnięcia większej płacy i premii od swych kolegów, o podobnej pozycji i kwalifikacjach.

W przykładach powyższych eksponowaliśmy znaczny wpływ sytuacji, warunków na zachowanie społeczne jednostki; nie znaczy to jednak, że jej potrzeby, postawy, cechy osobowościowe, nie modyfikują istotnie wpływu sytuacji, warunków na zachowanie. I tak jednostka o silnej potrzebie dominacji i osiągnięć zarówno w kontaktach bliskich, jak i zawodowych będzie starała się przeprowadzać alokację dóbr w sposób korzystniejszy dla siebie.

Dochodzimy do zagadnienia treści motywacji i stajemy przed pytaniem: czy nie można w złożonych konstelacjach motywacyjnych wyodrębnić kategorii lokujących się w continuum egoizm — egocentrycyzm, indywidualizm — prospołeczność.

Poniżej przedstawimy pewną próbę podziału motywów, opartą na kryteriach egoizmu-altruizmu.

a. **Motywy egoistyczne aspołeczne.** Jednostka percepując partnerów jako rywali i wrogów, dąży do maksymalizacji własnych zysków i dóbr i minimalizacji zysków i dóbr partnerów. Np. X, dzieląc premie w zakładzie pracy, przyznaje sobie największe premie, a partnerom obniża ich wysokość. Tego rodzaju orientację przejawiają jednostki o osobowości określanej przez nas terminem obniżająca. Osobnik obniżający traktuje życie społeczne jako arenę walki, blokuje więc potrzeby i inicjatywy innych, gdyż traktuje ich jako rywali lub wrogów<sup>4</sup>.

b. **Motywy egocentryczne.** Jednostka dąży do zwiększenia własnych korzyści zysków, nie interesując się zyskami partnerów. Różni autorzy rozpatrując problematykę sprawiedliwości, np. Walster i inni (1973), Törnblom (1977), przyjmują, że ludzie są subiektywni w percepcowaniu sprawiedliwości i traktują jako sprawiedliwe takie podziały, które są korzystne dla nich. I tak w badaniach Karsha i Cole'a (1968) dotyczących preferencji w zakresie płac w Japonii starsi pracownicy optowali za tradycyjnym systemem opartym na stażu i starszeństwie, młodzi natomiast — za systemem uwzględniającym efektywność. W USA profesorzy niekwalifikowani optowali za płacą różną (Levis, Lewenthal 1976), co wskazuje na egocentryczną orientację związaną z podnoszeniem własnej pozycji. W badaniach Greenberga (1982) kierowcy samochodowi dysponujący wozami o silniejszej mocy preferowali podział równy, podczas gdy kierowcy posiadający samochody o małej wydajności optowali za podziałem benzyny uwzględniającym zasadę proporcjonalności. Preferencje do motywacji egocentrycznej przejawiają ludzie częściej w warunkach ubóstwa i niedostatku określonych dóbr oraz jednostki o silniejszej potrzebie osiągnięć i dodatniej samoocenie. Szczególnie ten ostatni motyw wyzwała silne tendencje do podnosze-

nia własnych zysków i korzyści w toku podziału dóbr. Można przyjąć, że potrzeba sprawiedliwości należy do potrzeb wyższych i że, zgodnie z teorią Maslowa, pojawia się ona na ogół, gdy inne niższe potrzeby jednostki, np. potrzeba bezpieczeństwa, dodatniej samooceny są zaspokojone.

**c. Motywacja realistyczna.** Motywacja ta oparta jest na uwzględnianiu realnych wkładów ludzi w toku podziału nagród i zysków. Wkłady powyższe są zazwyczaj oceniane na podstawie istniejących w konkretnym systemie społecznym kryteriów.

W wielu badaniach empirycznych stwierdzono, że już dzieci powyżej 6 lat przejawiają preferencje do podziałów opartych na zasadzie efektywności. U podstaw tej motywacji leży mechanizm równoważnej wymiany między ludźmi; im bardziej jednostka nagradza innych partnerów grupy, tym większe ma prawo do rewanżu i odwrotnie.

**d. Motywacja związana z wyrażaniem wartości i zasad.** Niektóre zachowania społeczne, np. protesty przeciwko niesprawiedliwości, nierówności, skoncentrowane są bezpośrednio nie na formach podziału i ich efektach dla jednostki, lecz opierają się na określonych zasadach sprawiedliwości i równości. I tak jednostka może nie dążyć do tego, by ona sama lub partnerzy otrzymali większe korzyści, lecz by stale i bez wyjątku była przestrzegana określona zasada, np. zasada efektywności. Tego rodzaju orientacja wyraża się w formule „*pereat mundus fiat justitia*”, a jej zwolennicy określane są jako formaliści, puryści, pryncypialiści. Jednostki o tej motywacji mniej interesują się ludźmi, ich potrzebami, realnymi wkładami, a więcej tym, by nie odstępować od stałych zasad bez względu na warunki, wyjątkowe okoliczności itp.

**e. Motywacja egalitarystyczna.** Pod wpływem potrzeby równości uformowanej w dzieciństwie przez rodziców i osoby znaczące oraz w związku z akceptowanym światopoglądem egalitarystycznym jednostka przyznaje innym podobne prawa jak sobie, uznaje, że ludzie powinni być równi sobie społecznie, ekonomicznie, pod względem prawa i zgodnie z tymi poglądami zachowuje się egalitarnie. Zachowanie to występuje nadto w toku komunikacji; np. w postaci tzw. komunikacji partnerskiej, łatwym przechodzeniem na „ty”, traktowania innych w sposób odpowiedzialny i respektujący ich poczucie godności. Motywacja egalitarystyczna łączy się z tendencją do równego podziału dóbr, redukowania różnic społecznych, ekonomicznych itp.

**f. Motywacja personalistyczna.** Inni ludzie lub bezpośredni partnerzy nie tylko mogą być traktowani jako osoby równe nam, o podobnych prawach i obowiązkach, lecz jako istoty o swoistych potrzebach, niewymienialne i niepowtarzalne. I tak możemy uznawać, że inni ludzie mają takie samo jak my prawo do posiadania własnych poglądów i wyrażania ich, że w związku z tym, iż nie podzielamy ich poglądów, nie są od nas gorsi, że mimo ich odmienności psychicznej i społecznej, np. niższej pozycji, są godni szacunku, że mają prawo do własnych wyborów, np. moralnych, światopoglądowych. Tego rodzaju orientacje i nastawienia łączą się ze sprawiedliwością wewnętrzną, to jest trafną i ścisłą samowiedzą i samooceną oraz adekwatną waloryzacją interpersonalną, sprzyjającą rzetelnej ocenie relacji między własnymi prawami, obowiązkami i zasługami, a prawami, obowiązkami i zasługami partnera<sup>5</sup>. Kierując się motywacją personalistyczną jednostka może nie dążyć do maksymalizacji własnych korzyści, lecz uznając, że partner ma większe prawa np. dlatego, że społecznie jest bardziej wartościowy i ma większe możliwości, może



akceptować prymat jego potrzeb nad własnymi. Interesującej ilustracji tego typu motywacji i sprawiedliwości wewnętrznej bohaterki dostarczył film Bentona: „Rodzina Kramerów”. Matka sześciolatniego syna mimo wygrania procesu o dziecko z mężem ustępuje mu prawo do opiekowania się synem, gdyż uznaje, że dzięki dotychczasowej opiece i poświęceniu ma on większe prawa, a równocześnie i możliwości do właściwego wychowania dziecka.

Motywacje wyżej scharakteryzowane prezentują różny stopień prospołeczności i humanizacji; poczynając od motywacji antyspołecznej (forma a) poprzez motywację realistyczną (forma c), w której jednostka obiektywnie ustala relacje między wkładami a efektami, a kończąc na motywacji personalistycznej (forma f), która charakteryzuje się troską o partnera, jego potrzeby, prowadząc nawet niekiedy do zaniedbania własnych potrzeb.

Motywacje zachowań sprawiedliwych pojawiają się w różnych sytuacjach i warunkach społecznych. Przybierają one odmienne postacie m.in. w zależności od tego, czy a sama jednostka dokonuje alokacji lub traktuje i odnosi się do partnera b jest przedmiotem określonej alokacji, traktowania. W pierwszej sytuacji występuje zjawisko określane potocznie mianem „testu władzy”. Dysponując władzą jednostka ujawnia głębsze swoje potrzeby i postawy i nierzadko dąży do poniżenia osób zależnych od niej, wyżej ocenia swoje wkłady i efekty, a nie docenia wkładów i efektów partnerów. Tego rodzaju potrzeby, postawy przejawiają na ogół jednostki o niezaspokojonych potrzebach, odrzucone w dzieciństwie lub brutalnie traktowane przez rodziców.

W warunkach, gdy jednostka jest przedmiotem oceny, pragnie ona być traktowana sprawiedliwie, a co najmniej nie być traktowana gorzej niż inni. Ludzie na ogół silniej odczuwają tzw. niedopłatę niż przepłatę<sup>6</sup>.

W sytuacji, gdy przedmiotem oceny są inni ludzie i gdy dzieje się im niesprawiedliwość, ludzie przejawiają nierzadko motywację prospołeczną, potępiają osoby krzywdzące, współczują pokrzywdzonym, przynajmniej werbalnie. Czynne opowiadanie się przeciw krzywdzącym i walka o sprawiedliwość uzależnione są od takich czynników, jak jakość i rozmiar niesprawiedliwości, możliwości i środki, jakimi jednostka dysponuje w toku walki o sprawiedliwość, prawdopodobieństwo sukcesu. Ważnym czynnikiem są też relacje z osobą pokrzywdzoną: im bliższe i bardziej pozytywne są te relacje, tym silniejsza motywacja do wystąpienia w obronie pokrzywdzonego (por. rodzinne wendety w krajach południowoamerykańskich i we Włoszech).

## SPRAWIEDLIWOŚĆ JAKO CEL I ŚRODEK

Punktem wyjścia analizy zachowania związanego ze sprawiedliwością, np. zachowania przy podziale nagród, domagania się ich relokacji, jest pojęcie celu. Większa część zachowań ludzkich ma charakter celowy, a więc są one ukierunkowane na osiągnięcie pewnego stanu końcowego. Cel zachowania może być przez jednostkę mniej lub bardziej uświadamiany i trafnie ujęty, np. werbalnie.

Można wyodrębnić zachowania sprawiedliwe specyficzne, to jest takie, których celem jest utrwalanie, przywracanie sprawiedliwości, rzetelna alokacja dóbr, obowiązków, kar itp. Istnieją też zachowania niespecyficzne, których celem jest zdobywanie uznania otoczenia,

podnoszenie pozytywnej samooceny, redukcja konfliktów w grupie poprzez realizowanie zasad sprawiedliwości. Sprawiedliwość jest w tego typu zachowaniach środkiem do realizacji określonych celów.

W teorii Lerner'a u źródeł zachowań sprawiedliwych leżały motywy specyficzne, mianowicie wiara w sprawiedliwy świat, którą jednostka nabywała w wyniku procesu socjalizacji. U jednostki tworzyło się pojęcie zasługiwania, zgodnie z którym ona sama jak i inni ludzie powinni otrzymać to, na co zasługują. Jeśli nie otrzymują tego, to podważana zostaje wiara w sprawiedliwy świat, w związku z czym tworzą się motywy pobudzające jednostkę do przywracania sprawiedliwości.

W systemie Walster<sup>7</sup> eksponowany jest motyw specyficzny zachowań sprawiedliwych od strony negatywnej. Ludzie, według Walster, są egoistyczni i dążą do maksymalizacji korzyści własnych. Aprobują oni normy sprawiedliwości, aby uniknąć niesprawiedliwości zagrażającej ich tendencji do podnoszenia własnych zysków.

W badaniach empirycznych, szczególnie w badaniach dotyczących alokacji, występują zarówno motywy specyficzne, jak i niespecyficzne. I tak jednostki o nastawieniach interakcyjnych, tzn. dążące do trwałych kontaktów z innymi, realizujące podział oparty na zasadzie równości, zachowują się zgodnie z własnymi standardami wewnętrznymi i dążą do stanu, w którym wszyscy członkowie grupy będą usatysfakcjonowani, otrzymując takie same nagrody. W innych badaniach (Uray 1980) stwierdzono, że osobnicy o żywej potrzebie osiągnięć dokonują podziału opartego na zasadzie wkładów. Ich zachowanie motywowane jest przez motyw niespecyficzny, motyw osiągnięć niedostatecznie przez nich zapewne uświadamiany.

Ponieważ w społeczeństwie sprawiedliwość należy do wartości wysoko cenionych, ludzie dążąc do określonych celów egoistycznych, np. powiększania swoich dóbr, władzy, prestiżu, powołują się na zasady sprawiedliwości i starają się tak przedstawić motywy własnych działań, by otoczenie uwierzyło, że dążą do sprawiedliwości. Sprawiedliwość staje się w tym przypadku środkiem do osiągnięcia innych celów.

Instrumentalny charakter sprawiedliwości eksponuje we współczesnej psychologii społecznej wielu autorów, np. Kaiser i inni (1980) a szczególnie Mikula<sup>8</sup>. Zgodnie z tym stanowiskiem człowiek w toku rozwoju psychicznego nabywa umiejętności ustalania przyczynowych zależności między własnym zachowaniem a zmianami w otoczeniu fizycznym i społecznym. Ułatwia mu to wyjaśnienie tych zmian i osiągnięcie kontroli nad przebiegiem wydarzeń. W tym aspekcie sprawiedliwość nabywa dla jednostki roli narzędzia do kontrolowania wydarzeń i stworzenia poczucia bezpieczeństwa. Dążąc do kontrolowania otoczenia jednostka utrwała przekonanie, że jej czynności są sprawiedliwe. W związku z tym stara się sama przekonać o tym, a również uzasadnić swoje zachowanie w oczach partnerów, np. przekonać ich, że zachowuje się bezstronnie lub że osiąga w wyniku swych działań mniejsze korzyści niż inni.

Również w skali makrosocjalnej sprawiedliwość może być traktowana w sposób instrumentalny i strategiczny. Pragnąc osiągnąć określone cele, np. wzrost produkcji, można realizować zasadę sprawiedliwości: „każdemu według jego pracy”. Dążąc do umocnienia zwarłości społecznej i utrwalenia życzliwości wzajemnej — trzeba posługiwać się zasadą równości.

Za pomocą określonych form sprawiedliwości lub niesprawiedliwości mogą być osiągnięte negatywne cele. Rozbiciu grupy i skłóceniu załogi sprzyja wyróżnianie niektórych pracowników, np. konformistycznych w stosunku do dyrekcji.

Należy zgodzić się ze stanowiskiem Lenera w wersji słabszej, że sprawiedliwość stanowi często w życiu społecznym wartość samoistną i centralną, i że najbardziej „pożądanym dobrem” jest to, na które ludzie zasługują. Ludzie kierują się często zasadą zasługiwania nawet wtedy, gdy jest to dla nich niekorzystne. Dążąc do powiększenia własnych korzyści, uwzględniają na ogół reguły sprawiedliwości; zjawisko to występuje również w warunkach rywalizacji, która nierzadko niszczy wzajemne zaufanie i osłabia więzi społeczne. Tak więc, według Lenera, motyw sprawiedliwości i towarzyszący mu „osobisty kontrakt”, by przestrzegać reguł zasługiwania, leży u podstaw stosunków międzyludzkich.

### Przypisy

1 J. Karyłowski: Koncentracja na sobie i zawartość ja — idealnego. „Studia Psychologiczne”. Tom 16, z. 1.

2 M. J. Lerner: The justice motive. „Journal of Personality”. 1977, 45.

3 Szerzej pisałem na ten temat w artykule: Sprawiedliwość wewnętrzna i zewnętrzna. „Miesięcznik Literacki”, 1979, nr 6.

Por. również mój artykuł pt.: Sprawiedliwość w procesie nauczania i wychowania. „Ruch Pedagogiczny” nr 1, 1983 r.

4 Szerszą charakterystykę osobowości obniżającej zawiera moja praca: Z pogranicza psychologii społecznej i psychologii osobowości. Warszawa 1980, PWN.

5 Szerzej na temat sprawiedliwości wewnętrznej piszę w artykule: Teoria sprawiedliwości wewnętrznej i zewnętrznej. „Studia Socjologiczne” nr 2, 1981. Por. również mój artykuł pt. Theory of internal and external justice w: H. Hiebsch (ed) Social Psychology. Berlin 1982 oraz skróttowe ujęcie w artykule pt. Teoria sprawiedliwości wewnętrznej i zewnętrznej w „Kwartalniku Pedagogicznym” nr 2, 1981 r.

6 Por. interesujący teoretycznie model wymiany W. Surazskiej przedstawiony w artykule: Psychologiczne skutki wymiany. „Przegląd Psychologiczny” 1978 r., nr 3.

7 Walster i inni Equity: Theory and research, Boston 1978.

8 Mikula G.: Justice and fairness in interpersonal relations. 1982, Berlin VEB.

Poniżej zamieszczamy cztery kolejne głosy w dyskusji na temat: „Problemy i kierunki modernizacji kształcenia nauczycieli w szkołach wyższych”, zorganizowanej przez redakcję dwumiesięczników: „Ruch Pedagogiczny” i „Nauczyciel i Wychowanie” w dniu 27 października 1983 r. Tezy do dyskusji, sprawozdanie z niej oraz pierwsze głosy w dyskusji opublikowane zostały w „Ruchu Pedagogicznym” 1984, nr 1.

Jadwiga Bińczycka  
Uniwersytet Śląski  
Katowice

## KIERUNKI MODERNIZACJI KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

Mówiąc o kierunkach modernizacji kształcenia nauczycieli w szkołach wyższych, nie można pominąć pytania: kto i jak ten proces kształcenia realizuje?

Na pytanie „kto” jest jedna odpowiedź: wszyscy nauczyciele akademicki, zarówno ci, którzy mają pełne przygotowanie pedagogiczne, jak i ci, którzy nie akceptują w sobie roli nauczyciela i których kontakt z naukami psychologicznymi i pedagogicznymi był minimalny i nie chciany.

W tej sytuacji istotne jest znalezienie takiej formuły przygotowania do roli nauczyciela akademickiego, by przewyższając słabości dotychczasowych szkoleń ideologiczno-pedagogicznych — dojść do form efektywnie kształtujących pełne postawy wychowawcze kadry uniwersyteckiej. Jest to tym bardziej ważne, jeśli — zgodnie z tym, co mówił prof. K. Denek — kształtowani przez tę kadrę studenci mają się stać w przyszłości, w pracy nauczycielskiej — nie tylko przekazicielami informacji, ale również przewodnikami po świecie wartości.

Jak zbliżyć ten świat wartości w procesie uniwersyteckiego kształcenia nauczycieli? Wydaje się, że potrzebne jest tu przede wszystkim stworzenie podstaw pedagogiki humanistycznej, odejście od pedagogiki, z której zniknęło dziecko, zniknął człowiek, a pozostała manipulacja sytuacjami wychowawczymi. W oparciu o pedagogikę humanistyczną trzeba wykorzystywać to, co niesie ze sobą ta specyficzna kategoria społeczna, jaką jest spotkanie człowieka z człowiekiem. Spotkanie to dotyczy kontaktu z prawdziwym człowiekiem, kontaktu, który owocuje wzbogaceniem się o nowe wartości, który nadaje sens życiu, sens pracy nad sobą. Może to być kontakt z żywym człowiekiem, jak też kontakt z jego dziełami. I tu jest wielka szansa organizowania takich spotkań — kontaktów w procesie dydaktyczno-wychowawczym uczelni. Na Wydziale Pedagogiki UŚ organizujemy takie spotkania z wybitnymi ludźmi poprzez prezentację ich życia i dorobku. Prezentacja ta — w formie jak najdalszej od referatowego przekazu informacji — przygotowywana przez

małe zespoły studenckie daje szansę pełnej identyfikacji z prezentowaną postacią i systemem uznawanych przez nią wartości. Sugestywna forma przekazu pozwala również na „zarażenie” tymi wartościami odbiorców tej prezentacji. Jest to jedna z form, która może pomóc w przygotowaniu studentów – kandydatów na nauczycieli, do pełnienia w przyszłej pracy pedagogicznej roli przewodnika po świecie wartości.

Wydaje się, że na łamach naszych czasopism powinniśmy upowszechnić różne formy pracy, które pozwalają modernizować kształcenie nauczycieli nie tylko w zakresie efektywnego nauczania, wyrabiania umiejętności metodycznych, ale również w zakresie uwalniania na problematykę etyczną, w zakresie przygotowywania do roli prawdziwego wychowawcy.

Kazimierz Denek  
Uniwersytet im. A. Mickiewicza  
Poznań

## O KONIECZNOŚCI OPTIMALIZACJI SYSTEMU KSZTAŁCENIA, DOKSZAŁCANIA I DOSKONALENIA NAUCZYCIELI

System kształcenia nauczycieli należy do tych odcinków naszej edukacji narodowej, w których istnieje szereg kwestii otwartych i stosunkowo wiele pytań. Przykładowo: W jakim stopniu podnoszenie wykształcenia nauczycieli do poziomu szkoły wyższej wpływa na ich funkcjonowanie zawodowe i społeczne? Czy możliwe jest kształcenie masowe nauczycieli w uniwersytetach i WSP bez utraty jakości? Dla jakiej szkoły kształcimy? Wymagają one rozwiązań szybkich, chociaż głęboko przemyślanych, uzasadnionych, opartych na szerszej myśli teoretycznej. W tych warunkach podjęcie przez Redakcję „Ruchu Pedagogicznego” i „Nauczyciel i Wychowanie” problemów kształcenia nauczycieli w szkole wyższej zasługuje na słowa szczerego uznania.

Trudno nie zgodzić się z poglądem, że aktualny system kształcenia nauczycieli „nie zdaje egzaminu”<sup>1</sup>. Gdzie tkwią źródła niedoskonałości aktualnego systemu kształcenia nauczycieli? Biorą one swój początek w rekrutacji do tego zawodu. Są wszelkie podstawy ku temu, żeby studia nauczycielskie nie były gorsze od innych, ani takie, które są traktowane ulgowo dla abiturientów, którzy odpadli w przedbiegu po laur olimpijski. Można to osiągnąć w drodze przemyślanej preorientacji i orientacji zawodowej oraz zmiany w egzaminach wstępnych na studia wyższe w ogóle, a nauczycielskie w szczególności. W czasie rekrutacji odczuwa się brak kryteriów pozwalających ze znacznym prawdopodobieństwem przewidzieć, czy zgłaszający się do uniwersytetów i WSP kandydaci na studia nauczycielskie będą dobrzy w swoim zawodzie. Konstrukcja takich kryteriów jest bardzo trudna ze względu na różne typy dobrych nauczycieli. Jeden z nich wyraża się w rozwijaniu osobowości ucznia, drugi przykładada szczególną uwagę do rozwoju inteligencji swych podopiecznych. Wreszcie trzeci typ pobudza kreatywność uczniów<sup>2</sup>. Żadnego z tych typów nie spotyka się w stanie czystym.

Zarzewiem bolączek kształcenia kadr dla systemu edukacji narodowej jest także konsekwencja odpowiedzi na pytanie, kim ma być nauczyciel przygotowywany w szkole wyższej? Pełna odpowiedź nie sprowadza jego zadań do tego, który uczy, lecz przede wszystkim wyznacza mu rolę przewodnika po świecie wiedzy, umiejętności, a szczególnie wartości moralnych i społecznych.

## 1. NIEDOSTATKI KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

Jakie są najważniejsze mankamenty kształcenia nauczycieli? Nie uwzględnia ono wymogów modelu wykształconego Polaka<sup>3</sup>. Dominują w nim momenty zachowawcze nad antycypacyjnymi<sup>4</sup>. System ten koncentruje się na teorii kosztem wyraźnego zaniedbania rozwiązań praktycznych.

Wyniki badań sondażowych prowadzonych głównie przez pracowników Instytutu Pedagogicznego Kształcenia Nauczycieli UW pod kierunkiem naukowym doc. dr. hab. Stefana Słomkiewicza<sup>5</sup> wskazują, że najbardziej rzucającym się w oczy mankamentem wykształcenia młodych nauczycieli są niedostatki w ich wiedzy metodycznej i szeroko rozumianej kultury humanistyczno-pedagogicznej<sup>6</sup>. Stąd szczególnie niepokoją decyzje niektórych instytutów i rad wydziałów likwidujące zajęcia z pedagogiki, technicznych środków kształcenia, biomedycznych podstaw rozwoju i wychowania oraz higieny i medycyny szkolnej.

Istotną rysą interesujących nas tu studiów stało się zlikwidowanie przygotowania studentów pedagogiki z zakresu przedmiotów szkolnych. Jak wiadomo, dokonano tego w cyklu czteroletnich jednolitych studiów magisterskich. W ciągu ich trwania nie sposób było nauczyć pedagogiki i wyposażyć absolwentów w wiedzę przedmiotową. Czteroletni okres studiów nie stwarzał warunków przygotowania nauczycieli na wysokim poziomie wiedzy ogólnopedagogicznej. Dlatego słusznie zastąpiono go pięcioletnim cyklem kształcenia. Czy nie czas ku temu, by w pięcioletnim cyklu przygotowywania nauczycieli wrócić do kształcenia przedmiotowego zgodnego z naczelnym zadaniem zawodu? Rozwiązanie to nie jest sprzeczne ze słuszną koncepcją „ogólnopedagogicznego kształcenia nauczycieli”<sup>7</sup>.

Zarówno uniwersytety, jak również WSP nie przygotowują nauczycieli, którzy umieją efektywnie uczyć i wychowywać. Nie przysposabiają one swych absolwentów do pełnienia różnorodnych ról występujących w szkole, zwłaszcza wychowawców klas i opiekunów Szkolnych Kół Krajoznawczo-Turystycznych. Młodzi adepci stanu nauczycielskiego wykazują rażące braki w zakresie pracy z uczniami zdolnymi i tymi, którzy mają trudności w nauce szkolnej. Są bezradni wobec potrzeb organizacji dziecięcych i młodzieżowych, samorządu szkolnego, działalności pozalekcyjnej i pozaszkolnej. Mają luki w umiejętnościach poznawania: dzieci i młodzieży, środowiska szkolnego. Niedomaga u nich także umiejętność: określania celów operacyjnych<sup>8</sup>, planowania zajęć, analizy i oceny krytycznej własnej pracy, dostosowywania metod, form i środków dydaktycznych do zmieniających się warunków i sytuacji pedagogicznych oraz integrowania wiedzy zdobytej z różnych przedmiotów studiów. Wiedza ta nie tworzy w umysłach młodych nauczycieli operatywnej struktury. Ponadto za mało doceniają oni znaczenie życzliwego dyscyplinowania uczniów, przekazywania im nie tylko wiedzy, lecz także kształtowania fachowości, uczciwości życiowej, uczenia ponoszenia konsekwencji za słowa i czyny.

Znaczna słabość kształcenia wypływa stąd, że przekazywana kandydatom do tego zawodu wiedza nie funkcjonuje w konkretnej rzeczywistości szkolnej. Nie jest aktywna, nie organizuje samodzielnego myślenia studentów i ich działalności twórczej.

Kształcenie nauczycieli stawia na porządku dziennym problemy wiedzy. W jaki sposób ją opanować, przyswoić, spożytkować i upowszechniać? Jaskrawym przykładem zaniedbań na tym odcinku jest sytuacja kadrowa w zakresie dydaktyk przedmiotowych. Nauczycieli tych nadal traktuje się jako wybitnych praktyków, którym jednak nie stwarza się możliwości prowadzenia prac naukowo-badawczych i habilitowania się w zakresie dydaktyk szczegółowych. Studia nauczycielskie są jak najbardziej predysponowane do prowadzenia takich poszukiwań badawczych i działalności naukowej. Zaniedbania na tym odcinku powodują, że ciągle jeszcze zbyt mało uwagi w kształceniu nauczycieli przywiązuje się do poszukiwania i projektowania nowych koncepcji metodycznych w nauczaniu poszczególnych przedmiotów nauczania. Współczesny system kształcenia kadr dla placówek oświatowo-wychowawczych nie zapewnia szkołom szczególnie im potrzebnych nauczycieli kreatywnych<sup>9</sup> o wyrobionych nawykach orientacji w literaturze przedmiotów nauczania, należytego czytania i systematycznego śledzenia nowości naukowych.

Istotną rolę w zawodzie nauczycielskim odgrywa sztuka zwięzłego, trafnego wyrażania myśli. Tymczasem nasza rzeczywistość kształcenia nauczycieli nie jest łaskawa dla marzeń wieszczka, który przed laty pragnął:

„... aby język giętki  
Powiedział wszystko, co pomyśli głowa,  
A czasem był jak piorun, jasny, prędko,  
A czasem smutny jako pieśń stepowa,  
A czasem jako skarga nimfy miękkiej,  
A czasem piękny jak aniołów mowa”.

Wielu nauczycieli nie ma opanowanej w należyтым stopniu sprawności, poprawności i świadomości językowej.

Słabo wykorzystuje się seminaria i prace magisterskie w kształceniu nauczycieli. Często sprowadza się je do tego, aby powiedzieć: co robić? Kosztem jak robić? W małym zakresie wprowadza się magistrantów w dobrze zorganizowany warsztat poszukiwań naukowych, w którym znajduje się instrumentarium badawcze, wzory, plany i rozwiniętą metodologię badań<sup>10</sup>. Zamiast tego dużo się mówi o różnych metodach, technikach i narzędziach badawczych. Problem nie sprowadza się do mówienia o nich, lecz na ich stosowaniu w konkretnym działaniu na ich egzemplifikacji. Innymi słowy, nie wystarczy jedynie znać procedury, metody, techniki, narzędzia badawcze, ale przede wszystkim należy opanować umiejętność sprawnego posługiwania się nimi. Chodzi o to, aby wiedza ta miała charakter operatywny, żeby pozwalała nauczycielom nie tylko na powielanie typowych schematów badawczych, ale – przede wszystkim – umożliwiała im posługiwanie się nimi w sposób nowatorski w niestandardyzowanych sytuacjach badawczych<sup>11</sup>.

## 2. KIERUNKI MODERNIZACJI KSZTAŁCENIA, DOKSZTAŁCANIA I DOSKONALENIA NAUCZYCIELI

Podniesione tu przykładowo słabości i niedostatki systemu kształcenia nauczycieli wskazują na konieczność jego optymalizacji. Termin optymalny oznacza rozwiązanie problemu najlepsze w danych warunkach z punktu widzenia realizacji stawianych przed nim zadań. Nie można go utożsamiać z pojęciem idealny. Przez optymalizację dla potrzeb tej wypowiedzi rozumie się osiąganie maksymalnych efektów w konkretnych warunkach kształcenia nauczycieli. Nie można traktować jej jako pojęcia uniwersalnego. Trzeba wiązać ją z zasobem możliwości, jakimi dysponują w danym przypadku szkoły wyższe jako miejsce kształcenia nauczycieli. Optymalizacja kształcenia nauczycieli nie stanowi nowej formy jego organizacji. Jest swoistą zasadą działań podejmowanych przez uczelnie, zakładającą osiąganie w danych warunkach możliwie najlepszych rezultatów. Oznacza to, że optymalizacja ściśle związana jest z racjonalizacją pracy nauczycieli.

Istnieje pilna potrzeba intensyfikacji praktyk w pięcioletnim cyklu kształcenia nauczycieli w sensie ściślejszego, lepiej ukierunkowanego w sensie merytorycznym i metodycznym i kontrolowanego powiązania studentów ze szkołami i innymi placówkami oświatowo-wychowawczymi jako przyszłymi ich miejscami pracy.

Współczesna szkoła wyższa kształcąca nauczycieli nie może przygotować gotowych „nauczycieli”, którzy mogliby pracować całe lata w oparciu tylko o wiedzę wyniesioną ze studiów. Uzupełnianie tego wykształcenia w formie doksztalcania i doskonalenia jest podstawową powinnością nauczycieli. Spróbujmy zatem zarysować podstawowe kierunki optymalizacji kształcenia, doksztalcania i doskonalenia nauczycieli.

Kształtowanie właściwej polityki w zakresie kadr nauczycielskich wymaga opracowania perspektywicznego, długofalowego (na okres 15 lat) planu zapotrzebowania na nie i koordynacji jego pokrycia w skali kraju, województw, obszarów oświatowych, szkół. Trzeba by planowaniem, kształceniem i rozmieszczeniem kadr dla systemu oświaty i wychowania zajmował się jeden koordynator niezależnie od tego, jakemu resortowi szkoła organizacyjnie podlega.

Zmiany w kształceniu, doksztalcaniu i doskonaleniu nauczycieli muszą być łączone z likwidacją niedoboru wykwalifikowanych kadr nauczycielskich. Powstaje jednak pytanie: czy w warunkach olbrzymiego zapotrzebowania systemu edukacji narodowej na kadry przekraczające możliwości szkół wyższych w tym zakresie stać nas na kształcenie nauczycieli na poziomie studiów akademickich?

Podzielał opinię K. Kruszewskiego, że przygotowywanie nauczycieli przedszkoli w trybie studiów wyższych powinno być wyjątkiem w wychowaniu przedszkolnym, bowiem najczęściej znaczą te postawy i umiejętności nauczycieli, które zdobywa się nie tyle dzięki kształceniu do zawodu, ile wychowaniu do niego. Jak wiadomo, ostatnią z tych funkcji wzorowo spełniały licea dla wychowawczyń przedszkoli i studia pomaturalne. Stanowisko to bynajmniej nie przeczy potrzebie stworzenia możliwości kończenia studiów magisterskich dla czynnych nauczycieli przedszkoli<sup>12</sup>.



Owoce kształcenie, doksztalcenie i doskonalenie nauczycieli wymaga zmian postaw, na których wspiera się intelektualny, społeczny i zawodowy autorytet nauczycieli. Konieczny jest tu wzrost poziomu „świadomości pedagogicznej” nauczycieli.

Doksztalceniem i doskonaleniem nauczycieli powinny w większym stopniu, niż to obecnie ma miejsce, zajmować się placówki, które ich kształcą.

W kształceniu, doksztalceniu i doskonaleniu nauczycieli przydałby się system nawiązujący do laboratoriów i klinik w Akademii Medycznych w postaci wzorowo zorganizowanych i wyposażonych w kadre i sprzęt szkół ćwiczeń, w których wiedza funkcjonuje, gdyż jest odnoszona do konkretnych przypadków.

Ma rację B. Nowecki, który dowodzi, że to, czego wymaga się od nauczycieli w stosunku do ich uczniów, odnosi się w pełni do pracowników naukowo-dydaktycznych przygotowujących kadry dla różnych ogniw systemu edukacji narodowej<sup>13</sup>.

Rozwój zawodowy nauczycieli przechodzi przez następujące etapy: wzorców metodycznych, refleksji krytycznej nad własną pracą, samowiedzy i samokontroli, innowacji. Istotnym zadaniem doksztalcenia i doskonalenia nauczycieli jest stymulowanie ich rozwoju zawodowego i ułatwienie przechodzenia z jego niższych faz ku wyższym<sup>14</sup>.

Doksztalcenie i doskonalenie ma służyć rozwojowi zawodowemu nauczycieli. Składają się na to progresywne zmiany w wiedzy przedmiotowej, pedagogicznej i psychologicznej, wzrost umiejętności metodycznych, utrwalona potrzeba samooceny i samokontroli w toku pracy szkolnej, pozalekcyjnej i pozaszkolnej.

Doskonalenie zawodowe nie może nie uwzględniać potrzeb nauczycieli wynikających z poziomu ich wykształcenia, specjalizacji, stażu pracy, miejsca zamieszkania i warunków życia. Intensyfikacja nauczania i wychowania, wzbogacanie wiedzy, konfrontowanie teorii i praktyki pedagogicznej z punktu celów kształcenia to podstawowe zadania systemu doskonalenia zawodowego nauczycieli.

Niesłychanie ważną sprawą w doskonaleniu nauczycieli jest szerszy w nim udział pracowników nauki. Jakkolwiek ich wkład w tę działalność się zwiększa, jest to jednak wciąż zagadnienie ich osobistego stosunku do doskonalenia nauczycieli. Czy nie zachodzi potrzeba określenia przez Ministerstwo Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki zadań dla uniwersytetów i WSP w zakresie udziału pracowników naukowo-dydaktycznych w doskonaleniu nauczycieli w ramach obowiązujących ich zajęć dydaktyczno-wychowawczych?

W świetle przeprowadzonych badań można zakładać, że modernizowanie studiów w zakresie przygotowywania przez uniwersytety i WSP nauczycieli powinno zmierzać do pogłębienia: wykształcenia w dziedzinie przedmiotów podstawowych dla danego kierunku studiów, przygotowania pedagogicznego, a zwłaszcza do pracy wychowawczej, pozalekcyjnej, rozszerzenia praktyk nauczycielskich<sup>15</sup>.

W systemie kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia nauczycieli trzeba odnieść się z większą troską do faktu, że kultura i wrażliwość na język ojczysty nie tylko stanowi element identyfikacji z zawodem, lecz także integralną część wychowania estetycznego, społecznego i patriotycznego. Słowo staje się nie tylko źródłem przeżyć i emocji, ale stwarza również więź z kulturą narodową, uczy szacunku dla form porozumiewania się ludzi.

Nie poprawimy jakości kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia nauczycieli bez wszczęcia poważnych akcji wydawniczych na wzór „Biblioteki Wiedzy Pedagogicznej” (ukazującej kompendium wiedzy z nauk o wychowaniu nagromadzonej w różnych ośrodkach akademickich naszego kraju) i „Biblioteki Nauczyciela” popularnie przedstawiającej stan pedagogiki i nauk z nią współpracujących dla ogółu nauczycieli.

Zwiększenie efektywności kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia nauczycieli wymaga skoordynowania na tym odcinku działań Ministerstwa Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki oraz Ministerstwa Oświaty i Wychowania, szkół wyższych, zaplecza naukowo-badawczego MOiW, NURT, Związku Nauczycielstwa Polskiego, Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Krajowej Rady Postępu Pedagogicznego, Towarzystwa Wiedzy Powszechnej. Każde z wymienionych ogniw musi znać swą rolę i zadania w łańcuchu poczynań dotyczących kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia kadr nauczycielskich.

## Przypisy

- 1 J. Szmyd: Przyczynki do nowej koncepcji kształcenia nauczycieli. „Życie Szkoły Wyższej” 1982, nr 3–4.
- 2 G. de Landsheere: Selectionner les enseignants. Perspectives 1980, nr 3.
- 3 B. Suchodoiski (red.): Model wykształconego Polaka. Wrocław 1980.
- 4 J. Botkin, M. Elmandjra, M. Malitza: Uczyć się — bez granic. Warszawa 1982.
- 5 S. Słomkiewicz: Problemy modernizacji kierunków i specjalności nauczycielskich. „Życie Szkoły Wyższej” 1982, nr 1–2.
- 6 B. Kwiatkowska-Kowal, H. Kwiatkowska: Z problematyki kształcenia nauczycieli. „Życie Szkoły Wyższej” 1982, nr 7–8.
- 7 J. Chmielewska: W obronie ogólnopedagogicznego kształcenia nauczycieli na uniwersytetach. „Życie Szkoły Wyższej” 1982, nr 1–2.
- 8 R. H. Davis, L. T. Alexander, S. L. Yelon: Konstruowanie systemu kształcenia. Warszawa 1983.
- 9 K. Denek: Procesy innowacji szkolnych. „Ruch Pedagogiczny” 1983, nr 6.
- 10 K. Denek: Methodology of the graduate's seminar and its effects. „Neodidagmata” 1983, t. XVI.
- 11 Wł. Zaczyński: Praca badawcza nauczyciela. Warszawa 1981.
- 12 K. Kruszewski: Wydziały i instytuty pedagogiczne w uniwersyteckim stacjonarnym kształceniu nauczycieli. „Życie Szkoły Wyższej” 1982, nr 1–2.
- 13 B. Nowecki: Założenia koncepcji kształcenia nauczycieli w szkołach wyższych. „Nauczyciel i Wychowanie” 1981, nr 4–5.
- 14 Zb. Zaborowski: NURT — komu służy? „Głos Nauczycielski” 1983, nr 40.
- 15 S. Słomkiewicz: Przygotowanie do zawodu nauczycielskiego w szkołach wyższych. „Nauczyciel i Wychowanie” 1983, nr 1–2.

## PROBLEMY I KIERUNKI MODERNIZACJI KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI W SZKOŁACH WYŻSZYCH

Wielokrotne zmiany systemu kształcenia na wszystkich szczeblach nauczania, tworzenie coraz to nowych wizji edukacji narodowej, wprowadzenie w życie ustaleń zawartych w „Karcie Nauczyciela”, jak też szereg innych czynników spowodowały, iż nie wiemy właściwie, jakie są aktualnie potrzeby kadrowe w dziedzinie nauczania, jaka jest ich geografia i jakie będą one w przyszłości.

Z tej to przyczyny dyskusja na temat kształcenia nauczycieli — jeśli ma przynieść konkretne efekty — winna być poprzedzona co najmniej dwoma opracowaniami: rzetelnie wykonaną i wiarygodną diagnozą obecnego stanu kadry nauczycielskiej oraz prognozą (o horyzoncie czasowym do roku 2000) potrzeb szkolnictwa w zakresie kadr kwalifikowanych dla wszelkich szczebli nauczania. W obu tych opracowaniach należy poddać analizie kadrę nauczającą we wszystkich typach szkół (od kształcenia przedszkolnego po studia wyższe), niezależnie od resortu, jakiemu podlegają.

Znając rzeczywiste zasoby kadrowe, ich poziom wykształcenia, wiek i rozmieszczenie w kraju oraz przewidywany model kształcenia, uwzględniający zarówno sytuację demograficzną, jak i warunki społeczno-gospodarcze, w jakich będziemy żyli w okresie najbliższych 15–20 lat, można będzie dopiero odpowiedzieć w sposób rzetelny na pytania: czy i jakie szkoły wyższe powinny kształcić nauczycieli oraz dla jakich poziomów nauczania wykształcenie wyższe będzie niezbędne? Bez tych podstawowych informacji nadal pozostawać będziemy w sferze przypuszczeń i subiektywnych ocen.

Nie oznacza to, iż dyskusja na temat problemów i kierunków modernizacji kształcenia nauczycieli jest zbędna lub co najmniej przedwczesna. Przeciwnie, jest ona potrzebna chociażby po to, aby znaleźć takie rozwiązania, które dzięki swej elastyczności mogłyby zaspokoić potrzeby szkolnictwa w przyszłości, bez względu na sytuację, jaka wówczas będzie istniała.

Jak wynika z założeń teorii systemów funkcjonujących w warunkach niepełnej informacji, jedynym sposobem warunkującym stabilność takich układów jest produkowanie elementów polifunkcyjnych, to jest takich, które w przypadku zagrożenia systemu będą w stanie wzmocnić struktury monofunkcyjne. Innymi słowy, chodzi w tym przypadku o stworzenie kadry rezerwowej, zatrudnionej w innych układach, a która w przypadku zagrożenia systemu kształcenia mogłaby wzmocnić kadrę nauczającą w szkolnictwie lub ją zastąpić (transfer kadr do szkolnictwa z innych zawodów jest sprawą zastosowania odpowiednich zachęt). Wymaga to jednak, aby znacznie szersze grono osób miało podstawowe przygotowanie nauczycielskie niż jedynie ci, którzy zawód ten wybrali od początku. Spełnienie tego warunku jest możliwe jedynie poprzez „pedagogizację” kształcenia w szkołach wyższych wszystkich typów.

Istnieje szereg modelowych rozwiązań „pedagogizacji” studiów na wyższych uczelniach. Spośród tych modeli zdecydowanie negatywnie ocenić należy funkcjonujący do niedawna

model tworzenia kierunków nauczycielskich już od I roku studiów. Stworzył on sztuczne podziały między studentami na „lepszych” (kierunek specjalizacyjny) i „gorszych” (kierunek nauczycielski) i poza frustracją młodzieży nie dał żadnych efektów pozytywnych.

Rozwiązaniem optymalnym – w obecnych warunkach chyba jedynie możliwym – jest wprowadzenie obowiązkowego bloku przedmiotów pedagogicznych do programu 5-letnich studiów wyższych. Blok taki, dający podstawowe przygotowanie do pracy dydaktycznej w szkole, powinien obejmować wykłady i ćwiczenia z podstaw nauk pedagogicznych, dydaktyki szczegółowe, przedmioty uzupełniające, takie jak psychologia, logika, kulturoznawstwo, semantyka itp., jak też kilkutygodniową praktykę nauczycielską w szkole podstawowej i średniej.

Studia kończyłyby się uzyskaniem dyplomu z wybranej specjalizacji przedmiotowej, z zaznaczeniem uprawnień do podjęcia pracy w szkole. Studenci wykazujący szczególnie zainteresowania problematyką nauczania winni mieć możliwość zdobywania specjalizacji magisterskiej w zakładach dydaktyk szczegółowych, kształtujących już kadry wysoko kwalifikowane.

Odrebnym zagadnieniem jest określenie, w jakich szkołach wyższych i w obrębie jakich specjalizacji (kierunków) realizować blok przedmiotów pedagogicznych? Sądzę, że „pedagogizacją” należy objąć wszystkie typy wyższych uczelni (uniwersytety, politechniki, wyższe szkoły ekonomiczne, rolnicze, artystyczne i być może akademie medyczne), lecz nie wszystkie wydziały w ich obrębie. Wydaje się, że w stosunku do tych wydziałów (specjalizacji), których cel kształcenia nie ma odpowiedników w nauczaniu na poziomie niższym lub też zapotrzebowanie na specjalistów danej specjalności jest w zawodzie nauczycielskim znikome, np. absolwenci prawa, trzeba przyjąć inne rozwiązania. W tych przypadkach potrzebna jest bowiem dość duża elastyczność.

Wobec bezspornego faktu konieczności uzupełniania przez nauczycieli wiedzy w trakcie wykonywania przez nich zawodu, niezbędne jest organizowanie nauczycielskich studiów podyplomowych. Powinny one obowiązywać wszystkich nauczycieli co 5–10 lat i mieć charakter doskonalenia przedmiotowego i pedagogicznego. Ze względu na konieczność sprzężenia systemu kształcenia i doskonalenia studia te powinny być wpisane w program zajęć wyższych uczelni i prowadzone przez najlepszych specjalistów z danych dziedzin wiedzy. Studiów podyplomowych nie można zastąpić czymś w rodzaju uniwersytetu korespondencyjnego ani też swoistą formą studiów zaocznych.

Niniejsze uwagi zostały świadomie ograniczone do problemów związanych z przygotowaniem przyszłych nauczycieli do realizacji zadań zawodowych. Są to bowiem te problemy, których rozwiązanie decyduje o dalszym rozwoju kształcenia szkolnego dzieci i młodzieży w naszym kraju.

Antoni Smołański  
Akademia Wychowania Fizycznego  
Wrocław

## TRZY KIERUNKI ZMIAN W KSZTAŁCENIU NAUCZYCIELI

1. Nawiązując do tez przedstawionych przez doc. dra hab. Stefana Słomkiewicza pragnę zwrócić uwagę na niektóre obecne niedostatki w kształceniu nauczycieli w uczelniach wyższych. Dają się one sprowadzić do trzech kategorii: treści kształcenia, metod oraz warunków organizacyjnych. Mówi się o kształceniu na kierunkach nauczycielskich tych uczelni. Ale bywa, że „nauczycielskimi” są one głównie z nazwy oraz z formalnego realizowania w nich przedmiotów pedagogicznych, przy czym rozmiary godzinowe pedagogiki są niekiedy skromne (np. w niektórych uczelniach wynoszą od 90 do 120 godz.). Natomiast nie są nauczycielskimi z ducha, ze sposobów formowania osobowości ani z warunków organizacyjnych. Ponieważ na ten temat byłoby do powiedzenia dużo więcej, niż pozwalają na to ramy naszej dyskusji, ograniczę się głównie do treści programów nauczania oraz do ćwiczeń z pedagogiki.

2. Gdyby była prawdziwa obserwacja, że najstarszymi punktami naszej szkoły są: wartości ideowe, twórczość (innowacyjność) oraz osoba nauczyciela, to nasuwałby się wniosek, że właśnie te zagadnienia powinny być szerzej uwzględniane w kształceniu nauczycieli. Ale w praktyce tak nie jest i to wymagałoby zmiany.

3. Eliminując całkowicie bądź rażąco ograniczając rozmiary historii wychowania w kształceniu nauczycieli, utraciliśmy możliwość krytycznego zapoznawania studentów z historyczną ewolucją ideałów i celów wychowawczych. Tymczasem kto nie zapoznał się z ideałami wychowawczymi stworzonymi przez ludzkość, ten będzie miał długo ograniczone możliwości rozumienia wychowawczych celów współczesnej szkoły, m.in. trudno mu będzie pojąć głęboko walory socjalistycznego ideału wychowawczego<sup>1</sup>. Potwierdza to praktyka naszych szkół. Uważam, że problematyce teleologicznej powinniśmy poświęcić zdecydowanie więcej miejsca w kształceniu nauczycieli, niż to jest dotychczas. I nie należałoby bać się historii w tej dziedzinie, gdyż jest ona tutaj potencjalną nauczycielką życia współczesnego, nawet gdy nie dostarczy gotowych wzorców do naśladowania. W przeciwnym razie nasi absolwenci nadal będą słabo przygotowani do działalności nie tylko wychowawczej, ale do wszelkiej działalności pedagogicznej. Nieporozumieniem jest także mniemanie, że metodyka wychowania może zastąpić treści wychowawcze zawarte w ideałach i celach pedagogicznych. Brak, o którym mówię, ma swoje źródło nie tylko w lukach programowych, ale także w postawach części nauczycieli akademickich nauczających pedagogiki.

4. Nie od dzisiaj zarzuca się naszym szkołom bierność, a nauczycielom brak postaw twórczych. W odniesieniu do wielu z nich zarzut ten jest prawdziwy. Jednak wydaje mi się, że samym narzekaniem nie zmienimy naszego nauczyciela z biernego wyrobniaka w odpowiedzialnego twórcę. Przede wszystkim trzeba stwarzać szkołom warunki niezbędne do nauczycielskiej twórczości. Niewiele znaczą reformy organizacyjne, przeprowadzane odgórnie, jeżeli sami nauczyciele nie są reformatorami w swoich zakresach działania.

Ale nie ma twórczości bez samodzielności nauczyciela. Do niej trzeba by przygotowywać już podczas studiów. Społeczno-organizacyjnymi ramami dla nauczycielskiej samodzielności mogłaby być szkoła usamorządowiona, której koncepcję opracowałem w połowie lat siedemdziesiątych. Toteż uważam, że problematyka usamorządowienia szkoły, sensownego podziału obowiązków, uprawnień i odpowiedzialności pomiędzy wszystkimi jej podmiotami (nauczyciele, uczniowie, dyrektorzy, rodzice, władze szkolne, lokalne środowisko społeczne) powinna być włączana do programów kształcenia nauczycieli. W związku z tym powinno się dawać studentom więcej możliwości projektowania własnych wizji szkoły optymalnej. Zajęcia typu antycypującego i projektującego przyszłość szkolną powinny zyskać sobie prawo obywatelstwa w kształceniu nauczycieli. Płodnych punktów wyjściowych do takich działań może dostarczyć także pedagogika porównawcza, która niestety również bywa nierzadko pomijana w praktyce kształcenia nauczycieli, np. z powodu braku czasu. Trudno wyobrazić sobie socjalizm bez demokracji. Jednak do demokracji trzeba ludzi przygotowywać. Powinna to robić szkoła, ale rzecz jasna nie za pomocą wzniosłych słów, lecz głównie poprzez własne demokratyczne funkcjonowanie. Właśnie temu celowi ma służyć szkoła usamorządowiona<sup>2</sup>.

5. W akademickim kształceniu nauczycieli niedoceniana jest także problematyka pedeutologiczna. Zaznaczająca się u niektórych naszych dzisiejszych pedagogów niechęć do pedeutologii tradycyjnej, eksponującej normatywną „teorię cech”, spowodowała także — chociaż w sposób niezamierzony — niedocenywanie pedeutologii w ogóle. W praktyce kształcenia nauczycieli bywa ona opuszczana albo zaledwie „odfajkowana” jednym wykładem lub jednym ćwiczeniem. W ten sposób pozbawia się proces kształcenia nauczyciela poważnej szansy rozwijania jego osobowości. Bez pedeutologii trudno będzie wykształcić pełnego nauczyciela, m.in. niełatwo będzie kształtować w nim zręby etyki zawodowej. Dlatego postuluję, by uczynić pedeutologię jednym z ważniejszych części składowych programu pedagogiki dla kandydatów na nauczycieli. Jednocześnie postuluję, aby ją poszerzyć włączając w jej zakres teorię osoby nauczyciela, teorię zawodu nauczycielskiego, teorię nauczycielskiego ruchu zawodowego oraz problemy nauczycielskiej współpracy międzynarodowej.

6. Teraz chciałbym zgłosić kilka uwag o ćwiczeniach z pedagogiki, gdyż w kształceniu nauczycieli powinny one spełniać szczególne funkcje. W praktyce akademickiej ćwiczenia nie są doceniane jako szansa rozwijania osobowości przyszłego nauczyciela. Dominują w nich pośpiech oraz intencje repetytoryjne w oparciu o jakiś jeden podręcznik. W ogóle obecne kształcenie nauczycieli ma charakter przeważnie podręcznikowy. Przynosi to stosunkowo szybko pozytywne efekty, ale doraźne i krótkotrwałe, a przede wszystkim nie rozbudza należycie zainteresowań pedagogicznych. Toteż ćwiczenia repetytoryjne oparte na podręczniku, mimo że nie są złe, nie powinny być uprzywilejowane.

Ponieważ rozmaite odmiany ćwiczeń umożliwiają kształtowanie różnych właściwości nauczyciela, konieczne wydaje się stosowanie ćwiczeń: repetytoryjnych, egzegetycznych (ściśła egzegeza fragmentów wybranych dzieł pedagogicznych), umiejętnościowych, informacyjnych (np. aktualia pedagogiczne i oświatowe), problemowych, antycypacyjno-projektujących oraz lekturowych. Chciałbym podkreślić wagę ćwiczeń lekturowych, a dopiero w związku z nimi antycypacyjno-projektujących oraz problemowo-dyskusyjnych.

Wydaje się, że nie byłoby przesadne wymaganie, aby każdy student odbywający zajęcia z pedagogiki przeczytał obowiązkowo i skonspektował w całości chociaż dwie książki pedagogiczne. W miarę możliwości czasowych powinny one być referowane na ćwiczeniach, a w każdym razie włączone do wymagań egzaminacyjnych. Kiedyś było to wymaganie oczywiste, ale w miarę jak umasowiło się kształcenie nauczycieli w wyższych uczelniach (prowadzone także przez osoby, które nie zawsze zdobyły systematyczne wykształcenie pedagogiczne), stało się modne — i wygodne — reprodukcje jakiegoś podręcznika z jednoczesnym niedocenianiem własnej lektury studenta. Właściwie zrezygnowano z kierowania samodzielnym dojrzewaniem pedagogicznym studenta pod kierunkiem nauczyciela akademickiego. Oczywiście lektury bywają zalecane, ale nie pełnią one już funkcji poważnego czynnika rozwijania osobowości nauczyciela. Kiedyś, gdy było w Polsce znacznie mniej książek pedagogicznych niż dzisiaj, w nauczycielskich WKN-ach własna lektura stanowiła właściwie podstawę wykształcenia pedagogicznego. Natomiast absolwenci tych uczelni cieszyli się wysokim uznaniem w naszym szkolnictwie. Zawartość naszych bibliotek nie jest w pełni wykorzystywana, książki wypożyczane zaś nie są wykorzystywane w stopniu zadowalającym. Brak kontroli na ćwiczeniach nie pozwala zorientować się, czy wypożyczoną książkę student przeczytał i czy ją właściwie zrozumiał. Dlatego wydaje mi się, że ćwiczenia lekturowe powinny być bardziej niż dotychczas cenione w kształceniu nauczycieli.

7. Jednakże jakiegokolwiek nie dotknęlibyśmy zagadnienia z zakresu kształcenia nauczycieli w szkołach wyższych — merytorycznego czy metodycznego — powracać będzie pytanie: w jakich warunkach odbywa się to kształcenie? A odbywa się w rażąco skromnych wymiarach godzinowych (w niektórych uczelniach jest to 90 do 120 godzin pedagogiki w ciągu czterech lat studiów), często w grupach dużych, obejmujących ok. 30 studentów, w przypadkowych pomieszczeniach, bez możliwości szybkiego powielania materiałów dydaktycznych itd. Toteż starania o poprawę warunków organizacyjnych kształcenia nauczycieli powinny towarzyszyć naszym zabiegom o doskonalenie treści i metod kształcenia. Od dawna wiadomo, że treść, metoda i organizacja stanowią trójjedyny aksjomat poprawnego kształcenia.

8. Przypomnienia wymaga dawne pytanie: czy nie byłoby słuszne podporządkowanie szkół kształcących nauczycieli jednemu resortowi centralnemu? A może pozostawić to kształcenie nadal w różnych resortach, ale ustalić centralnie pewne warunki treściowe, godzinowe i organizacyjne, które muszą być spełnione przez poszczególnych organizatorów kształcenia nauczycieli?

Nie idzie mi tutaj o biurokratyczną centralizację, lecz o stworzenie podstaw gwarantujących właściwe przygotowanie nauczycieli. Gdyby się okazało, że warunki te nie są spełniane przez jakąś uczelnię, wówczas należałoby pozbawiać ją prawa dalszego kształcenia nauczycieli, przynajmniej na jakiś okres.

## Przypisy

<sup>1</sup> Nie można zgodzić się z poglądem, według którego problematyka teleologii pedagogicznej nie jest możliwa do dydaktycznej realizacji, gdyż brak nam rzekomo opracowań z tej dziedziny. Wszak historia wychowania jest w dużej mierze historią tego zagadnienia. Posiadamy także specjalne opracowania poświęcone ideałom i celom wychowawczym. Na te tematy pisali m.in.: F. W. Araszkiewicz, Ł. Kurdybacha, S. Łempicki, H. Muszyński, W. Okoń, W. Pomykało, A. Smołański, K. Sońnicki, B. Suchodolski. Ostatnio ukazała się praca pt. „Myśl teleologiczna w polskiej pedagogice do 1939 roku” zawierająca charakterystykę polskich ideałów wychowawczych poczynwszy od XVI wieku.

<sup>2</sup> Zob. A. Smołański: *Koncepcja szkoły usamorządowionej*, „Nauczyciel i Wychowanie” 1981, nr 4–5; *Komentarz do koncepcji szkoły usamorządowionej*, „Nauczyciel i Wychowanie” 1982, nr 4–5; *Szkoła usamorządowiona – projekt czeka na odzew władz*, „Głos Nauczycielski” 1981, nr 48; *Szansa szkoły w jej mądrej samorządności*. Dyskusja redakcyjna, „Głos Nauczycielski” 1981, nr 44; *Ku szkole samorządnej*, „Polityka” z 28.VI.1980 r.



Krystyna Duraj-Nowakowa  
Uniwersytet Śląski  
Katowice

## MOTYWY WYBORU STUDIÓW NAUCZYCIELSKICH I ZAWODU NAUCZYCIELA

Tu interesuje nas motywacja człowieka do działalności zawodowej. Motywacja do działalności w sferze pracy była przedmiotem badań od dawna (por.: Ch. Bernard, A. Maslow, E. Mayo, R. Likert, F. Hertzberg, E. Poe i in.). Ustalono, że im więcej potrzeb człowiek zaspokaja w działalności zawodowej, tym głębsze jest „wciągnięcie” w pracę, tym bardziej trwałą jest orientacja na pracę, tym więcej jest przesłanek do działalności twórczej w procesie pracy. W zależności od tego, na ile pokrywa się obiektywny sens społeczny działalności pedagogicznej z motywem osobowościowym, można mówić o określonym stopniu orientacji nauczyciela na działalność zawodową. To, jak motywacja działalności pedagogicznej odzwierciedla jej specyfikę, cele i treść, świadczy o stopniu ukształtowania i poziomach rozwoju orientacji (por.: P. M. Jakobson, 1969, J. Piaget, 1975, T. W. Szadriana, 1978).

Wskazuje się na istotne miejsce motywacji w psychologicznej wiedzy o człowieku; obecnie dominuje podejście do motywacji z punktu widzenia psychologii poznania i psychologii humanistycznej. Za podstawę dla dalszych rozważań przyjęto teorie wytyczone przez Pawłową i Hebla oraz ich kontynuatorów (Konerski, Pribram). Dla zrozumienia chaosu koncepcyjnego wokół problematyki motywacji w literaturze sygnalizuje się istnienie około 12 teorii motywacji (każda ponadto o wariantach wielu autorów — por. przegląd: Madson, 1974).

Motywy są wyrazem określonego stosunku jednostki do danego zawodu, a także oceny własnych możliwości wykonywania go. W okresie międzywojennym toczył się w literaturze spór nt. roli motywów i życzeń zawodowych w ocenie przydatności do pracy. Znaczenie motywów wyboru zawodu i życzeń zawodowych pracownika było podważane zwłaszcza w okresie rozwoju psychotechniki. Dominującą rolę przypisywano wówczas „skłonnościom” i „zdatnościom” zawodowym pracownika, rozumianym nie tyle jako kompleks osobistych właściwości człowieka, rozwijanych i ukształtowanych zarówno w procesie przygotowania zawodowego, jak i w procesie pracy, co raczej jako zespół określonych cech wrodzonych<sup>1</sup>.

Interesujące jest pokazanie motywacji w kontekście wyboru kierunków działania. Na podkreślenie zasługuje, że w miarę wzrostu napięcia dany motyw osiąga coraz pełniejszą kontrolę nad zachowaniem się człowieka, wyłączając inne motywy. Ważne, że w miarę wzrostu napięcia motywacyjnego wzrasta zdolność do tolerowania takich właściwości wyniku, które wywołują reakcje negatywne (J. Reykowski, 1979).

Jakie są czynniki motywacji do pracy? Literatura socjologiczna wymienia grupę takich uwarunkowań: poczucie ważności wykonywanej pracy, element dumy zawodowej, potrzeba pewności, samorealizacja, współudział w decydowaniu, motywacyjna rola elastycznego czasu pracy, walka z monotonią (S. Kowalewski, 1979).

Szczególną uwagę zwracają badania, w których celem było ustalenie trzech grup motywów, tych, które zachęcają do wyboru zawodu nauczyciela, i tych, które zniechęcają do wyboru zawodu, oraz tych, które spowodowały kandydowanie do wyższych szkół pedagogicznych (w samoocenie badanych). Uporządkowanie danych z zakresu ostatniej grupy (wyrażonych w procentach) dało następujące wyniki: 1) skłonności, ukierunkowanie na zawód; 2) wybór zawodu nauczycielskiego pod wpływem rodziców, kolegów, pragnienia podjęcia pracy w rodzinnym mieście itp.; 3) wyraźnie wyrażone pragnienie być nauczycielem; 4) obojętne ustosunkowanie do wybranego zawodu; 5) wstęp do uczelni pozostaje w kontraście z zainteresowaniami kandydata; 6) uzyskać wykształcenie wyższe; 7) lepiej uczyć się, niż od razu podjąć pracę.

Na pytanie, co motywuje do wyboru zawodu nauczyciela, uzyskano dane następujące: 1) miłość do dzieci; 2) ważna rola nauczyciela dla losów kraju; 3) możliwość resocjalizacji dzieci tzw. trudnych; 4) twórczy charakter pracy nauczycielskiej; 5) możliwość stałego doskonalenia wiedzy; 6) wysokie wymagania moralne wobec nauczyciela i jego wiedzy; 7) szacunek i uwaga dla nauczyciela; 8) ulgi dla nauczycieli (urlop dwumiesięczny i in.).

Natomiast na pytanie, co motywuje negatywnie kandydatów do wyboru zawodu nauczyciela, odpowiedzi były następujące: 1) stałe zapracowanie nauczyciela; 2) brak prawa wyboru miejsca pracy po studiach; 3) mało praw, a dużo obowiązków; 4) nie kończące się sprawdzanie zeszytów uczniowskich; 5) niedyscyplinowanie i niechęć uczniów do nauki; 6) odpowiedzialność za dzieci; 7) życie „nie dla siebie”; 8) niewłaściwe stosunki w gronie pedagogicznym (E. A. Griszyn, 1973 i in.). Zbliżone, ale znacznie bardziej uszczegółowione dane, uzyskał J. Stefanowicz (1976).

E. A. Griszyn (1976) zgrupował uzyskane wyniki w cztery typy pozytywnych motywów zawodu nauczyciela, których rangowanie daje kolejność następującą: 1) nie zawierające ukierunkowania pedagogicznego (51,3%), 2) świadczące o wyraźnie ukształtowanym pragnieniu uczyć i wychowywać dzieci (23%); 3) odzwierciedlające wysoką świadomość poczucia obowiązku przed przyszłością kraju (16%); 4) zawierające częściowe ukierunkowanie pedagogiczne (9,7%).

Czyniono oprócz tego – dwukrotnie – próby klasyfikacji pozytywnych motywów wyboru zawodu nauczycielskiego według trzech kryteriów: 1) motywy zawodowo-pedagogiczne, 2) motywy poznawcze, 3) motywy niespecyficzne dla zawodu nauczyciela (najlżejszy zawód, trudności wstępu na inne, nienauczycielskie uczelnie, kierunki lub specjalności, naśladowanie kolegów, brak dostatecznego zrozumienia istoty wybranego zawodu, brak danych); ponadto w grupie motywów pierwszego typu zwraca uwagę jedna kategoria uszczegółowiona: „romantyka zawodu” (I. Ł. Styczynskij, T. K. Kamzabajew, 1979; A. M. Kucharczuk, A. B. Cenciper, 1976).

Wśród wielu prac badawczych nad poznaniem pozytywnych motywów wyboru zawodu nauczycielskiego na zasygnalizowanie zasługują odległe w czasie badania (I. G. Rawkin, N. D. Sznajder, 1929; M. W. Sokołow, 1929) oraz opracowania z okresu największego

ożywienia wokół problemu motywacji wśród naukowców radzieckich (J. W. Piorowski i in., 1970; S. L. Kostanian, T. A. Kaweran, I. Sz. Korolewa, 1971; R. L. Chmieluk, 1971; L. M. Achmedzjanowa, 1972; W. A. Jakowlew, 1973; A. G. Korotkiewicz, N. P. Mitrofanowa, 1977; W. I. Zawiałowa, 1977; G. A. Tomiłowa, 1978)<sup>2</sup>.

Ciekawe – merytorycznie i metodologicznie – badania porównawcze przeprowadzono nad motywami wyboru specjalności nauczycielskiej i kierunku prawa. Szczególnie wyrażenie zauważalne jest zjawisko znacznie większej roli, którą u studentów – prawników odgrywa grupa motywów o charakterze poznawczym, o czym świadczą dwukrotnie częściej wybierane wskaźniki szczegółowe, ponadto u prawników jest to zbliżony także wskaźnik procentowy w stosunku do kategorii „pragnienie rozwijać swe uzdolnienia” (11,5% i 11,1%). Natomiast bliżej przyglądając się wypowiedziom studentów, widać, że nieznaczną różnicą wyników (9,0–8,7) dominuje czynnik pierwszy – „orientacja na pracę naukową i osiągnięcia badawcze” (tj. motywy cząstkowe: 24 – pragnienie przynależności do grona uczonych, 13 – pragnienie zajęcia się w przyszłości pracą umysłową, 21 – pragnienie zajęcia się problemami, z którymi nie każdy może sobie poradzić, 20 – pragnienie osobistego udziału w rozwiązywaniu problemów naukowych)<sup>3</sup>, nad czynnikiem 2 – „zainteresowania poznawcze” (tj. 4 – pragnienie lepszego rozumienia praw przyrody i społeczeństwa, 19 – pragnienie poznania myśli i idei uczonych, 17 – pragnienie wypracowania sobie osobistego zdania w wielu problemach).

W relacjonowanej analizie czynnikowej motyw trzeci stanowi sformułowanie „orientacja na konkretną specjalność” (tj. 2 – pragnienie poszerzenia horyzontów w zakresie wybranej specjalności, 16 – wynika z powołania, 25 – nie udał się wybór ciekawszej specjalności).

Czynnik czwarty „orientacja na działalność dobrze znaną” stanowiły motywy szczegółowe: 1) lepiej uczyć się nadal, niż wykonywać stale tę samą pracę, 12 – z nauki czerpię większą satysfakcję niż z pracy zawodowej.

Ostatni czynnik piąty – „orientacja na karierę i powodzenie materialne” to sumaryczne określenie dla motywów: 18 – pragnienie uzyskania dobrych stanowisk pracy, 23 – dobra płaca (L. P. Jakobson, M. I. J. Piedajas, W. P. Uryng, 1979).

Badania polskie przeprowadzone przez J. Kozłowskiego (1968) pozwoliły porangować (od najwyższego wskaźnika poczynając) motywy wyboru zawodu nauczycielskiego następująco: przypadek, dziecko jako przedmiot oddziaływań, zamiłowanie do pracy nauczycielskiej, charakter pracy pedagogicznej, materialne względy, wpływ rodziny, namowa kolegów, wzór nauczyciela, względy społeczne, warunki pracy, pobudki ideowe i inne.

W wyniku badań motywacji wyboru zawodu nauczyciela przeprowadzonych wśród kandydatów liceów pedagogicznych ustalono kolejność (wg stopnia ważności na podstawie obliczonych w procentach danych) motywów: 1) z zainteresowania, powołania i zamiłowania, 2) wybór zdeterminowany czynnikami osobistymi, materialnymi, naciskiem rodziców, 3) ze względu na nieistotne zawodowo właściwości liceum pedagogicznego, 5) względy ideowe: pożytek, potrzeba itp. Ponadto uogólniono, że tylko 50% badanych uczniów wykazało znajomość zawodu nauczyciela (T. Malinowski, 1968; B. Niemierko, 1969).

Literatura zawiera znaczną ilość opracowań dotyczących drogi do zawodu lub zagadnień pokrewnych, w swoim rozwoju badania przeszły dość znamiennej ewolucję. Początkowo pedeutologowie koncentrowali swą uwagę na sprawie doboru zawodowego, tj. ustaleniu zespołu cech osobowych warunkujących powodzenie w pracy nauczycielskiej. Jedni (J. W. Dawid, Z. Mysłakowski, S. Szuman, M. Kreutz, W. Spasowski, M. Grzegorzewska) czynili to w oparciu o dedukcję i refleksję, wyznaczając drogę rozumowania niezbędnych nauczycielowi właściwości osobowych, jak np. miłość dusz ludzkich, kontaktowość, zapał, sugestywność, humanitaryzm. Inni (W. Dzierzbicka, 1926; H. Rowid, 1938; S. Dobrowolski, 1947) prowadzili badania empiryczne wśród kandydatów do zawodu, uczniów lub nauczycieli czynnych i na tej drodze wyjaśnili, które cechy są najwyższej cenie (por. także: J. Kozłowski, 1966; B. Sadaj, 1967; R. Uścińowicz, 1967; S. Wrzosek, 1967; K. Polakowski, 1976; Z. Ludkiewicz, 1977; J. Koźuchowski, 1980).

Badania nad drogą do zawodu nauczycielskiego przyniosły wyniki, których uporządkowanie dało motywom kolejność następującą: społeczna ranga zawodu, dostępność pracy, zainteresowanie zawodem, względy materialne, zainteresowanie przedmiotem, długie wakacje, namowa nauczycieli, krótki cykl kształcenia (bo 2-letnie studium nauczycielskie) — R. Orlof, 1972; por.: Z. Pietrasirski, Z. Rudniański, Z. Turska, J. Zborowski i in.

Badając motywy studiowania, przedstawiono studentom zestaw jedenastu twierdzeń, stanowiących różne uzasadnienie podjęcia studiów, których nie zamknięto w jednej klasyfikacji motywów, ponieważ nie były formułowane w oparciu o konkretne kryteria, ale stanowiły wyliczenie częściej występujących przyczyn, iż nauka w szkole wyższej staje się wartością pożądaną. Najliczniejszą grupę badanych, bo 87,5%, stanowili studenci o instrumentalnym nastawieniu wobec studiów, które nie są dla nich wartością samą w sobie, lecz są ogniwem pośrednim, które umożliwia zdobycie innych wartości, natomiast pozostałe 11,8% respondentów stwierdzało, iż studia stanowią dla nich wartość autoteliczną. Ponadto autorka badań zwróciła uwagę na zmienność motywów studiowania pod wpływem różnych czynników, np. pod wpływem przejścia do nowego środowiska, w którym motywy ulegają rewizji (M. Sozańska, 1974).

Przeprowadzone (w latach 1971—77) badania na terenie województwa poznańskiego, gdzie wprowadzono następującą klasyfikację motywów: osobiste, ideowo-społeczne, ekonomiczne, uboczne i przypadkowe, pozwoliły sformułować następujące wnioski: 1) wśród badanych studentów różnych kierunków nauczycielskich zarysował się odmienny obraz wpływu różnych grup czynników na motywy wyboru zawodu nauczyciela; 2) okazało się, bez względu na kierunek studiów, że płeć ma istotny wpływ na motywy wyboru zawodu nauczyciela, przy czym mężczyźni — znacznie częściej niż kobiety — kierowali się motywami typu przypadkowego; 3) we wszystkich grupach badanych okazało się, że oceny uzyskane w szkole średniej oraz rekrutacja na wyższe uczelnie mają wpływ na motywy wyboru zawodu nauczyciela, przy czym wszystkie osoby po niepowodzeniach na innych uczelniach wybierały zawód nauczyciela przypadkowo; 4) stwierdzono istotny wpływ pochodzenia społecznego oraz środowiskowego jedynie w grupie humanistycznej oraz matematyczno-fizycznej, przy czym nie potwierdzono kierunkowości hipotezy, tzn. nie jest tak, iż im wyższa grupa społeczno-zawodowa i środowiskowa, tym częściej młodzież kieruje

się motywami z kategorii pozytywnych (ideowo-społeczne, poznawcze, osobiste); 5) stwierdzono, że wyobrażenia o przyszłym zawodzie są w badanej grupie niewielkie i nie mają istotnego wpływu na motywy wyboru zawodu nauczyciela; stwierdzono kolejność następującą: a) płeć, b) oceny w szkole średniej i rekrutacja na studia, c) pochodzenie społeczne, środowiskowe i zawodowe, d) wyobrażenie o zawodzie nauczyciela (J. Siwińska, 1977).

Podczas badań nad wpływem motywacji na przebieg studiów poddano analizie m.in. motywy wyboru kierunku studiów, przy czym motywy zostały sklasyfikowane wg rodzajów następujących: zainteresowania przedmiotem studiów, dążenie do zdobycia wyższej pozycji społecznej, chęć podjęcia pracy w określonym zawodzie, wybór przez eliminację (tj. motywy osób niezdecydowanych), atrakcyjność środowiska studenckiego, sugestie osób znaczących, wybór o charakterze oportunistycznym (chęć podjęcia studiów tzw. łatwych), opinia o łatwości dostania się na studia, motywy korzyści materialnych oraz brak satysfakcji z dotychczasowej pracy (M. Susułowska, Z. Nęcki, 1977).

Odminną koncepcję typologii motywów zaproponowano w monografii osobowości społecznej studentów pochodzenia chłopskiego, przyjmując za kryterium uporządkowania podstawowe cechy celów działania. Wyodrębniono trzy grupy motywów: 1) z dominacją motywów socjocentrycznych, tj. zorientowanie na interes publiczny, pomnażanie dorobku naukowego i artystycznego, rozwijanie zainteresowań i posiadania wiedzy; 2) motywy typu egocentrycznego: poprawy warunków materialnych życia, poznania nowego środowiska społecznego i kulturalnego, ucieczki przed 2-letnią służbą wojskową; 3) motywy pośrednie, w których współwystępują elementy ego- i socjocentryczne (bez wyrazistej dominacji któregoś z nich); nazywa się je „dwuwartościowymi”: pragnienie zdobycia zawodu, chęć ucieczki ze wsi do miasta. Dodatkowo utworzona została kategoria motywów innych: wiedza o cechach własnej osobowości (motywy: posiadanie zdolności intelektualnych i dobre wyniki w nauce), uleganie wpływom środowisk (motywy: wpływ nauczyciela, wpływ rodziców, wpływ lub naśladowanie rodzeństwa, przekonanie, że kontynuowanie nauki jest naturalną konsekwencją ukończenia szkoły niższego szczebla oraz naśladowanie kolegów) i odwoływanie się do dobrych warunków materialnych. Autor badań stwierdził, że decyzja o kontynuowaniu nauki najczęściej jest silnie sprzężona z wyborem określonego kierunku i przyszłości życiowej (J. Jerschina, 1972; A. Zandecki, 1978).

W pracy poświęconej badaniu motywów podejmowania studiów wyższych w oparciu o deklaracje abiturientów zastosowano koncepcję typologiczną J. U. Sandberga (1978), która została zbudowana i przejęta potem przez szkołę poznańską (B. Bromberek, A. Zandecki i in.), według czterech kategorii motywów: 1) motywy osobiste (ich źródła to dyspozycje osobowościowe, niezbędne do procesu studiowania: uzdolnienia do studiów, zainteresowania studiowaną dziedziną nauki, dobre przygotowanie do studiów, silne pragnienie uzyskania danego zawodu itp.); 2) motywy kształcenia jako wartość samoistna (źródło i skutek rozwoju człowieka: różnorodność możliwości, które otwiera wykształcenie, wszechstronność kształcenia, chęć rozwijania, wzbogacania własnej osobowości przez ukierunkowanie teoretyczne i praktyczne); 3) motywy zorientowane na warunki sytuacyjne, często silnie determinujące dokonywane wybory; krótkość studiów, łatwość dostania się na studia, bliskość miasta uczelni, chęć wyjścia z domu rodzinnego, chęć uniknięcia

zasadniczej służby wojskowej, pragnienie przesunięcia momentu podjęcia pracy zawodowej o kilka lat lub też wysokie szanse otrzymania po studiach miejsca pracy zgodnie z kwalifikacjami, wybór wynikający z aktualnej mody na dany kierunek studiów, wpływ koleżanek i kolegów; 4) motywy zorientowane na inne osoby: życzenia rodziców odnoszące się do podjęcia studiów, wyboru kierunku studiów, dziedziczenie zawodu, możliwość przejścia praktyki, np. lekarskiej albo zakładu pracy, warsztatu po rodzicach, prestiż zawodu, prestiż osób z wyższym wykształceniem.

Motywy wyboru zawodu nauczyciela na podstawie badań w województwie katowickim okazały się następujące (po rangowaniu): 1) zainteresowanie przedmiotem; 2) poznawczy charakter zawodu; 3) zainteresowanie wybranym zawodem; 4) wychowawczy charakter zawodu; 5) łatwość otrzymania pracy; 6) uzależnienie wyboru zawodu od ocen szkolnych; 7) rady i przykłady krewnych, kolegów, ulubionych nauczycieli, tradycje rodzinne i inne. Podane tu przykładowo wyniki badań (dynamiczna struktura motywów nie może być w badaniach różnych autorów i różnych populacji takich samych wyników) mogą zilustrować przewagę społecznie cennych motywów (K. Duraj-Nowakowa, 1979).

Badania potwierdziły typowość opisowej motywacji w zastosowaniu do młodzieży studenckiej w ogóle, a nie tylko kandydatów do zawodu nauczycielskiego. L. Majkowska, J. Rudnicki (1981) podają wyniki analizy tego problemu na gruncie akademii medycznych, odwołując się do badań w uniwersytetach, uczelniach technicznych, z podaniem literatury źródłowej (A. Wojtczak, 1970; Z. Kietlińska, 1977; K. Duraj-Nowakowa, B. Kosek, 1977; J. Wiącek, 1979)<sup>4</sup>.

Zwrócono już uwagę na fakt częstego braku u kandydatów dojrzałości społeczno-psychicznej do wyboru zawodu i wówczas istotne jest rozważanie ich motywów wyboru tylko uczelni, kierunku nauczycielskiego, bez perspektywicznego wyboru zawodu (na kilka dekad lat działalności pedagogicznej, a nie na kilka lat studiów). Zbadano motywy podejmowania studiów nauczycielskich (na przykładzie WSP w Krakowie). W samoocenie badanych wyniki okazały się następujące (po obliczeniach procentowych i rangowaniach): dominował motyw „pragnienie zostać nauczycielem” (83,5%) obok innych: „niedostanie się na inną uczelnię”, „chęć zdobycia wyższego wykształcenia”, inne powody różne: „czyjaś namowa”, „przykład kolegi” (M. Guśpiel, 1973; por.: J. Mroźkiewicz, 1972).

Badając czynniki motywacyjne w kierowaniu instytucją oświatowo-wychowawczą T. Kowalski (1982) uzyskał dane o czynnikach zachęcających nauczycieli do pracy zawodowej. Oto ich wykaz uzupełniony o rangę wskaźnika:

- I. Sprawiedliwy przydział zadań, uwzględniający kwalifikacje, zainteresowania i aspiracje nauczycieli.
- II. Udział nauczycieli w planowaniu i współdecydowaniu o pracy instytucji.
- III. Przydział zadań wykonanych, wymagających samodzielności i odpowiedzialności, oddziaływanie na ambicję.
- IV. Wymagania dostosowane do możliwości nauczycieli, przy jednoczesnym tolerowaniu uzasadnionych odchyleń od przewidywań, osłabienie kontroli.
- V. Uświadomienie celów działania, przekazywanie i dostarczenie niezbędnych informacji o podejmowanym zadaniu.
- VI. Pomoc w zaspokajaniu różnego rodzaju potrzeb i życzeń nauczycieli, świadczenia.
- VII. Troska o dobrą atmosferę pracy i współzycia w zespole nauczycielskim.

VIII. Informowanie o innowacjach pedagogicznych, zachęcanie do ustawicznego uczenia się, stwarzanie warunków do wymiany doświadczeń i dostarczanie wzorów dobrej roboty.

IX. Stwarzanie coraz lepszych warunków materialnych i organizacyjnych instytucji.

X. Życzliwy, taktowny i koleżeński stosunek przełożonego wobec nauczycieli, okazywanie szacunku i przestrzeganie innych norm współżycia społecznego.

XI. Osobisty przykład przełożonego w codziennej pracy i wzorowe wypełnianie przez niego funkcji kierowniczych.

XII. Indywidualne, niesformalizowane, bliskie kontakty zwierzchnika z nauczycielem, niedyrektywna konsultacja.

XIII. Przemyślane, życzliwe wprowadzenie nowego nauczyciela do pracy, ułatwienia w procesie adaptacji społeczno-zawodowej.

Przegląd badań nad motywami wyboru zawodu lub nauczycielskiego kierunku studiów dowodzi, że autorzy stosowali najróżnorodniejsze typologie motywów. Jednak wszystkie z nich są uszczegółowieniem w różnych formach językowych trojakiemu podziału motywów, który to podział funkcjonuje jako zasadniczy i rozdzielnym w naukach społecznych i humanistycznych. Brak jednolitości w klasyfikacji motywów utrudnia porównywanie wyników badań rozmaitych autorów oraz zobowiązuje niejako każdego kolejnego badacza do osobistej weryfikacji na wybranej próbie ludzi, jak w danym czasie i terenie kształtuje się układ motywów wyboru zawodu nauczyciela. Nie jest to niezbędne, jeśli uwzględnić ustalenia, że motywacja jest zjawiskiem wielce dynamicznym oraz silnie uwarunkowanym czynnikami biologicznymi, osobowościowymi i społecznymi.

Poczynanie analizy literatury ukierunkowane na poznanie motywów wyboru nauczycielskiego kierunku studiów i zawodu nauczyciela sugeruje wniosek, że bogactwo motywów szczegółowych jest tak duże, iż niechęć autorów do podporządkowania ich ogólnie akceptowanym klasyfikacjom powoduje nie wyjaśnienie zagadnienia, ale raczej zamęt w jego rozumieniu.

Uogólniając, cele i motywami wyboru zawodu nauczyciela i studiów na kierunkach nauczycielskich u osób badanych przybierają postać pozytywnych, negatywnych albo ambiwalentnych. Z punktu widzenia pedeutologii idzie o wzbudzenie, kształtowanie i utrwalenie motywów pozytywnych, trwałych i dalekich wyboru studiów nauczycielskich i zawodu nauczyciela.

## Przypisy

<sup>1</sup> Poznawanie autentycznych motywów podejmowania studiów oraz wyboru kierunku nauki to trudne zadanie, zważywszy na ograniczenie w badaniu do motywów deklarowanych. Nie może to być wystarczające, albowiem motywami deklarowanymi rzadko są identyczne z rzeczywistymi (G. Babiński, 1974).

<sup>2</sup> Na uwagę zasługują badania, w których podjęto próbę ustalenia, jaki jest stosunek czynnych zawodowo nauczycieli do zawodu, co wydaje się być ciekawym przyczynkiem ilustrującym do zagadnienia motywów wyboru zawodu. Oto większość (65,5%) badanych udzieliła odpowiedzi, iż „zawód bardziej mi się podoba, niż nie podoba”, około 1/4 bada-



nych (26%) odpowiedziało: „zawód mi się bardzo podoba”, sformułowanie „zawód mi się bardziej nie podoba, niż podoba” wybrało 8% respondentów, a 3,5% badanych udzieliło odpowiedzi „do zawodu nauczyciela odnoszę się obojętnie”. Nie było wcale odpowiedzi w kategorii „zawód mi się zupełnie nie podoba”.

pozytywna ocena szczególnie często przeważa w odpowiedziach na pytanie o to, czy badani nauczyciele lubią uprawiany zawód, odpowiedź „przedmiot bardzo mi się podoba” wybrało aż 72,5% osób i 22,5% badanych zgodziło się ze zdaniem: „przedmiot bardziej mi się podoba, niż nie podoba”. Na pierwszy rzut oka uzyskany obraz osób pracujących w zawodzie nauczyciela wydaje się zupełnie korzystny, zdaniem m.in. N. W. Kuźminy. Jednak odpowiedzi uzyskane na pytania warunkują ostrożne traktowanie tych wypowiedzi.

<sup>3</sup> Numer motywu oznacza uzyskaną rangę w skali 29 motywów wyboru zawodu.

<sup>4</sup> Por. także N. Bielawska, K. Słomczyński, 1963; K. Z. Sowa, 1971; M. Trawińska-Kwaśniewska, 1963.

Witold Komar  
Stefan Słomkiewicz  
Uniwersytet Warszawski

## PROBLEMY PRZYGOTOWANIA NAUCZYCIELI DO REALIZACJI DRUGIEGO PRZEDMIOTU

### 1. WPROWADZENIE I ZAGADNIENIA METODYCZNE<sup>1</sup>

Przygotowanie nauczycieli do nauczania drugiego przedmiotu — obok specjalności głównej — jest dziś społeczną koniecznością. Badania przeprowadzone pod kierunkiem Stefana Słomkiewicza na początku lat 80-tych na terenie 21 województw Polski i obejmujące próbę około 650 absolwentów 4- i 4,5-letnich studiów wyższych, dających przygotowanie do nauczania tylko jednego przedmiotu wykazały m.in., że blisko 80% tych absolwentów uczy co najmniej dwóch przedmiotów. Taki stan rzeczy jest niewątpliwie niepokojący. Nauczanie bowiem bez kwalifikacji metodycznych i rzeczowych — co potwierdzają nasze badania — nie może korzystnie wpływać na przebieg i wyniki pracy szkolnej.

Należy również podkreślić, iż obecne obniżenie pensum do 19 godzin, przy tendencji do pracy nauczycieli w większym wymiarze (m.in. z powodu braku kadry), i to nawet w szkołach dużych, mających kilka ciągów klas, wskazuje, że nauczanie dwóch przedmiotów przez większość absolwentów będzie się utrzymywać, a nawet może wzrastać.



U podstaw naszych zamierzeń badawczych legła teza, iż nauczanie niezgodne ze specjalnością wyuczoną, jako zjawisko występujące prawie powszechnie (szczególnie w szkołach podstawowych), wpływa niekorzystnie na wyniki pracy nauczycieli i ich funkcjonowanie w zawodzie.

Tak więc z wielu uzasadnionych względów omawiany problem zasługuje na zbadanie. Celem badań była, najogólniej rzecz biorąc, próba określenia ogólnych efektów i skutków nauczania niezgodnego ze specjalnością wyuczoną, jak również warunków, które o nich współdecydują. Realizacja tego celu pozwoliła, jak się wydaje, na wyjaśnienie szeregu problemów aktualnego i przyszłego przygotowania nauczycieli do pracy w zakresie drugiego przedmiotu, którego brak powoduje rozszerzenie się zjawiska nauczania bez odpowiedniego przygotowania specjalistyczno-metodycznego i rzeczowego.

Sygnalizowane problemy stanowią przedmiot rozważań zawartych w niniejszym artykule.

W badaniach, które przeprowadziliśmy, posłużono się sondażem diagnostycznym z użyciem ankiety indywidualnej, uzupełnionej wywiadem swobodnym. Wielokrotnie stosowane w kwestionariuszu pytania skalowe, a także dokonanie kategoryzacji odpowiedzi na pytania otwarte pozwoliło, jak sądzimy, uzyskać względnie precyzyjne dane dotyczące interesującej nas problematyki. Istotność statystyczną niektórych związków między czynnikami badaliśmy testem  $\chi^2$ , a ich siłę — współczynnikiem zbieżności  $T_{xy}$  Czuprowa (wart. max.  $T_{xy} = 1$ ). Pytania kwestionariusza dotyczyły: a) danych o próbie, b) trudności w nauczaniu poza specjalnością i w specjalności<sup>2</sup>, c) efektów tego nauczania, d) czynników współdecydujących o tych efektach, e) propozycji na temat przygotowania do nauczania drugiego przedmiotu oraz f) konsekwencji, które przypisywali badani nauczaniu poza specjalnością.

Kwestionariusz skierowano do 107 nauczycieli, absolwentów studiów dziennych (WSP — 35,5%, uniwersytety — 64,5%). Badani pracowali głównie w szkołach podstawowych (staż od 1 do 6 lat). Ich obciążenie niezgodne ze specjalnością (PNS) było w 30,0% przypadków zdecydowanie wyższe niż w nauczaniu przedmiotów zgodnych ze specjalnością (PZS). Ponadto 15,0% badanych miało takie samo obciążenie w obu badanych sytuacjach, a 55,0% znacznie wyższe w PZS. Dodajmy też, że aż 61,5% nauczycieli poświęcało zdecydowanie więcej czasu na przygotowanie się do nauczania PNS aniżeli PZS. Przedmioty grupy humanistyczno-społecznej stanowiły największą część nauczanych poza specjalnością — 47,5% (matematyczno-przyrodnicze — 37,5%, artystyczno-techniczne — 18,5% i inne — 10,0%). W grupie badanych nauczycieli 86,0% uczyło jednego PNS, 13,0% dwóch i 1,0% aż trzech (w 53,0% przypadków były to przedmioty niepokrewne do specjalności). Największe obciążenie tego typu zanotowano w klasach V—VIII, w których 18,0% osób uczyło po dwa PNS. Dobór próby badawczej miał charakter celowo-losowy: celowo wybrano absolwentów w.w szkół wyższych, a losowo typowano nauczycieli różnych szkół, do których dotarli ankierzy. Badania prowadzono od marca do czerwca 1983 r.

## 2. EFEKTY NAUCZANIA NIEZGODNEGO ZE SPECJALNOŚCIĄ A PRZYGOTOWANIE ZAWODOWE NAUCZYCIELI (w opinii badanych)

Mimo iż obecnie uczelnie nie przygotowują powszechnie do realizacji drugiego przedmiotu, to przecież nauczanie poza specjalnością przynosi efekty niejednakowe. Zależą one od wielu różnych czynników. Jeden z ważniejszych stanowi niewątpliwie wiedza wyniesiona ze studiów oraz z samokształcenia, przy czym jej przydatność praktyczna może być bardzo różna i różnie przez nauczycieli oceniana. Zanim jednak odwołamy się do opinii badanych w tym zakresie, warto skonstatować, jak oceniają oni efekty swojej pracy w nauczaniu przedmiotów niezgodnych ze specjalnością.

Tabela 1

Samooceena nauczycieli w zakresie efektów pracy w nauczaniu  
zgodnym i niezgodnym ze specjalnością

N = 107		%					
Sytuacje nauczania	poziom samooceny					Brak odpowiedzi	N
	zdecydowanie zadowalająca	zadowalająca	nie mogę orzec jednoznacznie	niezadowalająca	zdecydowanie niezadowalająca		
1. Nauczanie zgodne ze specjalnością	19,0	68,0	13,0	—	—	—	100,0
2. Nauczanie niezgodne ze specjalnością	1,0	17,0	55,0	13,0	4,0	10,0	100,0

Na podstawie danych tabeli 1 wolno przypuszczać, iż po pierwsze — badani bardziej korzystnie oceniają efekty swojej pracy w nauczaniu przedmiotów zgodnych ze specjalnością (PZS) oraz po wtóre — w nauczaniu przedmiotów niezgodnych z nią (PNS) nie tylko, że kwalifikują owe efekty niżej, lecz także są w przeważającej mierze niezdecydowani w ich ocenie.

Tak więc sytuacja w PNS może być uznana niejako za podwójnie niekorzystną. Nie tylko bowiem jedna piąta badanych ocenia negatywnie efekty swojej pracy, bo jeszcze — dodatkowo — ponad połowa z nich nie jest w ogóle pewna tych efektów. Odwołując się

do ustaleń psychologii warto tutaj przypomnieć, iż poziom omawianej samooceny wolno nam rozpatrywać jako wypadkową co najmniej dwóch czynników: a) dotychczasowych powodzeń i niepowodzeń nauczyciela w nauczaniu PNS, względnie także PZS, oraz b) pewnych składników poznawczych, pełniących rolę układu odniesienia w postaci wzorów postępowania czy ideałów, odnoszących się w tym wypadku do pracy dydaktyczno-wychowawczej. Tak rozumiana samoocena zależy oczywiście od charakteru osobowego jednostki, jak również – jako wyraz oceny przez nią tego, co robi i osiąga – od przygotowania zawodowego nauczyciela, w którego procesie kształtują się jej określone kryteria natury profesjonalnej<sup>3</sup>.

W świetle powyższych ustaleń omawiana samoocena może stanowić pewien wykładnik efektywności pracy badanych nauczycieli, niewolny oczywiście od subiektywizmu. Mając to na względzie warto także spojrzeć na opinie respondentów dotyczące znaczenia, jakie dla tej efektywności (a przeto dla formowania się samooceny) miały określone formy i źródła wiedzy, z którymi stykali się oni w procesie przygotowania zawodowego oraz już w toku pracy.

Otóż badani nauczyciele byli w większości zdecydowani co do tego, iż dla efektów nauczania PZS największe znaczenie miała wiedza wyniesiona z uczelni – 79,5% (17,0% brak zdecydowania w ocenie, 3,0% negacja znaczenia), jak również z samokształcenia – 63,5% (28,0% brak zdecydowania, 4,0% negacja, 4,5% brak odpowiedzi). W nauczaniu PNS na pierwsze miejsce wysunęła się natomiast wiedza samokształceniowa – 51,5% (brak zdecydowania 35,5%, negacja 6,5% i brak odpowiedzi 6,5%). Jeżeli chodzi o znaczenie wiedzy uczelniowej, to aż 61,5% nauczycieli nie potrafiło w sposób jednoznaczny orzec o jej przydatności dla efektów osiąganych w nauczaniu PNS, a tylko 12,0% uważało, że ma ona zdecydowany wpływ na te efekty (19,0% negacja wpływu, 7,5% brak odpowiedzi)<sup>4</sup>.

Sygnalizowane dane zdają się sugerować, iż po pierwsze – dla co najmniej połowy badanych nauczycieli najważniejszą podstawę dla nauczania PNS stanowiła praca samokształceniowa, przy czym – zważywszy niezbyt korzystną samoocenę wyników owego nauczania (tab. 1) – można sądzić, że nie przynosiła ona bardzo często pożądaných rezultatów, po wtóre – skoro tak wielu respondentów nie było w stanie jednoznacznie ocenić przydatności obu rodzajów wiedzy, to wolno przypuszczać, że charakteryzował ich m.in. brak świadomości teoretycznego układu odniesienia dla podejmowanych działań praktycznych. Powyższe łączy się z ograniczeniem możliwości wykorzystania w konkretnej pracy określonych wskazówek metodycznych i innych zaleceń prakseologicznych teorii, co z kolei tworzy przypadkowość wspomnianych działań, rodzi trudności i nie pozwala na kompetentną ocenę uzyskiwanych wyników. Taki stan rzeczy nie stwarza zatem łatwej sytuacji dla nauczycieli uczących PNS.

Poza globalną oceną znaczenia wiedzy uczelniowej (a także samokształceniowej) dla efektów własnej pracy, badani opiniowali także znaczenie, jakie dla rezultatów nauczania PNS miała przyswajana przez nich wiedza rzeczowa i metodyczna z zakresu ich specjalności, a także ogólnopedagogiczna: obejmująca dydaktykę ogólną i teorię wychowania. To węższe podejście badawcze miało także charakter kontrolny w stosunku do wypowiedzi analizowanych wyżej.

Tabela 2

Ocena przydatności podstawowych rodzajów wiedzy zawodowej (wyniesionej ze studiów) dla efektów uzyskiwanych w nauczaniu niezgodnym ze specjalnością

N = 107						%	
Rodzaje wiedzy zawodowej	poziom oceny					Brak odpowiedzi	N
	zdecydowanie wysoka przydatność	wysoka przydatność	nie mogę orzec jednoznacznie	niska przydatność	zdecydowanie niska przydatność		
Rzeczowa specjalistyczna	18,5	17,5	26,5	17,5	17,0	3,0	100,0
Metodyczna – specjalistyczna	17,0	46,5	23,5	12,0	—	1,0	100,0
Ogólnopedagogiczna	14,0	40,0	25,5	17,5	2,0	1,0	100,0

Na podstawie danych tabeli 2 można wnioskować, że największe znaczenie dla nauczania PNS mają: wiedza metodyczna z zakresu specjalności i ogólnopedagogiczna (jednak niekorzystna ocena jej przydatności przez blisko 20% badanych może budzić niepokój). Natomiast wiedza rzeczowa została oceniona najniżej. Co leży u podstaw zróżnicowania ocen, które obserwujemy w tabeli?

Otóż czynnikiem różnicującym w sposób statystycznie istotny oceny przydatności wiedzy rzeczowej dla efektów pracy w nauczaniu PNS okazał się m.in. fakt ich pokrewieństwa do PZS ( $\chi^2 = 14,4$ ,  $df = 2$ ,  $p = 0,05$ , wartość  $T_{xy} = 0,314$  wskazuje na liczącą się siłę związku owego pokrewieństwa i ocen). Nauczyciele uczący PNS pokrewnych cenili tę przydatność w szerszym zakresie niż uczący PNS niepokrewnych. Podobną zależność – choć już nie tak zdecydowaną (będącą „na pograniczu” istotności statystycznej) – zanotowano w odniesieniu do wiedzy metodycznej. Natomiast fakt pokrewieństwa analizowany w związku z oceną wiedzy ogólnopedagogicznej okazał się dla niej bez większego znaczenia. Podobnie miała się rzecz z oceną przydatności wiedzy samokształceniowej. Konkludując można powiedzieć, że im bardziej uniwersalne zastosowanie praktyczne

mógł mieć dany rodzaj wiedzy, tym mniejsze znaczenie miało tu pokrewieństwo PNS do PZS. Wniosek ten ma istotne znaczenie dla początni mających na celu modernizację programu kształcenia nauczycieli pod kątem ich przygotowania do nauczania drugiego przedmiotu.

W świetle dotychczasowych ustaleń słuszne wydaje się zwrócenie uwagi na następujące fakty:

1. Nauczyciele zdecydowanie bardziej korzystnie oceniają wyniki swojej pracy w nauczaniu PZS aniżeli w PNS;

2. Wielu z nich ma kłopoty w jednoznacznej ocenie tych wyników, szczególnie w zakresie PNS. Taki stan rzeczy utrudnia orientację we własnych osiągnięciach i błędach, planowe łączenie teorii z praktyką pedagogiczną, korygowanie pracy oraz podejmowanie trafnych decyzji samokształceniowych;

3. Wiodącą rolę dla pracy w PNS zdaje się mieć samokształcenie, przy czym ważna jest też uczelniana wiedza ogólnopedagogiczna. Natomiast wiedza metodyczna, a już w szczególności rzeczowa, są jednak w większym stopniu przydatne dla PNS pokrewnych do specjalności.

### 3. SKUTKI BRAKU PRZYGOTOWANIA W ZAKRESIE PRZEDMIOTU DODATKOWEGO

Jak już wspomniano, większość absolwentów studiów o kierunku nauczycielskim przygotowanych do nauczania tylko jednego przedmiotu, uczy co najmniej dwóch przedmiotów. Ten drugi przedmiot bywa często realizowany bez odpowiedniego przygotowania rzeczowego i metodycznego, a nierzadko nie ma nic wspólnego ze specjalnością wyuczoną absolwenta. Jest to więc sytuacja niekorzystna dla funkcjonowania zawodowego nauczycieli oraz wyników pracy szkoły, rodzi szereg trudności wykonawczych. Na najważniejsze dziedziny tych trudności wskazywali sami badani.

Pojęcie dziedziny trudności łączymy tutaj z pewnymi podstawowymi grupami zadań pracy nauczycielskiej, które obejmują:

a) Przygotowania do jej podjęcia — a więc czynności o charakterze tzw. orientacyjnym: związane m.in. z oceną wyjściową możliwości, potrzeb i warunków pracy, oraz tzw. decyzyjnym: dotyczące jej planowania i programowania niezbędnych strategii działania pedagogicznego;

b) Realizację praktyczną celów i zadań pracy — czyli czynności tzw. realizacyjne: koncentrujące się na współdziałaniu z uczniami w procesie dydaktyczno-wychowawczym, oczywiście w myśl uprzednio przyjętych planów i strategii;

c) Sprawdzanie przebiegu, ocenianie i korygowanie tego procesu — są to czynności tzw. kontrolno-korektywne, bez których podejmowania trudno sobie wyobrazić skuteczną i racjonalną realizację innych zadań<sup>5</sup>.

Brak przygotowania nauczyciela do podejmowania zadań wchodzących w zakres wymienionych grup stawia go w szeregu trudnych sytuacji. Sytuacje takie — jak pisze Tadeusz Tomaszewski — charakteryzują się zachwianiem równowagi między potrzebami i zadaniami

jednostki a sposobami i warunkami ich realizacji<sup>6</sup>. W tym świetle m.in. nauczyciel ma posiadać nie tylko świadomość potrzeb i zadań swej pracy — i w pewnym sensie traktować je jako własne — lecz także praktyczną znajomość metod i umiejętność tworzenia warunków dla ich efektywnej realizacji. Brak równowagi tych czynników rodzi szereg trudności w pracy nauczyciela. A oto jak kształtował się wskaźnik globalny owych trudności w badanej przez nas grupie.

Tabela 3

Globalny wskaźnik trudności w nauczaniu zgodnym i niezgodnym ze specjalnością\*

N = 107				%
Sytuacje nauczania	wartości wskaźnika			N
	bardzo niski	niski	wysoki i bardzo wysoki	
Zgodne ze specjalnością	32,5	66,5	1,0	100,0
Niezgodne ze specjalnością	10,0	65,0	25,0	100,0

\* wskaźnik bardzo niski oznaczał ogólną tendencję do niewystępowania trudności, niski do występowania sporadycznego, a wysoki i bardzo wysoki częstego i stałego (gw. stanowi wypadkową wskaźników wyliczonych dla w.w. grup zadań pracy nauczycielskiej).

Na podstawie danych tabeli 3 można stwierdzić, iż w zdecydowanie szerszym zakresie badani napotykali trudności w nauczaniu PNS. W PZS bowiem miały one przede wszystkim charakter sporadyczny (tendencja ta potwierdza się w ujęciach bardziej szczegółowych). Jest to więc obraz wysoce niekorzystny dla nauczania PNS. Warto też dodać, że relatywnie wyższe wskaźniki trudności stwierdzono w grupie osób nauczających PNS niepokrewnych do ich własnej specjalności.

W zakresie przygotowania do pracy w PNS najczęściej wymieniano dziedzi-ny trudności dotyczące: a) czynności gromadzenia i opracowywania materiałów do realizacji przedmiotu — 48,0% badanych miało częste i stałe trudności (analogiczny odsetek w PZS wynosił 12,0%), b) interpretowania treści programowych na użytek konkretnych jednostek lekcyjnych — 31,0% (w PZS nie wskazywano na trudności w tej dziedzinie), c) operacjonalizacji ogólnych celów pedagogicznych przedmiotu, czyli przekładania ich na język codziennej pracy z uczniami — 29,0% (w PZS nie występuje). Wskazane powyżej dziedziny trudności obejmują czynności o charakterze orientacyjnym. Dalsze natomiast wiązały się z czynnościami, które uprzednio nazwaliśmy decyzyjnymi: a) sporządzanie rozkładów materiałów nauczania — ok. 36,0% respondentów wskazywało na częste

i stałe występowanie trudności w tej dziedzinie (w PZS nie występuje), b) dobieranie odpowiednich do zamierzeń metod pracy lekcyjnej — ok. 35,0% (w PZS nie występuje) oraz c) planowanie treści lekcyjnych pod kątem działań związanych z ich realizacją w praktyce — 33,0% (w PZS nie występuje).

W toku realizacji praktycznej celów i zadań pracy najwięcej trudności w opinii badanych powodowały: a) czynności związane z kształtowaniem poglądów i przekonani uczniów w oparciu o konkretne treści lekcyjne — ok. 30,0% (w PZS 9,5%), b) aktywizowaniem uczniów na lekcji: rozwijaniem ich potrzeb poznawczych, motywów uczenia się itp. — ok. 24,0% (w PZS 10,0%) oraz c) utrwalaniem wiedzy rozumianym m.in. jako kierowanie takimi operacjami myślowymi, jak klasyfikowanie, porównywanie, uogólnianie itp. — 18,0% (w PZS nie występuje). Odsetki dotyczą oczywiście częstego i stałego występowania trudności w podejmowaniu wymienionych czynności realizacyjnych.

Jeżeli chodzi o czynności kontrolno-korektywne, to najczęściej doznawano trudności w zakresie: a) dokonywania usprawnień programowych, niezbędnych w świetle ustaleń kontroli i oceny pracy uczniów — 41,0% wskazywało tutaj na częste i stałe występowanie trudności (w PZS 14,0%), b) modyfikowania metod, form i środków nauczania ze względu na bieżące potrzeby praktyki — 40,0% (w PZS 14,0%) oraz analizowania przyczyn powodzeń i niepowodzeń w nauczaniu przedmiotu — ok. 23,0% (tu, co ciekawe, analogiczny procent osób zgłaszało także trudności w PZS).

Powyższe dane zdają się potwierdzać fakt, iż trudności nauczycieli w nauczaniu PNS występują nie tylko w znacznie szerszym zakresie niż w nauczaniu PZS, lecz dotyczą w dużej mierze podstawowych w zasadzie czynności, których jakość decyduje o efektach dydaktyczno-wychowawczych. Dodajmy też, że w związku z zadaniami orientacyjnymi wysokie i bardzo wysokie wskaźniki trudności dla ich grupy zanotowano w PNS u 26,0% osób (w PZS tylko u 3,0%, i to jedynie wysokie), dla grupy zadań decyzyjnych u 29,0% (w PZS u 2,0% i jw.), realizacyjnych u 17,0% (w PZS nie stwierdzono tak wysokich wskaźników dla grupy) i kontrolno-korektywnych u 25,0% (w PZS u 7,5% tylko wskaźnik wysoki, sugerujący częste, lecz nie stałe trudności). Tak więc jeśli chodzi o PNS, to prawie jedna trzecia badanych miała prawdopodobnie znaczne kłopoty już na etapie przygotowania pracy. Niewiele mniejsze występowały zapewne w toku jej sprawdzania, oceniania i korygowania. Dziwić może zapewne relatywnie najmniejszy wskaźnik zdecydowanych trudności w PNS w grupie drugiej. Wydaje się jednak, że to właśnie trudności w dwóch pozostałych grupach skłaniały badanych do podejmowania w praktyce programów minimum, których realizacja być może nie stwarzała większych przeszkód wykonawczych. Jest to jednakże tylko przypuszczenie.

Oczywiście zakres i jakość omawianych trudności zależą od różnych bardziej lub mniej istotnych czynników zewnętrznych i wewnętrznych, nie zawsze tkwiących w samym fakcie nauczania poza specjalnością. Nasze badania pozwoliły na wyłonienie niektórych z tych czynników, co oczywiście nawet w części nie wyczerpuje ich potencjalnej listy:

Po pierwsze — okazało się m.in., iż trudności występujące w nauczaniu PNS mogą wpływać na ich powstawanie w nauczaniu PZS. Fakt ten uwidacznia się szczególnie wyraźnie w dziedzinie trudności realizacyjnych, gdzie związki między ich wskaźnikami w PNS i PZS okazały się statystycznie istotne i silne ( $\chi^2 = 25,5$ ,  $df = 2$ ,  $p = 0,05$ ,  $T_{xy} = 0,410$ ).

Po wtóre — stwierdzono także podobny układ statystyczny pomiędzy wskaźnikami trudności w nauczaniu PNS wyliczonymi dla każdej z wielokrotnie przez nas omawianych podstawowych grup zadań pracy nauczycielskiej<sup>7</sup>. Pozwoliło to m.in. na wnioskowanie, iż trudności występujące w jednej grupie (np. orientacyjne) rzutują na ich powstawanie w innej (np. obejmującej zadania realizacyjne). Jest to bardzo ważny argument na rzecz wszechstronności kształcenia nauczycieli.

Po trzecie — jak już wspomniano, trudności może powodować brak umiejętności samooceny efektów pracy lub też tendencje do jej zaniżania. Badania wskazują m.in. iż w grupach osób, które charakteryzowały się wysoką samooceną wyników w nauczaniu PNS i PZS, występował niższy poziom trudności niż w grupach pozostałych. Ponadto — niskie mniemanie o tych wynikach wiąże się u znacznej części badanych z wysokimi wskaźnikami trudności. Tak więc poziom samooceny jest czynnikiem różnicującym poziom owych trudności w nauczaniu PNS i PZS, i to w sposób statystycznie istotny (PNS:  $\chi^2 = 10,1$ ,  $df = 4$ ,  $p = 0,05$ , PZS:  $\chi^2 = 9,9$ ,  $df = 2$  p jw.). Brak sprawności w jej zakresie nie tylko powoduje trudności, lecz także ogranicza doskonalenie własnej pracy i podejmowanie właściwych decyzji samokształceniowych.

Po czwarte — okazało się także, iż na rozmiar trudności rzutuje również pokrewieństwo PNS do PZS (uczący przedmiotów niepokrewnych doznają trudności w szerszym zakresie) oraz fakt nadmiernego obciążenia nauczaniem PNS w stosunku do PZS. Statystyczną istotność stwierdzono jeszcze w relacji między wskaźnikami trudności a poziomem oceny znaczenia wiedzy uczelnianej dla efektów nauczania PNS ( $\chi^2 = 10,2$ ,  $df = 4$  i  $p = 0,05$ ). Umiejący dostrzec to znaczenie doznawali trudności w relatywnie mniejszym zakresie niż nie dostrzegający go. Warto także dodać — co jest interesujące — iż wzrost stażu pracy nie zmniejszał nasilenia trudności w nauczaniu PNS. Natomiast w nauczaniu PZS miał on wpływ pozytywny.

Po piąte — z opinii nauczycieli wynika, iż ważnymi przyczynami, powodującymi kłopoty w nauczaniu PNS, są m.in.: brak przygotowania metodycznego, niedostatek pomocy naukowych (czynnik ten wymieniano na pierwszym miejscu w związku z nauczaniem PZS), poradników metodycznych, wiedzy rzeczowej z zakresu przedmiotu, jednopremiotowe przygotowanie wyniesione z uczelni, obszerność materiału nauczania, bierność uczniów (vide trudności aktywizacji), brak czasu, jak również specjalnych opracowań dla nauczycieli uczących PNS. Wydaje się, iż większość tych przyczyn jest możliwa do skompensowania przy odpowiedniej modyfikacji programów kształcenia i doskonalenia nauczycieli (doskonalenie to prowadzą dziś IKN-y i ODN-y).

Po szóste — badani zgłaszali jeszcze inne ważne problemy związane z nauczaniem PNS. Wskazywali oni, iż rodzi ono bardzo często stresy, poczucie źle pełnionego obowiązku, prowadzi do zaniedbania własnej specjalności, naraża autorytet wiedzy, powoduje nierzadko niechęć do narzucanego przecież przedmiotu (co łatwo dostrzegają uczniowie), grozi błędami pedagogicznymi, obniża motywację do samokształcenia, będąc często uważane za przejściowy obowiązek, a co za tym idzie — łączy się niejednokrotnie z improwizacją zajęć i brakiem zadowolenia nauczyciela z tego, co robi. Wskazywano też, iż niesprawność metodyczna w PNS sprzyja schematyzmowi, werbalizmowi oraz prowadzi do zaniedbania strony wychowawczej przedmiotu.



W świetle dotychczasowych informacji i ustaleń badawczych konieczne jest zwrócenie uwagi na następujące fakty:

1. W nauczaniu PNS badani nauczyciele mieli nie tylko większe trudności niż w nauczaniu PZS, lecz także odnosiły się one do grup zadań mających podstawowe znaczenie dla efektywności procesu dydaktyczno-wychowawczego.
2. Trudności tworzą pewnego rodzaju układ współzależny, który wymaga od nauczyciela wszechstronnego przygotowania zawodowego. A szczególnie niepokojący wydaje się fakt, iż trudności w nauczaniu PNS mogą rzutować na ich powstawanie w nauczaniu PZS.
3. Powodem trudności w nauczaniu PNS mogą być także braki umiejętności oceny efektów własnej pracy oraz — co jest oczywiste — niedostatek przygotowania specjalistycznego, jak również niedocenywanie wagi samokształcenia oraz wiedzy uczelnianej, szczególnie jeżeli chodzi o jej znaczenie dla konkretnych poczynań pedagogicznych.
4. Nauczanie PNS zakłóca nierzadko nie tylko przebieg pracy i obniża jej efektywność, lecz może także działać niekorzystnie na samego nauczyciela.

#### 4. SUGESTIE NAUCZYCIELSKIE

Około 71,0% badanych nauczycieli uważało, że studia powinny przygotowywać absolwentów do nauczania przedmiotu dodatkowego, pokrewnego do ich specjalności głównej. Wskazywano, że takie rozwiązanie uczyni nie tylko bardziej racjonalną politykę przydziału zajęć, prowadzoną przez szkoły, lecz wpłynie również korzystnie na efekty jej pracy, ułatwi m.in. realizację postulatu integracji międzyprzedmiotowej.

Respondenci byli także zdania, że do czasu powszechnego wprowadzenia przygotowania do nauczania drugiego przedmiotu można w tym celu wykorzystać — oczywiście odpowiednio je modyfikując — dotychczasowe programy kształcenia:

1. W pierwszym rzędzie wskazywano na możliwość poszerzenia praktyk metodycznych (odbywanych w czasie studiów) o zagadnienia metodyczne przedmiotów pokrewnych do specjalności głównej. Miałoby to także znaczenie dla tworzenia solidnych podstaw dla późniejszego samokształcenia.
  2. Proponowano również, ażeby wszędzie tam, gdzie prowadzone są praktyki ogólnopedagogiczne, włączyć do ich programu problemy metodyczne (poprzez hospitacje, lekcje próbne itp.) wspólne dla podstawowych grup przedmiotowych: humanistyczno-społecznej, matematyczno-przyrodniczej i artystyczno-technicznej.
  3. Postulowano także rozszerzenie programów dydaktyki ogólnej, teorii wychowania i psychologii z myślą o bardziej planowym ich łączeniu z różnorodnymi formami praktyki w szkole — wychowawczej i metodycznej, w których uwzględniano by przede wszystkim psychodydaktyczne i wychowawcze problemy realizacji różnych przedmiotów szkolnych (dotyczące m.in. metod i organizacji pracy z uczniami).
- W tym świetle, zważywszy obecne możliwości przygotowywania nauczycieli do nauczania drugiego przedmiotu, należałoby położyć nacisk na większą integrację treści programowych, wszechstronność ściśle ukierunkowaną na przyswojenie słuchaczom

wiedzy dotyczącej fundamentalnych problemów pedagogicznych, związanych z nauczaniem różnych przedmiotów szkolnych, oraz rozszerzenie kształcenia praktycznego. Ponadto — zdaniem badanych — przysposobienie czynnych nauczycieli do nauczania drugiego przedmiotu mogłoby być organizowane na kursach specjalistycznych, prowadzonych przez uczelnie (47,5% głosów) lub na studiach podyplomowych (24,5%), względnie — co się robi obecnie — w różnych formach dokształcania, realizowanych przez IKN-y i ODN-y (w pozostałych 5,5% głosów wskazywano na rolę kół samokształceniowych w szkole i telewizję).

## 5. PRZYGOTOWANIE DO DRUGIEGO PRZEDMIOTU WNIOSKI DLA MODERNIZACJI KSZTAŁCENIA

Ponieważ przygotowanie do nauczania drugiego przedmiotu nie stanowi powszechnego założenia programowego w naszych uczelniach, przeto zważywszy istniejące realia, należy szukać kompromisów między potrzebami a możliwościami kształcenia w tym zakresie. A potrzeby te, jak wykazały m.in. nasze badania, są niezwykle poważne.

Bez względu na to, w jakiej formie zostanie ostatecznie wprowadzone omawiane przygotowanie, istnieją przecież pewne uniwersalne zasady, których przestrzeganie wydaje się niezbędne dla choćby ogólnego zabezpieczenia absolwentów przed kłopotami związanymi z nauczaniem poza specjalnością. Stąd też, skłaniając się zresztą ku sygnalizowanym sugestiom nauczycieli, słuszne wydaje się założenie, iżby dla omawianego przygotowania wykorzystać aktualnie obowiązujące programy uczelniane. Nie jest to oczywiście możliwe bez dokonania niezbędnych modyfikacji.

1. Istnieje niewątpliwie możliwość włączania do metodyk kierunkowych, określonych problemów metodycznych przedmiotu (czy przedmiotów) pokrewnego do specjalności kierunkowej. Wiadomo bowiem, że w zasadzie każdy z przedmiotów np. grupy humanistyczno-społecznej (polski, języki obce, historia, wychowanie obywatelskie) może pełnić rolę głównego czy też pokrewnego względem pozostałych. Aby jednak w związku z powyższym uniknąć zakłócenia struktury logicznej przedmiotu-specjalności, należałoby położyć punkt ciężkości nie tyle na jej rozszerzenie o takie lub inne treści pokrewne, ile na kształtowanie u słuchaczy umiejętności widzenia celów i zadań przedmiotu dodatkowego — w teorii i praktyce — przez pryzmat owej specjalności. Chodzi zatem o przybliżenie wspólnych problemów metodyczno-realizacyjnych, analogii w zasadach działania, kierunków korelacji i integracji treści oraz możliwości wykorzystania praw transferu. Wszystko to, połączone z praktyką w szkole (dla studentów stacjonarnych), powinno stanowić podstawę dla ukształtowania się potrzeb samokształceniowych oraz pokazania kierunków ich realizacji, m.in. w związku z problematyką przedmiotów pokrewnych do specjalności głównej.

2. Nawet najlepsze przygotowanie specjalistyczno-przedmiotowe w zakresie specjalności głównej i dodatkowej nie będzie wystarczające bez wyposażenia nauczyciela (kandydata do zawodu) w podstawy wiedzy ogólnopedagogicznej: teorii wychowania i dydaktyki ogólnej, a także psychologicznej. Jest to postulat oczywisty z tym jednak, że kształ-

enie w sygnalizowanych dziedzinach jest często w praktyce zupełnie nieskoordynowane. Brak mu tak potrzebnej korelacji i integracji realizowanych w sposób planowy i systematyczny. A osobne widzenie problemów metodycznych poszczególnych przedmiotów nauczenia, czy też dydaktyki i wychowania, znacznie ogranicza elastyczność funkcjonowania zawodowego nauczyciela, czyni niezwykle trudnymi zadania pedagogiczne, które wykraczają poza problematykę jego specjalności (i to nierzadko wąsko rozumianą).

3. Nasze badania wykazały m.in., iż nauczyciele mają kłopoty z oceną wyników własnej pracy. Kształcenie ich umiejętności w tym zakresie powinno być jednym z ważniejszych składników przygotowania zawodowego. Brak tych umiejętności ogranicza wykrywanie własnych niedociągnięć, możliwości naprawy błędów, jak również systematyzację osobistych doświadczeń pedagogicznych według reguł nauki. Tak więc (m.in. z myślą przygotowania do nauczania poza specjalnością) należy doskonalić sprawności diagnostyczne nauczycieli, ukazywać im czytelne układy odniesienia (wzorce) postępowania pedagogicznego, np. określone modele zweryfikowane eksperymentalnie, dzięki którym mogliby porównywać własne osiągnięcia z postulowanymi w nauce. Niezbędne jest również przyswajanie nauczycielom psychologicznych uwarunkowań samooceny (wewnętrznych i zewnętrznych). Trafna samoocena połączona z oceną uczniów stanowi ważny punkt wyjścia dla działań korektywnych.

4. Wielokrotnie wspomniano o wdrażaniu do samokształcenia: nauczyciel musi poznać nie tylko to, co trzeba wiedzieć ze względu na program jego kształcenia zawodowego, lecz w równym stopniu orientować się, co należy poznawać, aby być jak najbardziej wszechstronnym w zawodzie. Wszechstronności tej wymaga m.in. specjalizacja wspólna dla wszystkich nauczycieli: wychowawca młodzieży.

5. W związku z powyższym muszą oni w jak największym stopniu umieć dostrzegać realne związki między konkretnymi – szczególnie prakseologicznymi – zaleceniami teorii a zadaniami praktyki, łączyć w sobie świadomość potrzeb i powinności z umiejętnościami doboru metod oraz tworzenia warunków dla ich spełnienia. Praktyki muszą umożliwiać planową weryfikację teorii, jak również systematyzację nowych doświadczeń i wzbogacanie już posiadanej wiedzy teoretycznej, muszą być „aktywne”, a nie „poglądowe”. Tylko m.in. w ten sposób możemy osiągać wszechstronność kształcenia, bez której każde wykroczenie nauczyciela poza ramy własnej specjalności może się skończyć jego porażką.

6. Kształcenie specjalistyczne powinno także bardziej równomiernie przygotowywać nauczycieli do zadań orientacyjnych, decyzyjnych, realizacyjnych oraz kontrolno-korektywnych. Dysproporcje w tym zakresie czynią proces kształcenia niepełny, a późniejsze nauczanie w szkole zdane jest bardzo często na metody prób i błędów (szczególnie w PNS).

7. Nauczyciel musi sobie zdawać sprawę nie tylko z napotykanymi trudnościami – co jest oczywiste – lecz także umieć wnikać w ich przyczyny, także pozadydaktyczne. Stąd też niezbędne jest tutaj przygotowanie do współpracy z innymi nauczycielami, rodzicami itd. Bez niej pokonywanie tych trudności może być równie mało skuteczne, jak w przypadku braku aspiracji samokształceniowych. Bez tych aspiracji nauczyciel nie osiągnie pożądaných wyników bez względu na przygotowanie, jakie wyniósł z uczelni. Szybko popadnie w rutynę i schematyzm. I trudno wówczas myśleć o tym, aby osiągnął dobre wyniki w nauczaniu poza specjalnością.

8. Pomijając już trudności wynikające z błędów polityki zatrudnienia w szkole, należy podkreślić, iż efektywność nauczania wszelkich przedmiotów będzie słaba, jeżeli nie wyeliminujemy takich zjawisk, jak braki pomocy naukowych czy przewodników metodycznych, na które m.in. zwracali uwagę badani nauczyciele.

Sądzymy, iż dla rozwiązania wszystkich omawianych problemów niezbędna jest wspólna praca wszystkich instytucji zainteresowanych podnoszeniem rangi zawodu nauczycielskiego. A podjęcie szerszych badań nad problemem stanowi podstawowy warunek rozwiązania na poziomie godnym jego społecznego znaczenia.

## Przypisy

<sup>1</sup> W artykule wykorzystano materiały z: Komar W., Słomkiewicz S., Nauczanie przedmiotów poza specjalnością wyuczoną w opinii nauczycieli — absolwentów jednolitych studiów magisterskich. Próba sondażu — wnioski dla modernizacji kształcenia. Raport z badań. Warszawa 1983 r. (maszynopis). Praca została wykonana jako podtemat problemu węzłowego 11.4, grupa tematyczna XII<sup>a</sup>.

<sup>2</sup> Dla wnioskowania o tych trudnościach opracowano specjalne wskaźniki ilościowe. Dotyczyły one: a) podstawowych grup zadań pracy nauczycielskiej: związanych z jej przygotowywaniem (tu wyróżniono podgrupy tzw. orientacyjną i decyzyjną), realizacją w toku zajęć z uczniami oraz kontrolą i oceną wyników połączoną z dokonywaniem niezbędnych usprawnień i b) globalnego nasilenia trudności w w.w. grupach łącznie. Matematyczną podstawą dla wyliczenia owych wskaźników były: ad. a) — średnie ocen szczególnych trudności charakterystycznych dla grupy, ad. b) — średnie ze wskaźników użytkowych dla grup. Średnie te kwalifikowano następnie wg odpowiednich przedziałów punktowych. Współautorką omawianego kwestionariusza była Bogumiła Kwiatkowska-Kowal z UW.

<sup>3</sup> Na temat samooceny zob. m.in.: Tomaszewski T. (red.), Psychologia. Warszawa 1979, PWN, s. 790—797.

<sup>4</sup> Badani oceniali także znaczenie wiedzy wyniesionej z kursów specjalistycznych. Jednakże mała ilość zebranych danych w tym zakresie nie pozwoliła na podjęcie analiz porównawczych.

<sup>5</sup> Przyjęcie omawianego podziału zadań uzasadniają m.in. ustalenia zawarte w: Kozielecki J., Psychologia procesów przeddecyzyjnych. Warszawa 1964, PWN oraz: Słomkiewicz S., Nauczanie algorytmiczne a psychologiczna teoria czynności. Warszawa 1972, PZWS.

<sup>6</sup> Por. Tomaszewski T., Wstęp do psychologii. Warszawa 1967, PWN, s. 124 i nast.

<sup>7</sup> Analizę ilościową prowadzono w układzie: wskaźnik każdej grupy ze wskaźnikami grup pozostałych. Wszystkie obliczenia  $\chi^2$  były większe od wartości krytycznej, a wartości  $T_{xy}$  oscylowały między 0,316 a 0,411, co wskazywało na silne związki między wskaźnikami.

Helena Łaś  
Wyższa Szkoła Pedagogiczna  
Szczecin

## OCENA OSIĄGNIĘĆ SZKOLNYCH UCZNIÓW KOŃCĄCYCH SZKOŁY PODSTAWOWE Z RÓWNOCZESNYM PRZYSPOSOBIENIEM DO ZAWODU

### I. WPROWADZENIE

W walce z niepowodzeniami szkolnymi (wieloroczność, odsiew) powołano w Polsce w latach 1974 i 1975 klasy i szkoły przysposabiające do zawodu<sup>1</sup>. Klasy te są przeznaczone dla uczniów szkół podstawowych, którzy ukończyli klasę V lub VI i przekroczyli odpowiednio 14 i 15 lat życia oraz nie rokują ukończenia szkoły podstawowej. Plany i programy nauczania w tych klasach (szkołach)<sup>2</sup> są dostosowane do możliwości uczniów. W klasach uzawodowionych bardzo duży nacisk położono na praktyczną naukę zawodu przeznaczając 50% godzin nauczania na ten przedmiot. Przedmioty ogólnokształcące stanowią 37,5%, a teoretyczne nauczanie zawodu 12,5% godzin nauczania w okresie trwania nauki. Po ukończeniu uzawodowionej klasy VIII wychowanek otrzymuje świadectwo ukończenia 8-klasy szkoły podstawowej ze stwierdzeniem, że został przysposobiony do pracy w określonym zawodzie. Absolwent legitymujący się owym świadectwem może kontynuować dalszą naukę w szkołach ponadpodstawowych lub podjąć pracę jako robotnik przyuczony.

Autora zainteresowała efektywność nauczania w tych klasach, a zwłaszcza:

- 1) Jaki jest stan wiedzy uczniów z przedmiotów ogólnokształcących (matematyka, fizyka) mierzony przy pomocy wybranych metod kwalifikowania wiedzy?
- 2) Jak nauczyciele oceniają poziom przyswojenia wiedzy uczniów, a jakie oceny uzyskali badani przy zastosowaniu nowoczesnych metod pomiaru?
- 3) W jakim zakresie lokalizacja klasy przysposabiającej do zawodu determinuje efektywność kształcenia?

Badaniami objęto 666 uczniów z klas przysposabiających do zawodu zlokalizowanych głównie w województwie szczecińskim, a ponadto gorzowskim, koszalińskim, pilskim, poznańskim, konińskim, zielonogórskim w latach 1977 do 1980.

Klasy bądź szkoły były umiejscowione przy zespołach szkół zawodowych (ZZDZ) i zbiorczych szkołach gminnych. Dla potrzeb badawczych zastosowano metodę sondażu diagnostycznego oraz częściowo metodę indywidualnych przypadków. Technikami, które pozwoliły zebrać materiał, były: testy dydaktyczne, analiza dokumentacji, wywiad, obserwacja, analiza wytworów pracy dziecka. Badani przysposabiali się do pracy w rolnictwie, budownictwie i w przemyśle maszynowym.

## II. OCENA POSTĘPÓW W NAUCE Z NIEKTÓRYCH PRZEDMIOTÓW OGÓLNOKSZTAŁCĄCYCH ZA POMOCĄ WYBRANYCH METOD KWALIFIKOWANIA WIEDZY

Pojęcie ocena jest wieloznaczne. Często obok tego wyrażenia używamy takich określeń, jak: kontrola, weryfikacja, postępy i inne. Według B. Niemierki „Osiągnięciami nazywamy te właściwości wychowanków, które stanowią realizację celów, zawartych w odpowiednich programach pedagogicznych”<sup>3</sup>. K. Denek pisze, iż „na podstawie rozeznania uzyskanego w toku kontroli wyników nauczania porównujemy pracę uczniów z wzorem oraz osiągnięte wyniki z zamierzonymi celami i ujmujemy rezultaty tej kontroli w formę słowną lub liczbę zwaną oceną”<sup>4</sup>. Kwalifikowanie wiedzy uczniów należy do najbardziej złożonych czynności dydaktycznych nauczycieli. Żaden z dotychczasowych sposobów oceniania nie daje gwarancji obiektywności takiego pomiaru<sup>5</sup>. Zakładając, iż oceny wydane przez nauczycieli mogą mieć w pewnym stopniu charakter subiektywny, intuicyjny, postanowiono w niniejszych badaniach obok ocen szkolnych i opinii nauczycieli wprowadzić bardziej nowoczesny system pomiaru w postaci testów dydaktycznych i weryfikacji postępów w nauce przy pomocy dydaktycznego wskaźnika pomiaru wiedzy (Q)<sup>6</sup>.

Podstawę metodologiczną tej metody stanowi głównie strukturyzacja<sup>7</sup> i hierarchizacja poziomu wiedzy oraz taksonomia celów nauczania<sup>8</sup>. Określonym kategoriom celów nauczania odpowiadają ściśle określone operacje, zadania, które uczeń musi wykonać. Narzędziem do kontroli i oceny tak zoperacjonizowanych celów nauczania jest test. Ocenę postępów w nauce młodzieży opóźnionej w nauce za pomocą dydaktycznego wskaźnika wiedzy (Q) zastosowano w przypadku dwóch przedmiotów: matematyki i fizyki. Wybierając te przedmioty autorowi wydawało się, że stanowią one podbudowę w nauczaniu wielu przedmiotów ogólnokształcących<sup>9</sup>, a ponadto teoretycznej i praktycznej nauki zawodu w budownictwie, rolnictwie i przemyśle maszynowym. Ponadto przedmioty te, głównie matematyka, sprawiają młodzieży największe trudności<sup>10</sup> i stanowią symptomatyczny objaw niepowodzeń szkolnych<sup>11</sup>. Testami sprawdzającymi objęto cały materiał nauczania z matematyki i fizyki w pełnym cyklu kształcenia w klasach uzawodowionych<sup>12</sup>.

Z analizy treści nauczania wyprowadzono cele kształcenia. Oparto się na taksonomii B. S. Blooma<sup>13</sup> oraz modyfikacjach zaproponowanych przez B. Niemierkę w zakresie matematyki i fizyki<sup>14</sup>.

Plan testu z matematyki zawierał 20 zadań z 5 podstawowych działań programowych: wyrażenia algebraiczne, równania; liczby wymierne, ułamki dziesiętne; funkcje; figury i bryły. W teście najliczniej reprezentowane były zadania z kategoriami wiadomości (Wb) — 40%. Na kategorie: rozumienie (R) i stosowanie wiedzy matematycznej w sytuacjach typowych (Za)<sup>15</sup> przeznaczono po 30% zadań. W obrębie podstawowych kategorii taksonomicznych wprowadzono jeszcze szczegółowe kategorie celów. Cały test z matematyki przeznaczono na 100 minut pracy. Konstrukcja zadań była niejednolita (zadania wyboru wielokrotnego, krótkiej odpowiedzi, zadania typu prawda—fałsz, luk, uzupełnień oraz zadania na dobieranie). Za poprawne udzielenie odpowiedzi zawartych w teście można było uzyskać 40 punktów. Punktacje uzależniono od rangi znaczeniowej danego zadania (Wb — 1 punkt, R — 2 punkty, Za — 3 lub 4 punkty).

## A. POZIOMY WIEDZY ORAZ TREŚCI PROGRAMOWE Z MATEMATYKI OPANOWANE PRZEZ BADANYCH

Badania wykazały, iż w teście matematycznym na 100% możliwych do uzyskania punktów zdobyto tylko 40,96%. Największą ilość rozwiązań uzyskała młodzież na poziomie wiadomości (52,82% punktów). Poziomy rozumienia wiedzy oraz zastosowania wiedzy w sytuacjach typowych uzyskały niższe wskaźniki: odpowiednio 40,99% punktów i 33,96% punktów. Wskaźniki uzyskanych punktów przez młodzież z kierunku budowlanego i mechanicznego były zbliżone i wynosiły odpowiednio: 44,07% i 45,05% punktów. Procent uzyskanych rozwiązań na kierunku rolniczym był niższy (32,41% punktów). Oceniając stopień opanowania szczegółowych operacji matematycznych stwierdzono, że największą ilość punktów (56,68%) uzyskali badani w zadaniach sprawdzających znajomość konkretnych faktów (Wb<sub>1</sub>), wyniki zaś w zakresie terminologii (Wb<sub>2</sub>) i umiejętności użycia algorytmów były do siebie zbliżone: odpowiednio 50,37% i 50,21% punktów.

Jak już wykazano wyżej, badani uzyskali bardzo niskie wskaźniki rozumienia wiedzy matematycznej. A oto niektóre wskaźniki procentowe ilości uzyskanych punktów w zakresie szczegółowych kategorii taksonomicznych rozumienia: znajomość zasad, reguł i uogólnień (R<sub>1</sub>) – 43,83%, umiejętność zamiany formy zadania na inną równorzędną (R<sub>3</sub>) – 45,36% i umiejętność odczytania i zinterpretowania problemu (R<sub>4</sub>) – 43,40% pozytywnych rozwiązań.

Spośród szczegółowych operacji, dotyczących umiejętności stosowania wiedzy matematycznej w sytuacjach typowych (Za), najniższe wskaźniki procentowe punktów otrzymali uczniowie w zakresie Za<sub>2</sub> – umiejętność dokonywania porównań (21,80%) i Za<sub>4</sub> – umiejętność rozpoznawania wzorów, izomorfizmów i symetrii (30,04% punktów).

Z 5 działów programowych, które znalazły swoje odzwierciedlenie w zadaniach tekstowych z matematyki, najwięcej trudności przysporzyły uczniom zadania z działu „bryły” – (37,94% punktów) oraz z działu „funkcje” – (37,21% punktów). Zadania z działu „figury” najtrudniejsze okazały się w kategorii taksonomicznej „zastosowań”, oceniającej umiejętność dokonywania porównań (22,77% punktów). Zgodnie z ustalonymi kryteriami i normami oceniania<sup>16</sup> przeliczono zdobyte przez uczniów punkty na oceny. Badania wykazały, że na 666 testowanych uczniów pod koniec drugiego semestru w klasach ósmych uzawodowionych, żaden z nich nie rozwiązał wszystkich zadań. Tylko 9,01% badanych otrzymało ocenę dobrą. W stopniu dostatecznym opanowało program 36,78% wychowanków. Pozostali uczniowie (54,21%) otrzymali oceny niedostateczne. Średnia ocen z matematyki dla badanej zbiorowości wynosi 2,54 (dla kierunku mechanicznego 2,62, budowlanego 2,58 i rolniczego 2,41). Obliczono też jeden globalny wskaźnik (Q) dla całej zbiorowości. W tym celu dodano poszczególne wartości współczynnika (Q) wyliczone oddzielnie dla każdego ucznia wg wzoru:<sup>17</sup>

$$Q = \frac{K = Z_p}{K = W_b} R_k \cdot P_k$$

i obliczono średnią. Wynosi ona  $Q = 2,81$ . Znaczy to, iż poziom wiedzy matematycznej badanych głównie w zakresach Wb, R i Za jest na poziomie niedostatecznym ( $Q < 3,0$ ).

## B. POZIOMY WIEDZY ORAZ STOPIEŃ OPANOWANIA TREŚCI PROGRAMOWYCH Z FIZYKI

Plan testu z fizyki zawierał 20 zadań z głównych działów programowych klas siódmych i ósmych (pomiar wielkości i stany skupienia; kinetyka; praca, moc, energia mechaniczna; prąd elektryczny; ciepło).

Ilość zadań przypadająca na poszczególne kategorie taksonomiczne jest zróżnicowana: wiadomości Wb – 45,0%, rozumienie – R – 35,0%, umiejętność zastosowania wiedzy w sytuacjach typowych Za – 20% zadań. Za poprawne udzielenie odpowiedzi na wszystkie pytania można było uzyskać 38 punktów.

Wyniki nauczania z fizyki okazały się nieco wyższe aniżeli z matematyki. Globalnie na 100% możliwych do uzyskania punktów uzyskano tylko 53,05%. Najmniej punktów (41,72%) uzyskała młodzież z kierunku rolniczego. Przystojenie wiedzy fizycznej w zakresie poszczególnych poziomów było zróżnicowane: poziom wiadomości (Wb) – 66,43%, poziom rozumienia (R) – 50,81%, poziom zastosowania (Za) – 40,09% punktów. W teście z fizyki badano także szczegółowe bardziej zoperacjonizowane kategorie celów. Największe trudności sprawiały uczniom zadania w zakresie rozumienia, sprawdzające znajomość pojęć fizycznych (39,04% uzyskanych punktów) oraz w zakresie umiejętności stosowania wiedzy w sytuacjach typowych, oceniające zastosowanie fizyczne Za<sub>2</sub> (35,38% punktów) i zastosowania techniczne Za<sub>3</sub> (38,54% uzyskanych punktów).

Spośród 6 działów programowych z fizyki, które były przedmiotem badań testowych, największą ilość punktów zdobyli uczniowie w dziale prąd elektryczny (69,59%) i w dziale stany skupienia (68,06% punktów). Największe trudności sprawiały młodzieży opóźnionej w nauce zadania z działów: pomiar wielkości (42,49% rozwiązań) i kinetyka (43,44% rozwiązań).

Po przeliczeniu punktów otrzymanych w teście z fizyki na oceny szkolne okazało się, że większość uczniów (48,95%) opanowała program na poziomie dostatecznym. Poważne braki w opanowaniu wiedzy programowej z fizyki ma 31,95% młodzieży. Zgodnie z przyjętymi kryteriami i normami oceniania otrzymali oni oceny niedostateczne. Stosunkowo niewielki odsetek badanych legitymuje się opanowaniem wiedzy na poziomie dobrym. Średnia ocen dla wszystkich badanych wynosi 2,75. Najniższa średnia występuje na kierunku rolniczym ( $\bar{x} = 2,67$ ).

Weryfikacja postępów w nauce za pomocą dydaktycznego wskaźnika poziomu wiedzy (Q) dla poszczególnych uczniów, a następnie dla całej zbiorowości wskazuje, iż wskaźnik ten jest nieco wyższy od omawianej średniej globalnej i wynosi  $Q = 3,44$ . Znaczy to, iż poziom wiedzy fizycznej badanych jest na poziomie dostatecznym  $6 \geq Q > 3,0$ .

Interpretując powyższy wskaźnik z pozycji hierarchicznego ustalenia poziomów celów nauczania można stwierdzić, iż uczniowie wykazali znajomość materiału programowego z fizyki głównie na poziomie wiadomości i wykorzystania wiedzy w sytuacjach typowych.



### C. PORÓWNANIE OCEN Z WYBRANYCH PRZEDMIOTÓW OGÓLNOKSZTAŁCĄCYCH UZYSKANYCH W TEŚCIE DYDAKTYCZNYM I NA ŚWIADECTWIE UKOŃCZENIA SZKOŁY

Mimo niezaprzeczalnych zalet nowoczesnych metod pomiaru nie można lekceważyć tradycyjnych metod kontroli wiedzy stosowanej przez nauczycieli i wystawianych w związku z tą kontrolą ocen cząstkowych i końcowych. Wydaje się, iż codzienna obserwacja dziecka w toku zajęć, bieżąca kontrola wiadomości i umiejętności oraz podsumowująca kontrola całego procesu kształcenia gwarantują, iż oceny wystawiane przez nauczycieli mają dużą wartość diagnostyczną i prognostyczną<sup>18</sup>. Buckingham mówi nawet, „że sądy nauczycieli o uczniach są tak ważne, że należy uczynić je sędami biegłych”<sup>19</sup>. Niektórzy autorzy wyrażają opinię, iż uogólniony stopień szkolny, który jest średnią ważoną ocen ze wszystkich przedmiotów, jest wysoko skorelowany z kategoryzowaniem i szeregowaniem uczniów dokonywanym przez nauczycieli<sup>20</sup>.

Aby się przekonać, czy wystąpiły zasadnicze rozbieżności między ocenami wystawionymi przez nauczycieli a ocenami uzyskanymi przez uczniów w oparciu o omawiane w niniejszym opracowaniu metody kwalifikowania wiedzy, postanowiono porównać te oceny.

Zestawiając oceny z matematyki i fizyki otrzymane w testach i na świadectwie ukończenia szkoły można stwierdzić, iż nauczyciele oceny te znacznie zawyżyli (średnia ocen z matematyki na świadectwie wynosi 3,19, natomiast średnia z badań testowych 2,54; średnia ocen z fizyki na świadectwach wynosi 3,23, a średnia z badań testowych 2,75). W zakresie ocen z matematyki różnica ta wynosi aż 0,65 stopnia na korzyść ocen otrzymanych na świadectwach ukończenia szkoły podstawowej z równoczesnym przysposobieniem do zawodu. Fakty zawyżania ocen przez nauczycieli potwierdzają badania J. Konopnickiego, J. Szurka, E. Witkowskiego<sup>21</sup>.

Wydaje się zatem, iż dla uzyskania pełniejszego obrazu efektywności kształcenia, szczególnie w stosunku do młodzieży opóźnionej w nauce, należy stosować równocześnie różne uzupełniające się metody pomiaru<sup>22</sup>.

Analizując efektywność kształcenia uczniów w zakresie matematyki i fizyki należy podkreślić, iż stanowią one przyczynę szkolnych niepowodzeń nie tylko uczniów klas uzawodowionych, ale wielu uczniów szkół podstawowych<sup>23</sup>, a także zawodowych. Braki tych ostatnich sięgają nieraz materiału nauczania V, VI, VII klasy szkoły podstawowej i dotyczą najbardziej elementarnych pojęć matematycznych<sup>24</sup>.

## D. LOKALIZACJA KLAS PRZYSPOSABIAJĄCYCH DO ZAWODU A UZYSKANE OCENY Z WYBRANYCH PRZEDMIOTÓW OGÓLNOKSZTAŁCĄCYCH

Zainteresowanie budzi problem: czy i w jakim zakresie lokalizacja klasy przysposabiającej do zawodu (przy zbiorczych szkołach gminnych bądź przy zespołach szkół zawodowych i ZZDZ) wpływa na efektywność kształcenia uczniów opóźnionych w nauce w zakresie matematyki i fizyki.

Badania wykazały lepsze opanowanie wiedzy z tych przedmiotów przez uczniów uczęszczających do klas przysposabiających do zawodu zlokalizowanych przy zespołach szkół zawodowych. Wskazuje na to procent otrzymanych punktów w teście z matematyki (dla grupy młodzieży uczęszczających do ZSZ – 59,21% i ZSG – 43,79%). Różnice zaznaczyły się we wszystkich analizowanych poziomach wiedzy (Wb, R, Za) na korzyść młodzieży uczęszczającej do klas uzawodowionych, zlokalizowanych przy zespołach szkół zawodowych, ZZDZ. Zestawienie wyników otrzymanych w testach i na świadectwie ukończenia szkoły z rodzajem klasy, do której wychowanek uczęszczał, także przemawia na korzyść młodzieży uczęszczającej do zespołów szkół zawodowych.

### PODSUMOWANIE

Badania osiągnięć szkolnych z matematyki i fizyki uczniów kończących szkołę podstawową z równoczesnym przysposobieniem do zawodu przy pomocy wybranych metod kwalifikowania wiedzy wykazały ogólnie niski stan wiedzy uczniów. Poziom wiedzy matematycznej w zakresie takich kategorii taksonomicznych, jak opanowanie wiadomości, rozumienie, stosowanie wiedzy w sytuacjach typowych, a także w zakresie szczegółowych bardziej zoperacjonalizowanych kategorii celów, był na poziomie niedostatecznym<sup>25</sup>.

Opanowanie materiału programowego z fizyki było nieco wyższe niż z matematyki. Punktacja testowa i weryfikacja postępów w nauce z fizyki przy pomocy dydaktycznego wskaźnika poziomu wiedzy  $Q$  wskazują na dostateczne opanowanie materiału nauczania z tego przedmiotu. Spośród działań programowych, które były objęte testowaniem, największe trudności sprawiały uczniom: z matematyki – „bryły”, „funkcje” i „figury”, a z fizyki: „pomiar wielkości” i „kinetyka”. Spostrzeżenia te nie mogą jednak stanowić podstawy do daleko idącej propozycji programowych, gdyż nie wszystkie działy programowe posiadały dostateczną ilość zadań oceniających wszystkie z kategorii celów. Porównanie ocen z wybranych przedmiotów ogólnokształcących otrzymanych wg nowoczesnych metod pomiaru dydaktycznego z ocenami wydanymi przez nauczycieli w oparciu o tradycyjne metody kontroli wskazują na dość znaczne rozbieżności w ocenianiu wiedzy uczniów, polegające na zawyżaniu ocen przez nauczycieli, zwłaszcza jeżeli jest to ocena końcowa. Stan taki można uzasadnić tendencjami nauczycieli do podsumowywania dłuższego odcinka pracy ucznia. W tym kontekście ocena ujmuje wiele aspektów procesu dydaktyczno-wychowawczego, jak np. opanowanie wiedzy, zainteresowania, motywacja uczenia się, postawy, możliwości psychofizyczne, uwarunkowania rodzinne i inne czynniki.

Wiadomo, że dzisiejsza pedagogika nie dysponuje narzędziami, które by bezpośrednio mierzyły jakość przyswojonych przez uczniów wiadomości, umiejętności itp. Wynika to z faktu, iż przyswojenie wiedzy związane jest z wewnętrznymi procesami psychicznymi. Nie dają się one bezpośrednio obserwować i dlatego też nie można ich mierzyć w sposób bezpośredni. Trudności te wynikają także z właściwości pomiaru dydaktycznego, a zwłaszcza doboru cech mierzonych i sposobów ich wyrażania<sup>26</sup>.

Badania wykazały, iż największe trudności w opanowaniu wiedzy z matematyki i fizyki wykazała młodzież przysposabiająca się do pracy w rolnictwie. Oceny wystawione przez nauczycieli na świadectwie ukończenia szkoły w stosunku do tej grupy były bardziej zawyżone aniżeli w pozostałych grupach zawodowych (mechaniczna i budowlana). Efektywność kształcenia uczniów opóźnionych w nauce w znacznym stopniu determinuje lokalizacja tych klas. Klasy przysposabiające do zawodu zlokalizowane przy szkołach zawodowych zapewniają lepszą sprawność kształcenia niż klasy zlokalizowane przy zbiorczych szkołach gminnych. Stan taki jest warunkowany lepszą bazą dydaktyczną, bardziej wykwalifikowaną kadrą nauczycieli oraz korzystniejszym klimatem społeczno-wychowawczym szkół zawodowych. Mimo, że program nauczania z analizowanych przedmiotów sprowadza się do niezbędnego minimum, bez którego niemożliwe byłoby opanowanie wiedzy zawodownawczej, to jednak opanowanie tego skromnego zakresu wiedzy sprawia uczniom opóźnionym w nauce bardzo dużo kłopotów. Z badań wynika, że proponowany zakres treści programowych przekracza możliwości percepcyjne tych uczniów. Wydaje się zatem, iż programy nauczania należałoby jeszcze bardziej dostosować do możliwości poznawczych uczniów i ich zainteresowań. Jednym z istotnych czynników warunkujących efektywność dydaktyczno-wychowawczą i kompensacyjną w pracy z młodzieżą opóźnioną w nauce jest aktywny udział ucznia w procesie nauczania. Zadania te można osiągnąć poprzez stosowanie przez nauczycieli aktywizujących form, metod i środków dydaktycznych, korelację przedmiotów ogólnokształcących z przedmiotami zawodowymi i praktyką życia codziennego.

Powyższe oczekiwania może spełnić jedynie odpowiedni nauczyciel posiadający obok wiedzy przedmiotowej rozległą wiedzę psychologiczną i pedagogiczną na temat metod pracy z młodzieżą trudną oraz nastawiony na systematyczne prowadzenie prospołecznej reedukacji tej młodzieży.

### Przypisy

<sup>1</sup> Zarządzenie MOiW z 10.X.1974 r. D. Urz. z 1974 r. Nr 10, poz. 85. Zarządzenie MOiW z 28.XI.1975 r. D. Urz. z 1975 r. Nr 11.

<sup>2</sup> Autor terminu „klasa” lub „szkoła” będzie używał zamiennie. Podobna uwaga dotyczy także terminów „klasa przysposabiająca do zawodu” i „klasa uzawodowiona”.

<sup>3</sup> B. Niemierko: Taksonomia celów wychowania. „Kwartalnik Pedagogiczny” 2/1979 r., s. 67.

<sup>4</sup> K. Denek; J. Kuźniak: Kwalifikowanie wiedzy uczniów we współczesnej szkole. Koszalin, IKNiBO s. 8.

5 K. Denek, J. Kuźniak: Nowoczesne metody i formy poznawania i oceny wiedzy uczniów w szkole zawodowej (W) Kształcenie zawodowe w służbie gospodarki i kultury narodowej (red.) St. Kaczor, Z. Wiatrowski, WSiP 1978 r. s. 12; W. Karpiński: Metoda testowa w ocenianiu wiadomości i umiejętności uczniów. „Szkoła Zawodowa” 10/1979 r. s. 24.

6 Na ujemne strony tradycyjnego sprawdzania i oceny wiedzy uczniów zwracają uwagę m.in.: K. Denek, J. Kuźniak, R. Meller. Pomiar i ocena osiągnięć szkolnych. Zielona Góra. IKNiBO, 1977 r., s. 12–15; J. Gnitecki: Unowocześnienie konwencjonalnej kontroli wiedzy uczniów. „Nauczyciel i Wychowanie” 4/5 1981 r., s. 59.

7 W. Okoń: Podstawy wykształcenia ogólnego. WSiP. 1976 r., s. 47–76; S. Słomkiewicz: Kontrola wyników nauczania w świetle koncepcji wielostronnego uczenia się (W) J. Janiszewska, Cz. Kupisiewicz (red.): O nowoczesną dydaktykę. WSiP, 1974 r., s. 258–264; T. Krajewski: Kształtowanie struktury wiedzy. PWN, 1975 r.; M. Kalinowski: Dynamiczny wpływ strukturyzacji wiedzy i testów dydaktycznych na proces uczenia się w szkole ogólnokształcącej. „Ruch Pedagogiczny” 3/1977 r., s. 286–295.

8 K. Denek: Pomiar efektywności kształcenia w szkole wyższej. PWN, 1980 r., s. 79–96. K. Denek, J. Kuźniak: Weryfikacja postępów w nauce przy pomocy dydaktycznego wskaźnika poziomu wiedzy (Q) w: Kwalifikowanie wiedzy uczniów we współczesnej szkole. S. 114.

9 S. Racinowski: Problemy oceny szkolnej. PZWS 1966 r., s. 138.

10 St. Palka: Warunki efektywności nauczania w szkole średniej. WSiP, 1977 r., s. 51.

11 M. Marek-Ruka: Niepowodzenia szkolne a niedostosowanie społeczne. NK, 1976 r. J. Niemiec: Wyniki kształcenia uczniów opóźnionych w nauce. „Zbiornica Szkoła Gminna” 4/1980, s. 208; W. Okoń (red). Wyniki nauczania w szkołach ogólnokształcących. POPPiBP. 1952, s. 246.

12 Program nauczania szkoły przysposabiającej do zawodu (VI–VIII, VII–VIII) w ośmioklasowej szkole podstawowej. MOiW, IPS. 1973 r.

13 B. S. Bloom: Taxonomy of Education Objectives. New York 1971.

14 B. Niemierko (red.). ABC testów osiągnięć szkolnych. WSiP 1975, s. 92–97.

15 Strukturę poziomów wiedzy i jej rangi (Wb = 40%, R = 30%, Za = 20%, Zp = 10%) omawiają: K. Denek, J. Kuźniak: Kontrola i ocena wiedzy uczniów w szkole zawodowej za pomocą kryterium (Q). „Szkoła Zawodowa” 6/1974, s. 11–13; K. Denek: Pomiar i efektywność kształcenia w szkole wyższej. S. 85–88.

16 Przyjęto przydziały punktowe dla ocen szkolnych zaproponowane przez K. Denka: O efektywności metody kontroli i oceny wiedzy uczniów. „Nauczyciel i Wychowanie” 3/1971 r., s. 47. Kryteria K. Denka są zbliżone do przydziałów punktowych zaproponowanych przez K. Kuligowską (porównaj) K. Denek, J. Kuźniak: Kwalifikowanie wiedzy uczniów we współczesnej szkole. S. 164.

17 K. Denek, J. Kuźniak: Kwalifikowanie... we współczesnej szkole. S. 117.

18 Hornowski B.: Analiza psychologiczna skali J. C. Ravena. PWN 1970. Niebrzydowski J. Zależności postępów w nauce od cech osobowości. „Przegląd Psychologiczny” 21/1971 r. Borzym J.: Uczniowie zdolni. PWN 1979 r. W. Kozłowska, B. Bazylewicz-Walczak: Zdolności umysłowe a powodzenie w nauce zawodu technika-mechanika. „Szkoła Zawodowa” 3/1983 r.

19 Gurycka A.: Zainteresowania dzieci i młodzieży, ich kształcenie i rozwój (W). Materiały do nauczania psychologii. Seria 2, Tom 4. PWN 1969 r., s. 300.

20 Choynowski M.: Podręcznik do „Ogólnego Testu Klasyfikacyjnego”. Dobruszka Z. (W:) Testy psychologiczne w poradnictwie wychowawczo-zawodowym. Praca zbiorowa. PWN 1977 r.

21 J. Konopnicki: Normy dla testów słownikowych w szkole podstawowej. „Nowa Szkoła” 9/1968, s. 39–42. J. Szurek: Skuteczność nauczania w szkołach przysposobienia rolniczego, 1963, s. 248. E. Witkowski: Prawda o ocenach na podstawie badań testowych w ogrodnictwie „Szkoła Zawodowa” 1/1978, s. 45–47.

22 Podobne stanowisko zajmuje K. Denek: Dobra znajomość efektywności kształcenia warunkiem jego modernizacji i unowocześnienia. „Zeszyty Naukowe”. WSP Szczecin, 1977 r., s. 228.

23 Cz. Nowaczyk: Zróżnicowanie poziomu wiadomości dzieci z punktów filialnych i szkół zbiorczych (W:) Funkcjonowanie szkół gminnych. (red.). J. Jakowicka – WSP. Zielona Góra 1980 r., s. 24. M. Marek-Ruka: Niepowodzenia szkolne a niedostosowanie społeczne młodzieży. S. 54.

24 T. Rymarz: Matematyka przyczyną szkolnych niepowodzeń. „Szkoła Zawodowa” 9/1978, s. 30–31. J. Sielawa: Wyniki badań nad tworzeniem zintegrowanych przedmiotów nauczania w zawodzie szerokoprofilowym, mechanik maszyn i urządzeń (W). Pedagogika Pracy. 1981, IKZ, s. 127.

25 Na niski poziom opanowania wiedzy matematycznej u uczniów opóźnionych w nauce wskazują także: K. Kapczuk: Rola klas uzawodowionych w zbiorczych szkołach gminnych w przygotowaniu młodzieży wiejskiej do pracy w rolnictwie (Praca doktorska – maszynopis). A. R. Warszawa 1978 r., s. 104. J. Napiórkowski: Rola klas uzawodowionych w przygotowaniu uczniów do pracy zawodowej i dalszej nauki (Praca doktorska – maszynopis.) Bydgoszcz–Gdańsk, UG i WSP, 1982 r.

26 K. Denek; J. Kuźniak: Kwalifikowanie wiedzy uczniów we współczesnej szkole. S. 20.

Maria Marek-Ruka  
Instytut Kształcenia Nauczycieli  
Warszawa

## PRZYGOTOWANIE DZIECI I MŁODZIEŻY NIEPEŁNOSPRAWNEJ DO PRACY W SZKOLE PODSTAWOWEJ I ZAWODOWEJ SPECJALNEJ

Założenia programowe kształcenia i wychowania upośledzonych umysłowo<sup>1</sup> zakładają, iż w planie zreformowanej szkoły specjalnej wystąpią, obok innych przedmiotów — praca technika prowadzona w klasach I—III, wychowanie techniczne i przysposobienie do pracy w klasach IV—VIII oraz przygotowanie do zawodu obejmujące 3-letnie kształcenie zawodowe.

„Wychowanie przez pracę — mówi W. Okoń<sup>2</sup> — to jeden z głównych składników wychowania socjalistycznego, którego celem jest kształtowanie u młodzieży, poprzez odpowiednią jej działalność, socjalistycznego stosunku do pracy, opartego na dobrym przygotowaniu do wykonywania pożytecznej pracy, przyzwyczajeniu do pracy, szacunku dla ludzi pracujących i wytworów ich pracy”.

Z przytoczonej definicji wynika, że praca jest formą celowego i aktywnego działania człowieka, zmierzającą do wytwarzania społeczeństwu określonych dóbr materialnych i kulturalnych oraz zapewniającą pracującym środki do życia. W przypadku osób upośledzonych umysłowo praca powinna nie tylko być dostosowana do ich możliwości, lecz także stwarzać warunki dalszego ich rozwoju i wyrównywania braków.

Przygotowanie upośledzonych umysłowo do pracy ma istotne znaczenie zarówno dla społeczeństwa, jak i dla nich samych. Społeczeństwo uzyskuje ludzi przygotowanych do pracy, których — gdyby nie pracowali — należałoby częściowo utrzymywać, zaś upośledzeni umysłowo, przy właściwie zorganizowanej pracy, rozwijają się, zdobywają doświadczenie, wiedzę, uspołecniają się i adaptują do wymagań środowiska. Uzyskują także środki materialne na pokrycie własnych potrzeb, usamodzielniają się, często zakładają rodziny i stają się wartościowymi pracownikami i obywatelami. Tego wszystkiego byłiby pozbawieni, gdyby pozostawali bez szkoły umożliwiającej im dobre przygotowanie do pracy.

W przygotowaniu upośledzonych umysłowo do pracy wyróżnić można następujące etapy:

1. **propedeutyka przysposobienia zawodowego** występująca najczęściej w formie ekspresji konkretnej, ściśle związanej z metodą ośrodków pracy, obejmująca uprzednio klasy I—IV, a obecnie klasy I—III,

2. **przysposobienie zawodowe** przekształcone w zajęcia praktyczno-techniczne w klasach IV—VII,

3. **kształcenie zawodowe** występujące w odrębnych zasadniczych szkołach specjalnych, obejmujące absolwentów szkół podstawowych specjalnych i trwające trzy lata.

Nakreślone powyżej trzy kierunki w przygotowaniu upośledzonych umysłowo do pracy, mimo pewnych zmian, zachowały się do chwili obecnej. Ma to swoje uzasadnienie w tym, iż zarówno teoretycy, jak i praktycy uważają, że ogólny rozwój psychofizyczny tej kategorii dzieci i młodzieży należy oprzeć zarówno na treściach ogólnokształcących połączo-

nych z zajęciami manualnymi, jak i przysposobieniu zawodowym oraz nauce zawodu. Przygotowanie do pracy rozpoczyna się już w klasach początkowych szkoły podstawowej specjalnej w czasie prowadzenia zajęć metodą ośrodków pracy, w ramach ekspresji konkretnej, w której uczniowie zdobyte wiadomości i umiejętności starają się wyrazić przy pomocy lepienia, malowania, wycinania oraz wykonywania różnych czynności związanych z tematyką ośrodka.

Nauczyciel, w zależności od warunków oraz możliwości dzieci, może i powinien elementy ekspresji konkretnej wzbogacać i rozszerzać. Chodzi o to, aby upośledzeni umysłowo jak najwięcej wykonywali różnych czynności manualnych (lepili, wycinali, kleili, zestawiali części w całości), bowiem te działania mają bardzo silny wpływ na kształcenie ich dyspozycji zarówno umysłowych, jak i fizycznych. Uczniowie w pierwszych miesiącach pobytu w szkole specjalnej zajęcia te wykonują w formie zabawy. Dopiero z czasem udoskonala się technika wykonywania, zanika zabawa, a na plan pierwszy wybija się powoli praca<sup>3</sup>. W końcowym etapie nauczania początkowego elementy pracy stają się coraz bardziej złożone.

Biorąc pod uwagę ogólne cele szkoły specjalnej — pełne przygotowanie upośledzonych umysłowo do życia — nie można nie podkreślić treści, form i metod kształcących sprawności manualne uczniów, które są często jedną z głównych podstaw późniejszej pracy zawodowej.

Przysposobienie zawodowe, jak już wspomniano, rozpoczynało się poprzednio od klasy V (bez specjalizacji). Miało ono na celu przygotować absolwentów podstawowych szkół specjalnych do wykonywania prostych prac w określonym zawodzie, co dawało uprawnienia robotnika przyuczonego, podczas gdy ukończenie zasadniczej szkoły zawodowej specjalnej — uprawnienia robotnika kwalifikowanego.

„... Na przysposobieniu zawodowym zgodnie z programem: — chłopcy i dziewczęta powinni zapoznać się z gospodarstwem domowym oraz nabyć podstawowe umiejętności używania najprostszyc narzędzi do obróbki papieru, drzewa, skóry, płótna i metalu. Należy również prowadzić prace w ogrodzie szkolnym lub majątku rolnym”<sup>4</sup>.

W powyższym ujęciu przysposobienie zawodowe miało zapewnić:

- przyuczenie do zawodu,
- rozwijanie niezaburzonych i usprawnienie zaburzonych funkcji psychofizycznych,
- wykrywanie zainteresowań i uzdolnień,
- kształtowanie właściwego stosunku do pracy,
- łączenie teorii z praktyką,
- możliwość praktycznej formy preorientacji zawodowej<sup>5</sup>.

Program ośmioklasowej szkoły podstawowej specjalnej (1966 r.) zmienia nazwę przysposobienie zawodowe na „zajęcia praktyczno-techniczne”. W konsekwencji tej zmiany szkoły podstawowe specjalne przestały przysposabiać, przyuczać do pracy, a absolwenci tych szkół zaczynali swój staż pracy od robotników niekwalifikowanych, poprzednio przyuczonych.

Program z 1970 r. nie wprowadził w zasadzie w tym zakresie żadnych zmian. Natomiast założenia programowe (1977, s. 22—36) zmieniają dotychczasową nazwę tego przedmiotu

Klasa	1951	1958	1966	1970	nowy program
IV	8	2	—	—	4
V	10	6	6	6	6
VI	10	8	6	6	6
VII	10	10	6	6	6
VIII	—	—	6	6	6
Razem	38	26	24	24	28

na „praca—technika” i określają czas jego nauczania. A oto jak zmieniał się wymiar godzin przeznaczonych na ten przedmiot:

Z powyższego zestawienia wynika, że okres przysposobienia zawodowego, zajęć praktyczno-technicznych, pracy—techniki trwał od 4 do 6 lat.

Analizując materiał nauczania zawarty w obrębie przedmiotu „praca—technika” można stwierdzić, że dzieli się on na cztery działy: materiały i ich właściwości, narzędzia i urządzenia techniczne, kształtowanie materiałów oraz prace porządkowo-gospodarcze. Podkreślić należy, że tematyka tego przedmiotu jest skorelowana z niektórymi przedmiotami nauczania, a szczególnie z przedmiotem — środowisko społeczno-przyrodnicze, które jest punktem wyjścia do realizacji treści z przedmiotu praca—technika w kl. I—III.

Założenia programowe kształcenia i wychowania w szkołach specjalnych dla klas IV—VIII przewidują pracę—technikę; mają one na celu:

- usprawnienie manualne dzieci,
- praktyczne zapoznanie z materiałami, narzędziami i prostymi mechanizmami, ich użytecznością i sposobem użytkowania oraz z obróbką materiałów,
- przygotowanie uczniów do wykonywania prostych prac społecznie użytecznych,
- wdrożenie do poszanowania własnej i cudzej pracy oraz do współpracy z zespołem,
- kształtowanie umiejętności praktycznego działania związanego z prostą obróbką ręczną i mechaniczną,
- biegłe opanowanie wykonywania prostych czynności potrzebnych w przyszłej pracy,
- wdrożenie do przestrzegania zasad oszczędności czasu, narzędzi i materiału, przyzwyczajanie do przestrzegania ładu i porządku<sup>6</sup>.

Jak wynika z treści programowych przedmiot „praca—technika” ma na celu „zaznajomienie uczniów z rolą i znaczeniem współczesnej techniki w przeobrażaniu rzeczywistości i przekształcaniu warunków życia. Są one podstawowym elementem kształcenia politechnicznego uczniów zarówno w dziedzinie p o z n a w c z e j (materiał, narzędzia, maszyny, projekt i produkt pracy), jak i w y c h o w a w c z e j (ład, porządek, estetyka, poszanowanie narzędzi, maszyn, materiału, czasu, produktu pracy, wdrożenie do stosowania zasad właściwej organizacji pracy i zasad bezpieczeństwa i higieny pracy)”<sup>7</sup>. Wyrabia-



nie i rozwijanie sprawności manualnych, a także zaradności i pomysłowości w doborze materiału i konstrukcji, ma istotne znaczenie w rewalidacji upośledzonych umysłowo, przygotowuje ich bowiem do rozwiązywania różnych trudności technicznych występujących w praktyce życia codziennego. W toku zajęć praktyczno-technicznych konkretyzują się wiadomości uczniów o zaobserwowanych przedmiotach i zjawiskach, łączy się myśl z działaniem, rozwija się twórczość i aktywność. Wiadomo powszechnie, że w praktycznym działaniu kształtują się takie cechy charakteru, jak dokładność, systematyczność, wytrwałość i zdyscyplinowanie; wyrabia się umiejętność planowania, samodzielnego działania, a także kontroli wykonywanej pracy, co uczy w naturalny sposób cenić i szanować własny i cudzy wysiłek oraz jego efekty. Pamiętać także należy, iż praktyczne działanie umożliwia bezpośrednio poznawanie rzeczywistości w oparciu o wszystkie zmysły, pozwala na doskonalenie umiejętności spostrzegania, wyodrębnienia istotnych cech przedmiotów i zjawisk, ułatwia tworzenie pojęć oraz formułowanie sądów i wniosków.

Ważne miejsce w procesie wychowania przez pracę zajmują prace społeczno-użyteczne, będące jedną z podstawowych form wychowania. Odnosi się to w całej rozciągłości do szkół specjalnych, gdzie przysposobienie do pracy i ukształtowanie właściwego stosunku do niej jest zadaniem pierwszoplanowym.

Potwierdzeniem powyższych stwierdzeń mogą być badania sondażowe przeprowadzone wśród nauczycieli szkół podstawowych specjalnych<sup>8</sup>. Objęły one 100 szkół specjalnych wybranych drogą losową z terenu całej Polski. Przeprowadzony sondaż miał na celu zbadać stan organizacji i przebiegu prac społecznie użytecznych wykonywanych przez upośledzonych umysłowo na rzecz szkoły i środowiska oraz stwierdzenie, które z tych prac uczniowie wykonują najchętniej.

Analiza uzyskanych wyników ujawniła wiele interesujących zagadnień, które pokrótce zostaną omówione.

Zagadnienie pierwsze dotyczyło rodzaju wykonywanej pracy społeczno-użytecznej na rzecz szkoły. Okazało się, że najczęściej wymienianą formą pracy na rzecz szkoły jest porządkowanie jej terenu (51% badanych) i naprawa sprzętu szkolnego (30% badanych).

Jest to prawidłowe, bowiem ideą nauczania i wychowania jest stwarzanie takich warunków, by uczniowie czuli się gospodarzami szkoły i w toku pracy przysposabiali się do pracy zawodowej.

Drugie zagadnienie dotyczyło prac wykonywanych na rzecz środowiska. Są one również zróżnicowane, bowiem występują tu takie formy jak: opieka nad parkiem, wykopki ziemniaków, porządkowanie i odśnieżanie ulic, opieka nad starszymi i chorymi w najbliższym środowisku, wykonywanie upominków dla młodszych dzieci itp. Różnorodność tych prac zależy od potrzeb środowiska. Wydaje się jednak, że zbyt mało wdraża się młodzież szkół specjalnych do pomocy innym ludziom, zwłaszcza starcom czy dzieciom. Wykonywanie tego rodzaju pracy społecznej z pewnością przygotowywałoby do właściwego współżycia z innymi i dawało poczucie własnej przydatności.

Interesujące są wyniki badań dotyczące tych prac, które uczniowie wykonują najchę-

niej. Okazało się, iż 80% badanych uważa, że upośledzeni niechętnie podejmują te prace, których wykonanie wymaga długiego okresu czasu. Podobne stanowisko ujawniło się odnośnie prac często powtarzających się. Jeśli chodzi o prace wykonywane najchętniej, to większość badanych stwierdza, iż są to te zajęcia, które przynoszą jakąś konkretną korzyść i których efekt jest szybki i trwały.

Nadto badania ujawniły, że uczniowie szkół specjalnych, wykonując prace na rzecz środowiska, nierzadko narażeni są na przykre uwagi, co ma ujemny wpływ na ich stosunek do wykonywanej pracy. Niezbędne zatem wydaje się uprzednie przygotowanie środowiska, na rzecz którego młodzież upośledzona umysłowo ma wykonywać prace społeczno-użyteczne.

Nauczyciele pytani, które — ich zdaniem — prace społeczno-użyteczne mają największy wpływ wychowawczy, wymieniali przede wszystkim te, które są związane z dbałością o mienie społeczne, dające szybkie efekty, następnie zaś prace na rzecz środowiska (takie jak np. zbieranie makulatury, robienie upominków dla dzieci z Domu Dziecka, bądź też pomoc ludziom starym i chorym). W przypadku dzieci upośledzonych umysłowo nieodzowne jest wcześniejsze omawianie z nimi potrzeby podejmowanej pracy, jej rodzaju i sposobu wykonania, przygotowanie niezbędnych narzędzi, opieka i pomoc w czasie pracy oraz podsumowanie i ocena jej efektów.

Kolejne zagadnienie dotyczyło kwestii: czy i w jakiej formie wyróżnia się uczniów za wykonane prace społeczno-użyteczne. Analiza uzyskanych odpowiedzi ujawniła, że wszyscy badani są zgodni co do tego, iż każdy uczeń powinien być za wykonanie pracy oceniony i w konkretny sposób wyróżniony. Formy wyróżniania, jakie nauczyciele stosują, są bardzo różne. Najczęściej stosuje się pochwały i udział w wycieczce. Następnie wymienia się nagrody rzeczowe (książki, bilety do kina, dyplomy), wpisanie ucznia do kroniki szkolnej itp. Niektórzy nauczyciele udział w pracach społeczno-użytecznych biorą pod uwagę przy ocenie z zachowania.

Dla osób zajmujących się problematyką związaną z pracami społeczno-użytecznymi ważne są wypowiedzi nauczycieli na temat tego, co należałoby zmienić w dotychczasowym ich systemie. I tak 15% badanych nauczycieli proponuje, by prace społeczno-użyteczne wykonywać w tych zakładach, w których uczniowie będą w przyszłości pracowali, bądź też w środowiskach, do których powrócą. Podobna grupa nauczycieli proponuje, by nie wyznaczać godzin na prace społeczno-użyteczne, natomiast czas ich trwania uzależnić od możliwości uczniów. Na podkreślenie zasługują głosy nauczycieli postulujących, aby wykonywać tylko te prace społeczno-użyteczne, których potrzeba nie budzi wątpliwości.

Przeprowadzone badania ukazują zaledwie niektóre problemy prac społeczno-użytecznych wykonywanych przez uczniów szkół specjalnych. Jednakże w oparciu o uzyskane wyniki badań można stwierdzić, iż stanowią one ważną i nieodzowną część przygotowania młodzieży upośledzonej do pracy zawodowej i pozwalają jej na aktywny udział w życiu środowiska.

Tak więc przygotowanie upośledzonych do pracy jest jednym z ważnych ogniw wychowania w szkole podstawowej specjalnej, bowiem praca fizyczna i umysłowa w kształceniu tej kategorii dzieci i młodzieży musi stanowić nierozdzielny całość. Upośledzeni umysłowo

lepiej opanowują wiadomości i umiejętności wówczas, gdy sami w toku działania, własnego doświadczenia dokonują szeregu doświadczeń, ćwiczeń, manipulacji, które umożliwiają im spostrzeganie podobieństw i różnic, porównywanie, wyciąganie wniosków i formułowanie sądów.

Nasuwa się pytanie, czy placówki szkolnictwa specjalnego mają taką organizację, która zapewnia uczniom warunki pełnego wychowania przez pracę, obejmującego zajęcia lekcyjne, prace samoobsługowe wewnątrz szkoły lub zakładu wychowawczego i prace społeczno-użyteczne pozaszkolne lub pozazakładowe. Problem ten wymaga dalszych badań i gruntownej analizy.

Praktyka wykazała, że są placówki, które przywiązują dużą wagę do wychowania przez pracę i próbują tworzyć w tym zakresie zwarty, jednolity system działania. Jednakże nadal istnieją szkoły i zakłady specjalne, w których dominuje akcyjność realizacji wychowania przez pracę. Tego rodzaju działanie nie może wywierać większego wpływu wychowawczego. Dlatego też należałoby stopniowo rozszerzać i układać w bardziej zwarty system podstawowe elementy wychowania przez pracę, a mianowicie: pracę na lekcjach, prace samoobsługowe wewnątrzszkolne, prace społecznie użyteczne pozaszkolne, pracę wytwórczą<sup>9</sup>.

Istotnym wydaje się naświetlenie, w jakim stopniu przygotowuje młodzież upośledzoną do zawodu szkoła zawodowa specjalna.

Praca zawodowa każdego człowieka zajmuje znaczną część jego życia, a dobrze wykonywana sprzyja akceptowaniu jednostki przez określoną zbiorowość, daje satysfakcję i zadowolenie. Przez pracę należy rozumieć „celową działalność człowieka polegającą na przekształcaniu dóbr przyrody i przystosowaniu ich do zaspokojenia potrzeb ludzkich... praca jest warunkiem biologicznej egzystencji człowieka... praca zapewnia jednostkom i grupom ludzi określoną pozycję w społeczeństwie...”<sup>10</sup>. Sprawdzianem skuteczności kształcenia młodzieży niepełnosprawnej w szkołach zawodowych specjalnych jest przydatność absolwenta tego typu szkoły do pracy w wyuczonym zawodzie. Istotnym wydaje się także fakt, w jaki sposób nabyte kwalifikacje pomogły absolwentom do włączenia się w życie całego społeczeństwa oraz jakie przeszkody utrudniały pełną ich stabilizację. Dlatego też szkoły zawodowe specjalne organizowane są nie tylko po to, by nauczyć określonego zawodu, ale by przez nauczanie tego zawodu umożliwić swoim absolwentom zajęcie określonego miejsca w społeczeństwie. Aspekt społeczny zawodu polega na możliwości zajęcia określonego miejsca w strukturze życia społecznego.

W większości przypadków absolwenci szkół specjalnych wchodzą w życie ludzi dorosłych bez etykiety „upośledzony umysłowo”. Natrafiają jednak na wiele trudności. Właściwe pokonywanie tych trudności jest już pewną dobrą oceną pracy szkoły. Wymagania stawiane im przez zakłady pracy i nowe środowiska są takie same jak i wymagania stawiane absolwentom normalnych szkół.

Absolwentów szkół specjalnych można podzielić na dwie grupy:

a) absolwenci, którzy po ukończeniu szkoły podstawowej specjalnej kontynuowali naukę w zasadniczych szkołach zawodowych specjalnych, zdobywając określony zawód,

b) absolwenci, którzy edukację swoją zakończyli na szkole podstawowej specjalnej.

Badając losy 200 absolwentów szkół podstawowych specjalnych można było stwierdzić, że tylko 46,3% ukończyło zasadniczą szkołę zawodową. Natomiast absolwentów szkół (podstawowych i zawodowych) specjalnych, którzy podjęli pracę zawodową, można podzielić na trzy kategorie:

- a) absolwenci z wyuczonym zawodem, a więc pracownicy wykwalifikowani,
- b) absolwenci przyuczeni do wykonywanego zawodu,
- c) absolwenci bez zawodu, pracownicy niewykwalifikowani.

Wśród badanych najliczniejszą grupę stanowili pracownicy wykwalifikowani — 51,2%, absolwenci przyuczeni do zawodu — 12,2%, absolwenci bez kwalifikacji — 36,6%. Pracownicy wykwalifikowani to przede wszystkim absolwenci zasadniczych szkół zawodowych oraz ci, którzy zdobyli zawód po ukończeniu szkoły podstawowej specjalnej. Jeżeli chodzi o pracowników niewykwalifikowanych (36,6%), to są to absolwenci szkół podstawowych specjalnych, których osiągnięcia w nauce szkolnej oceniono na dostatecznie.

Racjonalna gospodarka naszego kraju opiera się między innymi na właściwym wykorzystaniu wykształcenia każdego obywatela. A zatem zatrudnienie powinno być zgodne z wykształceniem, umiejętnościami i możliwościami jednostki w danym zawodzie. W przypadku osób upośledzonych umysłowo zatrudnianie ich na niewłaściwym stanowisku pracy może przynieść szkody materialne dla danej instytucji lub wręcz doprowadzić do nieszczęśliwych wypadków.

Badania wykazały, że wielu z tych, którzy uzyskali określony zawód, pracuje niezgodnie z kwalifikacjami. Przyczyny tego zjawiska są następujące:

- brak zamiłowania do wyuczonego zawodu (np. introligator pracuje jako robotnik fizyczny, tokarz pracuje jako zaopatrzeniowiec),
- zły stan zdrowia (np. duża wada wzroku nie pozwalająca pracować w zawodzie introligatora czy też inna wada, z powodu której ślusarz pracuje jako magazynier),
- słabe przygotowanie do wykonywania zawodu w wyniku czego np. krawcowa pracuje jako pracownica fizyczna.

Wśród badanych większość wyrażała zadowolenie z wykonywanej pracy. Były to przeważnie dziewczęta, zatrudnione najczęściej w Spółdzielniach Inwalidów, gdzie warunki pracy oparte są na zasadach pracy chronionej, zgodne z możliwościami psychofizycznymi młodzieży upośledzonej umysłowo.

Negatywne odpowiedzi, dotyczące wykonywanej pracy, wynikały najczęściej z niskich zarobków, które kształtowały się w granicach od 1500 zł do 4000 zł. Najwyższą grupę uposażeniową uzyskało 23,7%. Byli to mężczyźni, a wśród nich tylko jedna kobieta. Wysokie — na owe czasy — zarobki mężczyzn wiążą się z wydłużonym dniem ich pracy w prywatnych zakładach. Osiągająca wysokie zarobki kobieta pracuje w spółdzielni kaletniczej w systemie akordowym. Będąc uczennicą w szkole podstawowej specjalnej (stopień upośledzenia umysłowego — pogranicze) wykazywała się dosyć dobrą sprawnością manualną i umiejętnością organizowania pracy, dlatego i praca zawodowa nie sprawiała jej trudności.

Interesujący jest fakt, iż wśród tej grupy wysoko zarabiających są zarówno pracownicy wykwalifikowani, przyuczeni do zawodu, jak i bez kwalifikacji zawodowych. Być może

przyczyną tego zjawiska jest fakt, że są to mężczyźni, którzy wykonują pracę fizyczne, wymagające siły fizycznej i zapewniające wyższe zarobki.

Jeżeli przyjmiemy, że możliwość niezależnej egzystencji materialnej jednostek upośledzonych umysłowo od innych osób jest jednym ze wskaźników skuteczności szkoły specjalnej, to w przypadku badanych możemy stwierdzić właściwą rolę szkoły specjalnej.

Jednakże porównując zarobki zatrudnionych w tym samym zawodzie absolwentów szkół normalnych i specjalnych stwierdzić można znaczną różnicę na niekorzyść absolwentów szkół specjalnych. Dzieje się tak m.in. dlatego, iż droga do podnoszenia umiejętności zawodowych jest dla nich w zasadzie niedostępna.

Nasuwało się więc pytanie, czy i w jaki sposób badani dążą do podnoszenia swoich umiejętności zawodowych? Wiadomym jest, że zakłady pracy kierują swoich pracowników do szkół zawodowych wieczorowych, na zaoczne studia bądź kursy zawodowe, których ukończenie przez absolwentów szkół specjalnych jest w zasadzie niemożliwe. Stąd ta droga podnoszenia umiejętności zawodowych, a wraz z tym i wysokości zarobków, dla tej kategorii pracowników jest praktycznie zamknięta.

Wydaje się zatem konieczne organizowanie dla nich odrębnych kursów podnoszących ich umiejętności zawodowe. Istotnym jest również problem nagród uzyskiwanych w trakcie pracy zawodowej. Nagroda jest czynnikiem pozytywnie motywującym i aktywizującym do podnoszenia jakości pracy. Wśród badanych tylko około 25% uzyskało kiedykolwiek nagrodę za dobrze wykonaną pracę zawodową. Przyczyn tego stanu może być wiele, np. małe efekty pracy czy też krótki okres pracy nie pozwalający na poznanie możliwości pracownika.

Z wysokością zarobków, obok podnoszenia swoich umiejętności zawodowych, łączy się stabilizacja w zawodzie, której brak niekorzystnie wpływa na interesy pracownika, jak i pracodawcy, bowiem pracownik ustabilizowany nie jest skłonny zmieniać zawodu ani miejsca pracy.

Badania ujawniły, że pracownicy kwalifikowani są grupą bardziej zintegrowaną z zakładem pracy aniżeli pracownicy bez kwalifikacji. Wśród grupy pracowników zaliczanych do kwalifikowanych 50% nie zmieniało zakładu pracy, dla 40% był to drugi zakład pracy, zaś dla 10% — trzeci. Natomiast w grupie pracowników niewykwalifikowanych aż 40% zmieniało zakład pracy 2 lub 3 razy, 50% zmieniało 1 raz, a tylko 10 osób nie zmieniało zakładu pracy. Przyczyny zmiany zakładów pracy w obu grupach były różne. Najczęściej były to niskie zarobki oraz trudności związane z wykonywaniem zawodu — oznacza to, że ta część badanych została słabo bądź w ogóle nie przygotowana do wykonywania zawodu.

W wyniku badań stwierdzono, że absolwenci szkół specjalnych rozpoczynając samodzielną pracę zawodową nie chcą, by ich środowiska wiedziały, że są upośledzeni. W związku z tym napotykają wiele trudności, które sami nie zawsze i nie od razu są w stanie pokonać. Rozumna pomoc w zakładzie pracy każdemu młodemu pracownikowi przynosi korzyści obu stronom. Szczególnie ważna taka pomoc jest dla jednostek upośledzonych umysłowo. Często lęk przed zbyt wygórowanymi wymaganiami w porównaniu z osobistymi możliwościami jest przyczyną biernego lub agresywnego zachowania.

Tak więc w procesie adaptacji zawodowej upośledzonych umysłowo powinno czynnie uczestniczyć całe społeczeństwo, racjonalnie pomagając w pokonywaniu trudności, jakie napotykają absolwenci szkół specjalnych w swojej adaptacji zawodowej.

Każda jednostka ludzka osiągając dojrzałość biologiczną i psychologiczną rozpoczyna samodzielne życie. Samodzielne życie w odniesieniu do osób upośledzonych umysłowo – to w pewnym sensie pełna rewalidacja. Możliwość podjęcia pracy zarobkowej przez te osoby odciąża społeczeństwo, gdyż stają się oni pełnowartościowymi obywatelami. Satisfakcja z wykonywania pracy i otrzymywanego ekwiwalentu pieniężnego przywraca jednostkom upośledzonym wiarę we własne siły i wzmacnia ich przydatność społeczną. Stąd też rola szkoły w procesie przygotowania do zawodu i adaptacji zawodowej jest niezmiernie ważna, bowiem nie tylko przygotowuje do pełnienia określonej roli w społeczeństwie i wykonywania zawodu, ale oddziałuje na całą osobowość, rozwiązuje konflikty wewnętrzne, pobudza wyższą sferę psychiki, wpływa na podstawy, które w adaptacji zawodowej są niezmiernie ważne. Im bowiem pozytywne postawy i nawyki są bardziej utrwalone, tym mniejsze trudności występują w adaptacji społecznej i zawodowej.

W świetle powyższych rozważań wydaje się koniecznym szczególne zwrócenie uwagi na kształtowanie:

- umiejętności zawodowych,
- zdolności podporządkowania się przełożonym i dostosowania do wymagań w pracy,
- umiejętności współpracy z innymi,
- umiejętności współpracy z podwładnymi i pełnienia nadzoru,
- zdolności do pracy w ustalonym tempie lub w nietypowych warunkach,
- umiejętności oceny różnych zjawisk występujących w zakładach pracy.

Można zatem twierdzić, iż adaptacja zawodowa jest podstawowym warunkiem adaptacji społecznej upośledzonych umysłowo, a tym samym istotnym czynnikiem integrującym ich ze społeczeństwem.

Nie jest łatwo przygotować upośledzonego umysłowo do pracy zawodowej tak, by ją traktował jako zasadniczą treść swego życia. Jest to trudne tym bardziej, że niektóre czynniki środowiskowe skłaniają do odmiennego stanowiska, co nie jest bez wpływu na zewnętrzne pobudki określonej postawy. Dlatego też w większym stopniu niż dotychczas muszą występować elementy wychowania przez pracę zarówno w szkole podstawowej, jak i zawodowej oraz poza szkołą.

## Przypisy

<sup>1</sup> Ilekczo w tym opracowaniu będzie występowało pojęcie upośledzenia umysłowego, będzie to dotyczyło stopnia lekkiego.

<sup>2</sup> W. Okoń: Słownik pedagogiczny, Warszawa 1975, PWN, s. 336.

<sup>3</sup> S. Hessen: Podstawy pedagogiki, Warszawa 1931, PWN, s. 84.

<sup>4</sup> Program nauczania w szkole dla dzieci opóźnionych w rozwoju umysłowym (Program tymczasowy). Warszawa, 1951, PZWS.

<sup>5</sup> K. Kirejczyk (red.): Z zagadnień oligofrenii dziecięcej. Warszawa 1967, s. 147–160.

- 6 Założenia programowe kształcenia i wychowania w szkołach specjalnych. Maszynopis IPS, 1982.
- 7 Program nauczania ośmioklasowej szkoły. Warszawa 1970, PZWS, s. 317.
- 8 Badania zostały przeprowadzone przez Pracownię Szkolnictwa Specjalnego w Oddziale IKN w Warszawie—Rembertowie.
- 9 J. Swadkowski: O kształtowaniu w dzieciach zamiłowania do pracy. Warszawa 1957, PZWS, s. 69.
- 10 Encyklopedia tom III, s. 678.

Mieczysław Skowroński  
 Ryszard Żółtański  
 IKN; Oddział Doskonalenia Nauczycieli  
 Bydgoszcz

**MOTYWY WYBORU KIERUNKU STUDIÓW WYŻSZYCH  
 PRZEZ UCZNIÓW KLAS IV LICEÓW OGÓLNOKSZTAŁCĄCYCH  
 W WOJEWÓDZTWIE BYDGOSKIM  
 (na przykładzie LO w Świeciu n/W i Nowem n/W)**

**UWAGI WSTĘPNE**

Wybór kierunku studiów, zawodu i miejsca pracy jest sprawą wielkiej wagi. Stąd też zagadnienie to jest przedmiotem żywego zainteresowania zarówno naukowców, młodzieży, jak i całego społeczeństwa. Uwarunkowane jest ono wieloma czynnikami, takimi jak: przyspieszenie procesu dojrzewania społecznego młodzieży, systematyczny wzrost aspiracji młodzieży oraz rosnące potrzeby gospodarki narodowej w aspekcie zatrudnienia zgodnie z wyuczoną specjalnością.

Biorąc pod uwagę znaczenie tego problemu przeprowadziliśmy w końcu roku 1977/78 badania sondażowe na temat motywów wyboru kierunku studiów wyższych przez uczniów klas IV liceów ogólnokształcących w Świeciu n/W i Nowem n/W w województwie bydgoskim. Badaniami objęto 110 uczniów, a więc wszystkich tych, którzy zamierzali podjąć studia wyższe.

Całość problematyki badawczej obejmowała bardzo szeroki kompleks zagadnień, z których dla celów niniejszego opracowania wybraliśmy tylko niektóre, stosunkowo najbardziej ciekawe i mające bogaty materiał empiryczny. Interesowały nas szczególnie wybrane kierunki studiów wyższych, źródła informacji na ich temat oraz stosunek rodziców do wybranych przez młodzież kierunków studiów.

**1. WYBRANE KIERUNKI STUDIÓW WYŻSZYCH**

Nauka w liceum ogólnokształcącym nie może być traktowana jako cel sam w sobie, lecz jako droga do celu, którym jest określony rodzaj działalności zawodowej. Ukończenie szkoły średniej jest więc momentem przełomowym, w którym następuje wybór dróg prowadzących do różnego rodzaju aktywności zawodowej. Podejmowane w tym okresie decyzje dotyczące przyszłości, decyzje o wyborze kierunku kształcenia i typu przyszłej pracy zawodowej są dla młodzieży wiążące. W szeroko pojętym interesie społecznym, jak i w interesie każdego absolwenta leży to, by dokonujące się z chwilą ukończenia szkoły determinacje były możliwie optymalne, by pozwoliły każdemu znaleźć odpowiednie miejsce w społeczeństwie.



W celu stwierdzenia, czy młodzież identyfikuje wybrany kierunek studiów z przyszłym zawodem lub grupą zawodów, postawiono w kwestionariuszu następujące pytania: 1. Na jaką uczelnię zamierzasz zdawać egzamin? 2. Na jakim wydziale wybranej uczelni zamierzasz studiować? 3. Jaki kierunek na wybranym wydziale zamierzasz studiować? 4. Wymień, jakie zawody można wykonywać po ukończeniu przez Ciebie wybranej uczelni?

Uzyskane odpowiedzi na powyższe pytania zdają się świadczyć o tym, że nie cała badana zbiorowość zdawała sobie sprawę z tego, że podjęcie i ukończenie określonego typu studiów przesądza o charakterze przyszłej pracy zawodowej. Rodzaj wybranych uczelni wyraźnie wskazywał na to, że największą popularnością wśród młodzieży cieszyły się uniwersytety, wyższe szkoły pedagogiczne, wyższe szkoły rolnicze, politechniki oraz wyższe szkoły oficerskie. Wykaz uczelni wybranych przez młodzież zawarty w tabeli 1 wskazuje na to, że wiele uczelni zostało pominiętych przez nią, jak np. Akademia Górniczo-Hutnicza, Akademia Sztuk Pięknych, Wyższa Szkoła Teatralna i inne.

Tabela 1

## Uczelnie wyższe wybrane przez młodzież

Lp.	Typ uczelni	Liczba kandydatów	%
1	Uniwersytety	30	27,3
2	Wyższe Szkoły Pedagogiczne	17	15,5
3	Wyższe Szkoły Rolnicze	15	13,6
4	Politechniki	15	13,6
5	Wyższe Szkoły Oficerskie	11	10,0
6	Akademie Wychowania Fizycznego	7	6,4
7	Akademie Medyczne	6	5,5
8	Wyższe Szkoły Ekonomiczne	5	4,5
9	Wojskowa Akademia Techniczna	2	1,8
10	Wyższe Szkoły Muzyczne	1	0,9
11	Brak wyboru	1	0,9
	R a z e m	110	100,0

Z przeprowadzonych badań wynika, że nazwę wybranego wydziału we wskazanych uczelniach umiało wymienić tylko 87 osób (79,1%). Pozostała część młodzieży, to jest 9 osób (8,2%), nie wiedziała, jakie są wydziały, a 14 (12,7%) nie było jeszcze zdecydowanych, na jakim wydziale będą ewentualnie studiować. Pewne zastrzeżenia można mieć co do znajomości wymienionych przez uczniów nazw wydziałów. Jako nazwę wydziału podali np. „filologia polska”, „turystyka”, „elektryczność” i inne.

Na podstawie uzyskanych odpowiedzi na pytanie: „Jaki kierunek na wybranym wydziale zamierzasz studiować?”, można stwierdzić, że 55 uczniów, czyli 50,0% ubiegających się

o przyjęcie na studia, nie wiedziało, jakie są kierunki na wybranych przez nich wydziałach. Połowa uczniów wymieniła kierunki, z tym jednak, że część podała je zupełnie błędnie. Nazwę wybranego wydziału wymieniło 87 badanych (79,1%), ale nazwę zawodów, jakie będą mogli wykonywać w przyszłości, wymieniło tylko 81 (73,6%). Część z wymienionych zawodów była sprecyzowana niewłaściwie i nie ma potwierdzenia w obowiązującej nomenklaturze zawodów. Nie umiało wymienić żadnego konkretnego zawodu 29 uczniów (26,4%).

Uzyskane wyniki odpowiedzi na powyższe pytania mogą sugerować, że obok świadomego wyboru drogi do zdobycia określonego zawodu stosunkowo często decyduje przypadek. Często on właśnie decyduje bądź to o wyborze uczelni, przesądzając w ten sposób o dalszych losach zawodowych, bądź też częściej jeszcze o wyborze określonego stanowiska czy miejsca pracy. Wybory przypadkowe pociągają za sobą szczególne ryzyko pomyłek i mają niebezpieczne konsekwencje zarówno z punktu widzenia dobra jednostki, jak i właściwego zaspokojenia potrzeb społecznych.

Aby właściwie wybrać zawód, młody człowiek musi znać między innymi różne zawody i kierunki kształcenia. Znajomość zawodu, zdawanie sobie sprawy z tego, co się będzie robiło po studiach, na czym polegać będzie przyszła praca – jest problemem bardzo ważnym. Wybierając kierunek dalszej nauki młodzież często nie myśli o przyszłym zawodzie, lecz o samych studiach. Świadczą o tym wypowiedzi badanych uczniów, jak np. „Po ukończeniu germanistyki nie wiem jeszcze, kim zostanę, myślę, że jakoś to się ułoży”; „Zdecydowałam się na orientalistykę – konkretnie na arabistykę. Pismo jest oryginalne. Poza tym bardzo mi odpowiada praca w handlu zagranicznym” itp.

Istotnym wydaje się być zagadnienie, w jakim okresie przed ukończeniem szkoły średniej kandydaci na studia zdecydowali o wyborze kierunków kształcenia. Ten tak ważny problem ilustruje tabela 2.

Tabela 2

Czas podejmowania decyzji o kontynuacji studiów

Lp.	Okres podjęcia decyzji	Liczba uczniów	%
1	Jeszcze w szkole podstawowej	16	14,6
2	Tuż przed rozpoczęciem nauki w szkole średniej	3	2,7
3	Zaraz po rozpoczęciu nauki w szkole średniej	11	10,0
4	W roku ubiegłym	37	33,6
5	W bieżącym roku szkolnym	40	36,4
6	W ostatniej chwili (np. przed wypełnieniem kwestionariusza)	3	2,7
	R a z e m	110	100,0

Z danych liczbowych zawartych w powyższej tabeli wynika, że w ostatnim roku szkolnym decyzje o wyborze kierunku studiów podjęto ponad 36% uczniów, a bezpośrednio przed prowadzonymi badaniami (połowa kwietnia) prawie 3% ogólnej liczby uczniów. Zbyt późne podjęcie decyzji o wyborze kierunku studiów oraz brak identyfikacji z określonymi zawodami było prawdopodobnie wynikiem zbyt późnego uzyskania oddziaływalnej orientacji zawodowej i orientacji szkolnej. Nie zachodził zatem proces systematycznego i długotrwałego przygotowania młodzieży do podjęcia odpowiedniej decyzji, który powinien być realizowany w trakcie nauki szkolnej. Dla osiągnięcia tego celu rzeczą ważną jest stworzenie takich sytuacji, aby działalność wychowawcza mająca na celu rozwój młodych ludzi, po pierwsze, poprzedzała oddziaływania mające na celu udzielanie im pomocy w wyborze zawodu, a po wtóre, aby działalność ta poprzedzała skomplikowane procesy wiążące się z koniecznością dokonania samooceny i prawidłowego podjęcia decyzji zawodowej.

Na podstawie danych uzyskanych z badań można by stwierdzić, że proces wyboru kierunku studiów nie przebiegał w sposób prawidłowy. Decyzje w stosunkowo licznych przypadkach podejmowane były zbyt późno i bez większego udziału szkół i instytucji.

## 2. ŹRÓDŁA INFORMACJI NA TEMAT PRZYSZŁYCH STUDIÓW

W warunkach szybkiego postępu nauki i techniki, rozwoju możliwości kształcenia, stałych zmian w strukturze pracy, konieczna jest pełna informacja o tych zagadnieniach, udzielana kandydatom na studia. Orientacja szkolna i zawodowa nie może przybierać charakteru krótkotrwałego propagowania szkół wyższych, zawodów lub specjalności, gdyż da to co najwyżej powierzchowną znajomość zawodu, idealizowanie jednych i dawanie fałszywych wyobrażeń o innych. Wydaje się słuszne stwierdzenie, że szczególna rola w zakresie informacji przypada szkole. Szkoła, organizując różnorodne sytuacje, powinna stwarzać szerokie możliwości informowania uczniów o różnych typach szkół wyższych i zawodach. Obowiązek ten wypływa z zarządzeń władz szkolnych oraz programów nauczania.

W celu stwierdzenia, w jakim stopniu i z jakich źródeł docierały do młodzieży informacje o szkołach wyższych, w kwestionariuszu postawiono pytanie: „Skąd czerpałeś(łaś) informacje dotyczące wyboru uczelni i kierunku studiów?” Uzyskane odpowiedzi, zawarte w tabeli 3, mogą świadczyć o przecenianiu jednych i niedocenianiu innych źródeł wiedzy o kierunkach studiów.

Wychodząc z założenia, że młodzież korzystała z więcej niż jednego źródła informacji w trakcie przeprowadzonych badań, pozwolono jej udzielać odpowiedzi na dowolną liczbę pytań szczegółowych zawartych w pytaniu ogólnym. Stąd łączna liczba odpowiedzi jest większa od liczby badanych uczniów. Z tabeli 3 wynika, że najwyższy odsetek młodzieży (60,9%) czerpał informacje o różnych uczelniach i kierunkach studiów z książek, poradników oraz informatorów.

## Źródła informacji o szkołach wyższych

Lp.	Rodzaj informacji (źródło)	Dziewczęta		Chłopcy		Ogółem	
		liczba	%	liczba	%	liczba	%
1	Poradnia Wychowawczo-Zawodowa	—	—	1	0,9	1	0,9
2	Informacje przekazane przez organizacje młodzieżowe	1	0,9	1	0,9	2	1,8
3	Spotkania ze studentami	14	12,7	18	16,4	32	29,1
4	Rozmowy z kolegami i koleżankami	21	19,1	28	25,5	49	44,6
5	Rozmowy z rodzeństwem	6	5,5	3	2,7	9	8,2
6	Rozmowy z rodzicami i krewnymi	23	20,9	10	9,1	33	30,0
7	Informacje organizowane przez szkołę	12	10,9	12	10,9	24	21,8
8	Książki (informatory, poradniki ...)	30	27,3	37	33,6	67	60,9
9	Prasa	8	7,3	10	9,1	18	16,4
10	Audycje PR i TV	9	8,2	9	8,2	18	16,4
11	Bezpośrednie kontakty z wybraną uczelnią	1	0,9	7	6,4	8	7,3

Najpoważniejszym źródłem informacji obok książek były rozmowy z koleżankami i kolegami (44,6%) oraz spotkania ze studentami (29,1%). Można by dyskutować, czy informacje uzyskane od niemal rówieśników są obiektywne, słuszne i uzasadnione. Wskaźnik rozmów uczniów z rodzicami wynosił tylko 30,0%.

Niewielka też liczba uczniów korzystała z audycji radiowych i telewizyjnych, poświęconych zagadnieniom wyboru uczelni. Odsetek korzystających z tych środków masowego przekazu oraz prasy był identyczny i wynosił odpowiednio po 16,4%. Należałoby się poważnie zastanowić, dlaczego tak znikomy procent młodzieży korzystał z prezentowanych audycji. Nie można sądzić, by dla młodego człowieka troska o przyszłość była sprawą obojętną. A zatem może są to programy mało atrakcyjne, może nieodpowiednia godzina emisji, może wreszcie brak jest należytego uświadomienia uczniom korzyści, jakie mogą odnieść po systematycznym wysłuchaniu tych audycji.

Wydaje się, że wychowawcy klas powinni uczulić młodzież na konieczność śledzenia audycji, a następnie poszerzać zdobyte tą drogą wiadomości o studiach i zawodach na zebraniach klasowych. Rodzice, w imię dobrze pojętej sprawy, powinni też dopilnować, aby

czas przeznaczony na emisję programów, poświęconych orientacji zawodowej, był czasem zarezerwowanym na ich śledzenie, a potem na dyskusję w gronie rodzinnym. Zupełnie podobnie powinna przedstawiać się sprawa z wykorzystaniem prasy. Należy tu jeszcze dodać, że bezpośrednie kontakty z wybraną uczelnią utrzymywało tylko 7,3% ogólnej liczby uczniów.

Jak wynika z naszych rozważań, właściwe informowanie uczniów o zawodach i typach szkół wyższych jest sprawą bardzo ważną i potrzebną. Zachodzi jednak pytanie: kto powinien prowadzić taką informację? Uważamy, że informacją powinni zajmować się przede wszystkim sami nauczyciele, czynniki pozaszkolne oraz grupy mieszane złożone z nauczycieli, psychologów, lekarzy i pedagogów, zatrudnionych w poradniach wychowawczo-zawodowych.

Tym poradniom przypada rola pomocnicza w zakresie udzielania informacji dotyczących wyboru zawodu i kierunku studiów. Jednym z zadań, jakie stoją przed poradniami wychowawczo-zawodowymi, jest dostarczanie szkołom wskazówek i materiałów do prowadzenia przez nie systematycznej działalności zmierzającej do przygotowania młodzieży do wyboru studiów i zawodu. Obok tych zadań poradnie wychowawczo-zawodowe coraz więcej miejsca w swojej działalności powinny poświęcać tym sprawom, dla których w przeszłości były powołane i których nikt poza nimi wykonać nie może. Chodzi mianowicie o indywidualne poradnictwo w wyborze dalszej nauki i zawodu. Poradnie powinny prowadzić własne badania zgłaszających się uczniów, uzupełnione danymi uzyskanymi od lekarza, szkoły i rodziców. Z przeprowadzonych badań wynika jednoznacznie, że tylko 1 uczeń (0,9%) korzystał z pomocy poradni przy wyborze kierunku studiów. Sugeruje to, że szkoły ponadpodstawowe, czynne na obszarze badań, w swojej integrującej roli nie doceniały roli poradni wychowawczo-zawodowych w zakresie wyboru zawodu i dalszego kształcenia swoich uczniów.

Dla realizacji celów wychowawczych stojących przed szkołą, a w szczególności dla dobrogo pokierowania dalszym losem uczniów, konieczna jest dobra znajomość całości kształtu ich osobowości. Ważną sprawą jest gromadzenie informacji o uczniach, informacji pochodzących z różnych źródeł i dokonywanych przez różne osoby. Wszędzie, gdzie prowadzi się orientację szkolną i zawodową, centralną postacią jest nauczyciel-wychowawca. Zatem wychowawca powinien dążyć do wszechstronnej znajomości uczniów. Konieczny jest jego kontakt z rodzicami lub opiekunami. Obok rozmów indywidualnych w szkole lub w czasie zebrań rodziców powinny być często praktykowane wizyty wychowawców w mieszkaniach prywatnych. Wychowawca może też zebrać informacje o swoich uczniach za pomocą wywiadów, ankiety lub kwestionariusza. Konieczne są też dokładne informacje o stanie zdrowotnym uczniów. Na podstawie wyszczególnionych czynników, składających się na charakterystykę uczniów oraz innych informacji, wychowawca powinien w sposób możliwie obiektywny wskazywać im kierunki dalszego kształcenia.

W celu zorientowania się, w jakim stopniu wychowawca organizował informacje i kierował orientacją w zakresie wyboru kierunku dalszej nauki, w kwestionariuszu postawiono następujące pytania: „Czy nauczyciele w Twojej szkole pomogli Ci w wyborze kierunku studiów?” Uzyskane odpowiedzi na to pytanie przedstawione zostały w tabeli 4.

Pomoc nauczycieli w wyborze kierunku studiów

Lp.	Czy nauczyciele pomogli Ci w wyborze kierunku studiów?	Odpowiedzi	
		liczba	%
1	Zdecydowanie tak	—	—
2	Tak	4	3,6
3	Raczej tak	16	14,6
4	Raczej nie	24	21,8
5	Nie	47	42,7
6	Zdecydowanie nie	19	17,3
	<b>R a z e m</b>	<b>110</b>	<b>100,0</b>

Uzyskane odpowiedzi na to pytanie świadczą o tym, że tylko w 20 przypadkach nauczyciele pomogli uczniom w wyborze kierunku studiów. Stanowiło to zaledwie 18,2%. Pozostała część uczniów nie uzyskała pomocy w tym zakresie w ogóle (60,0%) lub w minimalnym stopniu (21,8%).

Na podstawie przedstawionych wyników badań można by stwierdzić brak koordynacji poczynić szkoły, rodziny oraz poradni wychowawczo-zawodowej w przygotowaniu młodzieży do dalszego kształcenia.

### 3. STOSUNEK RODZICÓW DO WYBRANYCH PRZEZ MŁODZIEŻ KIERUNKÓW STUDIÓW WYŻSZYCH

Rodzina jest ważnym środowiskiem oddziałującym na osobowość i kształtowanie się planu życiowego młodzieży. W stosunku do uczniów liceów ogólnokształcących jest ona jednym z czynników wychowawczych, który można zintensyfikować poprzez świadome i planowe przygotowanie rodziców do niesienia pomocy młodzieży w wyborze profilu dalszego kształcenia. Z wypowiedzi rodziców zebranych drogą wywiadu wynika, że chociaż większość z nich kieruje się kryteriami obiektywnymi, to jednak nie jest przygotowana do kierowania decyzjami dotyczącymi dalszego kształcenia (tabela 5).

Kierunek kształcenia proponowany przez rodziców a wybrany przez młodzież

Lp.	Wybrany kierunek	Liczba	%
1	Taki sam	25	22,7
2	Zbliżony	45	40,9
3	Inny	5	4,6
4	Brak stanowiska	35	31,8
R a z e m		110	100,0

Na ogólną liczbę 110 rodziców – 25 osób (22,7%) zgadzało się z wyborem dokonany przez ich dzieci, 45 osób (40,9%) proponowało zbliżony kierunek studiów, a 5 osób (4,6%) proponowało zupełnie inny kierunek. Nie jest do przyjęcia pozostawienie decyzji wyboru kierunku przyszłej nauki samej młodzieży. W prowadzonych przez nas badaniach to negatywne zjawisko miało miejsce w 35 przypadkach (31,8%).

Ważną sprawą dla rodziny studiującego dziecka jest sytuacja ekonomiczna. Mimo formalnej bezpłatności szkolnictwa wyższego rodzice faktycznie ponoszą dość duże wydatki na kształcenie dzieci. Wiąże się to z koniecznością zakupu podręczników i innych pomocy dydaktycznych, opłatami związanymi z dojazdami, utrzymaniem młodzieży w domach akademickich itp. M. Kozakiewicz twierdzi, iż „... każdy wykształcony specjalista z wyższymi kwalifikacjami, wchodzący do gospodarki narodowej, jest inwestycją swoistej państwowo-prywatnej spółki, w której państwo partycypuje od 60–75%, rodzina zaś od 25 do 40% zainwestowanych sum w jego wykształcenie”<sup>1</sup>.

Sytuacja ekonomiczna części rodzin, szczególnie wielodzietnych, nie pozwala na stosunkowo wysoki udział finansowy w kształceniu swoich dzieci. Istnieją jednak możliwości korzystania w tych przypadkach z pomocy państwa w postaci stypendiów państwowych, stypendiów fundowanych przez zakłady pracy, przyznania miejsca w domu akademickim oraz innych form.

Czy młodzież i rodzice zdają sobie sprawę z możliwości rekompensujących ich stosunkowo trudną sytuację materialną? Badana młodzież udzieliła odpowiedzi na następujące pytania: 1. Czy zamierzasz w czasie studiów starać się o stypendium państwowe? 2. Czy zamierzasz w czasie studiów starać się o stypendium fundowane? 3. Gdzie zamierzasz mieszkać w czasie studiów? Odpowiedzi na powyższe pytania zawierają tabela 6 i 7.

Zamiar ubiegania się o stypendium państwowe i fundowane  
w okresie wyboru kierunków studiów

Lp.	Wyszczególnienie	Stypendium państwowe		Stypendium fundowane	
		liczba	%	liczba	%
1	Tak	56	50,9	9	8,2
2	Nie	19	17,3	23	20,9
3	Nie wiem — nie zastanawia- łem(łam) się nad tym	12	10,9	23	20,9
4	Nie wiem — nie znam warun- ków uzyskania stypendium	23	20,9	55	50,0
	R a z e m	110	100,0	110	100,0

Niepokojący jest fakt, że nie zastanawiało się nad tym lub nie znało warunków uzyskania stypendium państwowego 35 uczniów (31,8%), a stypendium fundowanego aż 78 uczniów (70,9%).

Tabela 7

Wybór miejsca zamieszkania w czasie studiów

Lp.	Miejsce zamieszkania	Liczba	%
1	W domu akademickim	89	80,9
2	Na stacji w wynajętym pokoju	11	10,0
3	U rodziców, poza miejscowością, w której znajduje się uczelnia	—	—
4	Nie wiem, nie zastanawiałem(łam) się nad tym	10	9,1
	R a z e m	110	100,0

Z danych liczbowych zawartych w tabeli 7 wynika, że bezwzględna większość uczniów (80,9%) miała zamiar mieszkać w domach studenckich. Nie zastanawiało się nad przyszłym miejscem zamieszkania 9,1% ogólnej liczby uczniów.



W oparciu o uzyskane odpowiedzi, dotyczące rozeznania młodzieży w zakresie możliwości uzyskania stypendium oraz miejsca w domu akademickim, można by sądzić, że szkoła, rodzice i inne instytucje do sprawy materialnego zabezpieczenia kontynuacji studiów przez młodzież przywiązywały zbyt mało uwagi.

### Przypis

1 M. Kozakiewicz: Bariery awansu poprzez wykształcenie. Warszawa 1973, s. 61.

## SPORT W KSZTAŁTOWANIU KULTURY I OSOBOWOŚCI

Praca zbiorowa pod red. Z. Krawczyka. Wyd. AWF, Warszawa 1983, s. 310

Sport, jako niepowtarzalne zjawisko kulturowe, dostarcza i dostarcza różnorodnych refleksji naukowych i inspiracji twórczych. Wzmoczone zainteresowanie sportem w obszarze jego wartości społeczno-kulturowych i związków filialnych z kulturą i osobowością przyniosło w ostatnich latach liczne efekty, m.in. w postaci ciekawych publikacji książkowych.

Do wspomnianej kategorii prac można zaliczyć recenzowaną tu pracę zbiorową pt. „Sport w kształtowaniu kultury i osobowości”. Jest to praca szczególna. Umożliwiono bowiem czytelnikowi wszechstronny wgląd w raport końcowy z badań zrealizowanych w latach 1975–1980 w obrębie problemu resortowego 104 przez zespół najwybitniejszych znawców przedmiotu. Postrzeganie sportu w humanistycznej perspektywie badawczej pozwoliło zespołowi autorów na ukazanie jego „związków genetycznych” i „funkcjonalnych” zachodzących we wzajemnych relacjach między sportem a szeroko rozumianą kulturą oraz sportem i osobowością.

Rozumiejąc sport jako integralną komponentę współczesnej kultury w prowadzonych badaniach skoncentrowano się przede wszystkim na jego wartościach symbolicznych, penetrując głównie sfery: filozofii i sztuki, ideologii (wzory, wzorce oceny), zachowań osobniczych (wzory zachowań i style postępowania). Prezentując przyjętą strategię badawczą Zb. Krawczyk pisze: „Prowadzone badania stanowią próbę kontynuacji dotychczasowych poszukiwań, a jednocześnie są wyrazem wysiłków interdyscyplinarnych, kompleksowych i pogłębionych teoretycznie. Preferujemy wielość wzajemnie uzupełniających się metod i technik, jakie wypracowano w różnych dyscyplinach humanistycznych. Proponujemy śmielsze penetrowanie pogranicza nauk, wzajemną przekładalność języków oraz „prześwietlanie się” perspektyw i punktów widzenia. Tendencji do rozczłonowania rzeczywistości kulturowej — naszym zdaniem — winny towarzyszyć próby tworzenia całościowego syntetycznego jej obrazu.

Przyjęcie odpowiedniej strategii badawczej pozwala Czytelnikowi na pełną orientację co do przedmiotu badań we wspomnianym obszarze problemowym, wskazuje perspektywy dalszych studiów, pozwala na zestawienie ich ze znanymi poszukiwaniami w innych krajach, w szczególności w krajach socjalistycznych.

Prezentowana Czytelnikowi praca składa się z następujących opracowań:

- „Tradycje i współczesność w polskiej kulturze fizycznej” (R. Wroczyński, K. Hądzelek),
- „Olimpizm — Idea i rzeczywistość” (G. Młodzikowski),
- „Kariera sportowa” (B. Krawczyk),
- „Prasa i telewizja w systemie kultury fizycznej” (K. Jankowski, W. Rekowski),
- „Społeczna rola imprez sportowych w Polsce i na Węgrzech” (G. Sz. Földesi, Zb. Krawczyk),

- „Wartości wychowawcze sportu” (Z. Żukowska),
- „Wzorce i wzory rekreacji ruchowej” (T. Wolańska, J. Lisowska, W. Lisowicz, D. Nałęcka),
- „Kultura fizyczna a sposób i styl życia” (Zb. Krawczyk).

Całość opatrzona jest znakomitym „Wprowadzeniem” pióra Zb. Krawczyka.

Choć trudny styl narracji „Wprowadzenia” wymaga od Czytelnika pełnej koncentracji umysłowej, to całość stanowi doskonały przewodnik po prezentowanych treściach problemowych. Wartości poszczególnych opracowań są nieporównywalne pod względem siebie, różni je nie tylko teren badań, procedura badawcza, ale przede wszystkim sama jakość spojrzenia na problem roli sportu w kształceniu kultury i osobowości. Nie wdając się zatem w merytoryczną ocenę poszczególnych opracowań, przekraczałoby to bowiem zamysł niniejszego omówienia, pragnę jedynie zasygnalizować Czytelnikowi wiodącą ich problematykę.

W opracowaniu „Tradycje i współczesność polskiej kultury fizycznej” R. Wroczyński i K. Hądzelek prezentują główne trendy i kierunki rozwoju teorii i praktyki wychowania fizycznego w Polsce oraz ich bogate, historyczne reminiscencje. Doceniając sterującą rolę historii kultury fizycznej w tworzeniu współczesnego i prospektywnego modelu kultury fizycznej, wykazano równocześnie, że potrzeby wynikające z dynamicznego rozwoju społeczeństwa należy uznać za najistotniejszy element scalający obydwa, przenikające się obszary czasowe. Prospektywne kierunki rozwoju kultury fizycznej w Polsce autorzy dostrzegają w trzech dziedzinach:

1. Aktywności dzieci i młodzieży.
2. Zastosowania ruchu jako czynnika rekreacyjnego i profilaktycznego.
3. Adaptacji ustroju do zmian środowiska.

Badania nad postępowymi tradycjami współczesnego modelu kultury fizycznej — zdaniem autorów — powinny być intensyfikowane (szczególnie w obszarze historii najnowszej), jest to bowiem jedyny punkt wyjścia dla zrozumienia współczesności w interesującej nas dziedzinie.

„Olimpizm — Idea i rzeczywistość” G. Młodzikowskiego, autor w tym opracowaniu prezentuje Czytelnikowi stan badań nad ideologicznymi założeniami neoolimpizmu. Główne kierunki prowadzonych badań koncentrowały się wokół następujących problemów:

1. Na ile „olimpizm” i „neoolimpizm” są pojęciami specyficznymi i jednoznacznymi dla historii i kultury.
2. Konfrontacja rozwoju ruchu olimpijskiego z podstawowymi dokumentami Międzynarodowego Komitetu Olimpijskiego i Międzynarodowej Akademii Olimpijskiej.
3. Źródła i istota kontrowersji wynikających z różnic światopoglądowych i metodologicznych zawartych w stanowiskach poszczególnych autorów prac. Za niewątpliwe osiągnięcie autora należy uznać filozoficzno-ideologiczną próbę analizy olimpizmu. Autor pisze m.in.: „Olimpizm jest wytworem określonego procesu społecznego swojej epoki historycznej. Jako taki nie może być inny, jak konkretny, klasowy, zmienny w czasie. Nosząc w swych treściach dziedzictwo dwóch systemów wartości — późnokapitalistycznego i socjalistycznego, funkcjonuje on w realnych warunkach podzielonego świata, uznany jednak przez

oba systemy ekonomiczno-społeczne za ważny instrument przedsięwzięć podejmowanych dla ustanowienia życia w warunkach pokoju i pokojowego współzawodnictwa.”

Czytelnik odnajdzie w opracowaniu Młodzikowskiego wiele słusznych wniosków teoretycznych wyprowadzonych z wszechstronnej analizy materiałów badawczych.

Kontrowersyjnym zgoła aspektem sportu wyczynowego zajmuje się B. Krawczyk, w swym ciekawym, doskonale empirycznie udokumentowanym i teoretycznie opracowanym studium pt. „Kariera sportowa”. Konsekwencje wyniku sportowego oraz analiza związków zachodzących między sukcesem sportowym a kulturą i strukturą społeczną – to główne kierunki badań zorientowanych na opracowanie optymalnego pod względem wychowawczym modelu kariery sportowej i racjonalizacji działań w sporcie.

Analizując poszczególne obszary kariery sportowej, a więc stopień jej otwartości, mechanizmy rekrutacji i selekcji, autorka upatruje szans pomyślnej realizacji kariery sportowej przede wszystkim w występowaniu u zawodnika takich cech osobowościowych, jak predyspozycje i motywacje. Docenia również rolę czynników „skryptywnych”, przypisujących jednostkę do obszarów ułatwiających bądź utrudniających start sportowy. Nie bez znaczenia jest również przynależność do określonej warstwy społecznej oraz „limitujący” wynik sportowy – wiek. Wypowiadając się w kwestii społecznej roli kariery sportowej autorka wskazuje na jej rozległość i niewspółmierność. Obserwowane w toku kariery sportowej przeobrażenia postaw z autotelicznej (u progu kariery) na instrumentalną (w końcowej jej fazie) są potwierdzeniem tezy wskazującej na fakt, że prywatna ideologia zawodników różni się w rozłożeniu akcentów wartościujących od uznanej „ideologii ruchu sportowego”. W świadomości zawodników (w świetle badań) główne wartości sportu tkwią przede wszystkim w emocjach walki, która daje szansę prymacji sportowej i społecznej.

Niezmiernie niepokojącym zjawiskiem sygnalizowanym przez autorkę jest alienacja wybitnych sportowców z ich społeczno-kulturowego środowiska. Zjawisko to wywołane społeczną dezaprobatą nadmiernych przywilei sportowych zmienia radykalnie warunki kariery w obszarze psychicznej motywacji i może spowodować trudne do przewidzenia skutki.

Analizie wpływu, jaki wywierają środki masowego komunikowania na upowszechnienie sportu, poświęcone jest opracowanie J. Jankowskiego i W. Rekowskiego „Prasa i telewizja w systemie wartości kulturowych”. Opracowanie zawiera nie tylko wszechstronną sondę empiryczną, ale i doskonale opracowaną warstwę teoretyczną dotyczącą aparatu pojęciowego w zakresie przedmiotu badań. W swym głównym nurcie opracowanie poświęcone jest analizie zjawisk społeczno-kulturowych powstałych w obszarze świadomości publiczności sportowej pod wpływem reprodukowanych przez środki masowego komunikowania treści.

Dominującą rolę (w świetle przeprowadzonych badań) w zakresie skuteczności oddziaływań należy przyznać telewizji. Analizując z złożonością kreacyjnych i odtwórczych funkcji programu sportowego wskazano na dwie grupy czynników decydujących o specyfice funkcjonowania telewizji. Pierwsza grupa to czynniki uwarunkowań technicznych (audiowizualny charakter przekazu, jednowymiarowość obrazu, optyczne własności kamery, wielkość ekranu). Druga grupa obejmuje czynniki natury psychologicznej i społecznej (system

społeczno-polityczny, w którym telewizja funkcjonuje, organizacje środków nadawania, osobowość realizatorów programu i ich poglądu na sport). Powstały pod wpływem interferencji powyższych czynników kształt obrazu telewizyjnego różni się z przyczyn obiektywnych od obrazu rzeczywistego. Fakt ten może mieć nie tylko pozytywne skutki. Rola, jaką pełni telewizja w upowszechnianiu kultury fizycznej, zależy będzie w znacznej mierze od zrozumienia tych mechanizmów oraz umiejętnego ich wykorzystania.

W problem społecznej funkcji imprez sportowych wprowadzają czytelnika G. Sz. Földesi i Zb. Krawczyk w opracowaniu „Społeczna rola imprez sportowych w Polsce i na Węgrzech”. Dokonana przez wymienionych autorów analiza przeobrażeń, jakie dokonały się w świadomości Polaków i Węgrów w kwestii określenia miejsca i roli imprez sportowych w ogólnym systemie wartości kulturowych, pozwoliła autorom na pozornie sprzeczną konstatację. Z jednej strony fakt uczestnictwa w zawodach sportowych jest uznana wartością kulturową (i to przez starsze i młodsze pokolenie), z drugiej – mimo wzmożonego zapotrzebowania na tego typu zawody – frekwencja na stadionach gwałtownie maleje. Ze względu na fakt, że realizacja funkcji integracyjnej, komunikacyjnej czy rozrywkowej widowisk sportowych możliwa jest wyłącznie przy udziale szerokiej rzeszy publiczności, opisywany impas należy uznać za wysoce niepokojący. Źródłem impasu autorzy upatrują przede wszystkim w modyfikacji żądań stawianych imprezom sportowym przez publiczność, a wywołanych głównie przeniesieniem akcentów wartościujących „z wyniku” (któremu współczesny kibic nie może sprostać) na efekty widowiskowe. Nie bez znaczenia jest tu fakt utraty możliwości psychicznego utożsamiania się kibica z bohaterem sportowym. W tej sytuacji publiczność wprawdzie (teoretycznie) akceptuje wartości związane z oglądaniem zawodów sportowych, ale jej postawa praktyczna nie jest tego potwierdzeniem. Przedstawione czytelnikowi wnioski teoretyczne i praktyczne, których realizacja zdaniem autorów powinna przyczynić się do odzyskania utraconej publiczności, zmierzają z jednej strony do zmiany statusu społecznego, ekonomicznego, politycznego kibicowania, z drugiej do podniesienia rangi krajowych widowisk sportowych i traktowania ich jako pełnowartościowych form rozrywki masowej – jako zjawisk kulturowych.

Rozprawa Z. Żukowskiej „Wychowawcze wartości sportu” stanowi niezmiernie istotną pozycję w prezentowanej monografii. O jej wartości stanowi przede wszystkim bogaty, oparty na empirii, dorobek teoretyczny autorki w zakresie poszukiwań aksjologicznych związków sportu z wszechstronnie rozumianą osobowością. Zaproponowana przez Z. Żukowską nowa, oryginalna pod względem rozłożenia akcentów wartościujących typologia wartości sportu zmusza Czytelnika do rewizji własnych (najczęściej tradycyjnych) poglądów na ten temat. Za niewątpliwie osiągnięcie autorki należy uznać odejście od tradycyjnej, natrętnej indokryncji sprowadzającej sport do wyłącznie pozytywnego czynnika wychowawczego. „Sport – pisze Żukowska – może wychowywać i demoralizować, zależy to od tego głównie, kto go uprawia, przez kogo i w jakich warunkach jest organizowany i kierowany, w jakim klimacie przebiega”. Ilustracją empiryczną omawianej tezy są wyniki badań przeprowadzonych w środowiskach niejako instytucjonalnie odpowiedzialnych za realizację wychowawczych wartości sportu (szkoła, klub sportowy, rodzina, zakład pracy). Uzyskane wyniki wskazują na niekiedy głębokie rozbieżności między „funkcją złożoną a rzeczywistością” sportu, „między stopniem świadomości a praktycznym działaniem”. Z tych głównie względów praca ma duże wartości poznawcze i wdrożeniowe, kierowana jest bowiem

do konkretnych adresatów. Doceniając społeczną wagę badań nad „wychowaniem przez sport”, autorka widzi pilną potrzebę badań ukierunkowanych na problem „wychowania do sportu”.

Wiodącym problemem badawczym w opracowaniu „Wzory i wzorce rekreacji ruchowej” (T. Wolańska, J. Lisowska, W. Lisowicz, D. Nałęcka) jest określenie szeroko rozumianego wzoru sportowo-rekreacyjnego na tle innych wzorów wypoczynku i spędzania wolnego czasu różnych grup społeczno-zawodowych. „Wzór sportowo-rekreacyjny” chcemy – piszą autorzy – odnieść do lansowanych i upowszechnianych przez odnośne instytucje „modeli” lub „wzorców”. Interesującymi nas badaniami objęto środowisko rodzinne, organizacje młodzieżowe, mieszkańców osiedli mieszkaniowych oraz załogi pracy. Przedstawiona analiza faktów wskazuje, że rekreacja ruchowa jako wzór wypoczynku występuje nierównomiernie w określonych grupach zawodowych i społecznych. Tradycyjny zaś program rekreacji nie wynika z potrzeb społecznych, a z aktualnych (słabych zresztą) warunków w zakresie infrastruktury i kadr. Ze względu na wagę poruszanego problemu, jak i na fakt, że prezentowany czytelnikowi niezmiernie ciekawy materiał opracowany został tylko częściowo (jak sygnalizuje się to na „Wprowadzeniu”), należy wyrazić nadzieję, że całość badań znajdzie swe miejsce w innej zwartej publikacji.

„Kultura fizyczna a sposób i styl życia” to znakomite studium Zb. Krawczyka zapoznające Czytelnika z problemem społeczno-kulturowych uwarunkowań i konsekwencji uczestnictwa w kulturze fizycznej określonych zbiorowości społecznych. Ze względu na obszar i duży stopień ogólności przedmiotu badań pracom badawczym nadano charakter międzynarodowy<sup>1</sup>.

Realizowany przez zespół polski problem badawczy zorientowany był głównie na określenie miejsca kultury fizycznej w ogólnym systemie wartości oraz na wykazanie wpływu, jaki wywiera na społeczne wzory zachowań i same zachowania. Kultura fizyczna w świetle badań empirycznych stała się społecznie uznaną wartością jako integralna, pełnoprawna dziedzina kultury.

Fakt jednak pełnej akceptacji kultury fizycznej nie ma swego pokrycia w wymiernych wartościach realizowanych – wyrażonych formami aktywności ruchowej. Najistotniejsze czynniki determinujące jakość uczestnictwa w kulturze fizycznej zdaniem autora grupują się w warstwie społeczno-kulturowych uwarunkowań.

Wypowiadając się w kwestii zasadniczej – dotyczącej podniesienia poziomu kultury fizycznej w skali masowej, autor zauważa, że jest ono możliwe wyłącznie na gruncie dalszego wzrostu warunków materialnych życia, a te są wynikiem przemian cywilizacyjnych. Kultura fizyczna i cywilizacja zatem muszą być rozpatrywane wyłącznie w kategorii syntonii.

Powyższy przegląd problematyki poruszonej w poszczególnych opracowaniach w pełni uzasadnia sformułowany na wstępie pogląd o szczególnym charakterze pracy. I mimo że prezentowana monografia, będąca swoistym uwieńczeniem dorobku całego zespołu, nie pretenduje do kompleksowego zaprezentowania wszystkich badań z interesującego nas obszaru tematycznego – stanowi cenne źródło syntezy.

Powstała zatem praca unikalna, przedstawiająca w sposób zwięzły i teoretycznie spójny stan wiedzy na temat roli sportu w kształceniu kultury i osobowości. Uznając wszechstronne walory prezentowanej publikacji, należy stwierdzić, że otrzymaliśmy pracę godną najwyższego polecenia.

### Przypis

1 Tematy częściowe realizowane są przez specjalistów bułgarskich, czechosłowackich, niemieckich, rosyjskich, węgierskich i polskich.

Wanda Gnatiuk

## ALEKSANDER LEWIN SYSTEM WYCHOWANIA A TWÓRCZOŚĆ PEDAGOGICZNA Warszawa 1983, PWN, s. 283

Ostatnia książka Aleksandra Lewina zasługuje na szczególną uwagę, ponieważ niewiele jest publikacji poświęconych w całości niezwykle ważnej i aktualnej tematyce, jaką jest analiza systemu wychowania. Autor posiada w swoim dorobku wyjątkowo wiele rozpraw na temat systemu wychowania. Wymienię tylko niektóre: „Próba tworzenia systemu wychowawczego”, „Metodyka wychowania w zarysie”, „O systemie wychowania”. Recenzowaną tu pracę sam traktuję jako rekapitulację przemyśleń, a jednocześnie kolejny etap naukowych poszukiwań, dotyczących możliwości zastosowania ujęcia systemowego w wychowaniu.

Autor przeprowadza rozważania teoretyczne na temat 3 podstawowych, tym niemniej złożonych problemów:

- Co to jest system wychowania jako zjawisko społeczno-pedagogiczne?
- Jakie powinny być założenia i kształt nowoczesnego systemu wychowania w ustroju socjalistycznym?
- Na czym polega proces powstawania, rozwoju i funkcjonowania systemu wychowania?

Omówieniu tych zagadnień poświęcone są kolejne, integralnie ze sobą powiązane części książki. Taka konstrukcja umożliwia dobrą orientację w treści tej publikacji, ułatwia wydobycie najistotniejszych kwestii.

Pojęcie „system” w odniesieniu do tak złożonego zjawiska, jakim jest wychowanie, nabiera coraz większego znaczenia. To nowe ujęcie, zdaniem autora, umożliwia bardziej wnikliwą analizę rzeczywistości: ujawnia rozbieżności między celami wychowania i kształcenia założonymi a realizowanymi, wzajemne powiązania i zależności różnorodnych elementów systemu.

Akcentując potrzebę opisu systemu wychowania, traktowanego jako zjawisko społeczno-pedagogiczne, trzeba zaznaczyć, że jest to pojęcie bardzo ogólne. Dlatego też autor wyodrębnia 4 poziomy i odpowiadające im znaczenia „systemu wychowania” (społeczeństwo wychowujące, makrosystem oświatowy, wychowanie środowiskowe, mikrosystem wychowania). Uwagę jednak skupia na zagadnieniu mikrosystemów wychowawczych, bowiem, jak zaznacza, głównie na tym poziomie przebiegają procesy wychowania i weryfikują się założenia oświatowe i koncepcje wychowawcze.

Autor definiuje mikrosystem wychowania jako zintegrowany wewnętrznie zbiór różnorodnych treści, form organizacyjnych, atrybutów zewnętrznych, czynności i technik wychowawczych, przyjętych i rozwijanych w danej placówce, warunkujących się wzajemnie, a mających zapewnić osiągnięcie zamierzonych celów (głównie przekazania wiedzy, umiejętności i wartości) w określonym kontekście ustrojowym, środowiskowym, instytucjonalnym. Nawiązując do ogólnej teorii systemów, charakteryzuje go jako dynamiczny, otwarty, samoregulujący się (s. 83).

Traktując mikrosystem jako element makrosystemu oświatowego, dość wnikliwie analizuje relacje zachodzące między nimi, udowadnia potrzebę budowania różnych mikrosystemów wychowania. Tego rodzaju stanowisko wynika z przekonania, że „im więcej dróg, im więcej różnorodnych rozwiązań, tym większe bogactwo środków, tym większy rozkwit autentycznej twórczości pedagogicznej” (s. 76).

Aby jednak prowadzić twórczą pracę nad systemem wychowania, trzeba poznać prawidłowości i mechanizmy jego tworzenia. Autor podejmuje analizę tych zagadnień w odniesieniu do mikrosystemu wychowania w szkole. Wyróżnia i charakteryzuje 4 rodzaje typowych elementów, z których jest zbudowany ten system. Są to:

- treści poczynań dydaktyczno-wychowawczych;
- formy organizacyjne;
- czynności i techniki wychowawcze;
- atrybuty zewnętrzne (s. 199).

Opisując mikrosystem wychowawczy nie ogranicza się do samej prezentacji różnych jego elementów, ale ukazuje mechanizmy nadawania im charakteru systemotwórczego (tj. mającego decydujące znaczenie dla rozwoju systemu). Omawia więc zagadnienie głównych, przewodnich idei pedagogicznych, które stanowią ośnowę każdego systemu wychowania, pokazuje ewolucję systemu (wewnętrzny dynamizm), porusza sprawę elastyczności i integracji systemu. Autor przedstawia także zakresy pracy szkolnej (grupy zadań), w ramach których może rozwijać się i kształtować system wychowania (kształcenie, uspołecznienie, rozwój indywidualności, współpraca ze środowiskiem). Realizacja tych zagadnień w głównej mierze zależy od tzw. sił tworzących system (nauczyciele, uczniowie, rodzice, instytucje pozaszkolne).

W rzeczywistości jednak budowanie przez szkołę mikrosystemu wychowania odbywa się w ramach istniejącego makrosystemu oświatowego ze wszystkimi jego sprzecznościami. Te niekonsekwencje odbijają się na sposobie pracy szkoły. Autor, ukazując braki i niedomagania w jej funkcjonowaniu, formułuje wniosek, że nie ma takiej dziedziny pracy szkolnej, w której nie trzeba by dokonać zasadniczych zmian. Charakteryzując nowe tendencje w rozwoju systemu oświaty i wychowania, wysuwa propozycje przebudowy tego systemu w następujących zakresach:



- 1) kształcenie (odszytwnienie systemu klasowo-lekcyjnego, co związane jest z nowoczesnym ujęciem istoty kształcenia, zmianą funkcji szkoły i form pracy dydaktyczno-wychowawczej),
- 2) uspołecznienie (przedmiotem szczególnego zainteresowania autor czyni szkołę jako teren praktyki społecznej, małe grupy rówieśnicze jako ośrodki życia i pracy, tradycje szkolne),
- 3) rozwój indywidualności każdego ucznia (rozszerzenie zakresu działań opiekuńczych, zaspokajanie potrzeb psychospołecznych, rozwój indywidualności, guidance o rozszerzonym programie działania),
- 4) współdziałanie ze środowiskiem (poznawanie środowiska i relacje szkoła—środowisku i środowisko—szkoła).

Urzeczywistnienie wszystkich propozycji dotyczących przebudowy całego systemu wychowania jest, w przekonaniu autora, bardzo trudne. Możliwe jest jednak wtedy, gdy analizując proces wychowania stosujemy wiedzę systemową, uwzględniając ściśle powiązania wszystkich wymienionych zagadnień. Ostatecznie bowiem zrozumienie mechanizmów warunkujących prawidłowe funkcjonowanie systemu wychowania pozwala na dokonanie postępu w porównaniu ze stanem istniejącym. Powoduje to zasadnicze zmiany w działalności szkoły (nowe sposoby kierowania szkołą, pozyskanie nauczycieli do współdziałania i współodpowiedzialności) i rozwoju naukowych badań pedagogicznych (badań wewnątrzszkolnych).

Mimo zasygnalizowanych przez autora trudności i problemów ze stosowaniem wiedzy systemowej w praktyce szkolnej, kończąc rozważania zaznacza, że tylko tworząc system wychowania pojawia się szansa, by ograniczyć dysproporcje między postulatami społeczeństwa a wynikami osiąganymi przez szkołę (s. 274).

Joanna Waracka

## PRZEGLĄD RADZIECKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

W niniejszym przeglądzie radzieckich czasopism pedagogicznych zasygnalizujemy Czytelnikom trzy artykuły z cyklu „Kształcenia pedagogicznego”, zamieszczone na łamach „Sowieckiej Pedagogiki”.

Pierwszym z nich jest artykuł Wiceministra Oświaty RFSRR prof. dr. D. M. Zabrodina pt. „Aktualne zadania uczelni pedagogicznych”<sup>1</sup>. Autor artykułu nawiązując do uchwały czerwcowego (1983 r.) Plenum KC KPZR przedstawił jednocześnie zadania, jakie zostały postawione przed szkolnictwem radzieckim, a w tym i przed całą kadrą pedagogiczną.

Szkoła — zdaniem autora — wymaga od nauczyciela głębokiej i trwałej wiedzy i umiejętności przekazywania jej uczniom, stałego doskonalenia swojego mistrzostwa pedagogicznego. Wyższe i średnie szkoły pedagogiczne powinny zapewnić opanowanie

przez przyszłych specjalistów osiągnięć nauk pedagogicznych i przodującego doświadczenia w zakresie pracy dydaktyczno-wychowawczej szkół, a organizacyjne formy i metody nauczania powinny sprzyjać głębokiemu, trwałemu i twórczemu opanowaniu fundamentalnej wiedzy teoretycznej i umiejętnemu stosowaniu jej w praktyce.

D. M. Zabrodin pisze, iż w 94 instytutach pedagogicznych i 282 szkołach (liceach) pedagogicznych Federacji Rosyjskiej studiuje ponad 400 tys. studentów i prawie 160 tys. uczniów. Na przestrzeni ostatnich lat polepszyła się — jego zdaniem — wspólna działalność szkół i uczelni pedagogicznych z władzami oświatowymi na wszystkich etapach przygotowania młodych specjalistów, począwszy od rekrutacji, a kończąc na różnorodnych formach podnoszenia kwalifikacji pracowników instytucji oświatowych. Niezależnie od określonych osiągnięć w pracy uczelni i szkół pedagogicznych istnieją jeszcze poważne niedociągnięcia. Nadal jest jeszcze znaczny — zdaniem autora — odsiew studentów: w uczelniach pedagogicznych. Stanowi on 3,3% na studiach dziennych i 5,2% na studiach zaocznych. Pewna część absolwentów w dalszym ciągu unika skierowań lub nie zgłasza się do pracy. Wszystko to prowadzi do tego, że z szeregu uczelni pedagogicznych do pracy w szkole dociera jedynie 70—75% absolwentów. Młodzi nauczyciele pod różnym pretekstem opuszczają szkołę przed odpracowaniem ustalonych obowiązkowych trzech lat.

Autor przyczynę takiej sytuacji upatruje w słabej pracy kolektywów szkół pedagogicznych w zakresie wychowania u przyszłych nauczycieli wysokich cech obywatelskich, w niezbyt wysokim poziomie ich przygotowania psychologiczno-pedagogicznego, metodycznego i praktycznego. Wielu absolwentów uczelni i szkół pedagogicznych jest słabo przygotowanych do organizacji pracy wychowawczej w klasie, do pedagogicznego kierowania organizacją komsomolską i pionierską w klasie i do pracy z rodzicami. Część młodych nauczycieli odczuwa trudności w przygotowaniu i przeprowadzaniu zajęć lekcyjnych, w realizacji na lekcjach związków międzyprzedmiotowych, w wykorzystaniu pomocy naukowych i technicznych środków dydaktycznych. Niektórym absolwentom brak niezbędnych umiejętności diagnozowania przyczyn niepowodzeń szkolnych, kształtowania u uczniów zapotrzebowania na wiedzę, organicznego wiązania na lekcjach pracy globalnej z indywidualną, brak im wiedzy z zakresu psychologii rozwojowej i wychowawczej.

W szeregu przypadkach studenci odczuwają trudności w zastosowaniu wiedzy teoretycznej do rozwiązań konkretnych sytuacji pedagogicznych, w niewystarczający sposób orientują się w literaturze pedagogicznej i metodycznej. Braki w psychologiczno-pedagogicznym i metodycznym przygotowaniu nauczycieli przejawiają się także i w jednorodności lekcji i metodycznych rozwiązań, niedostatecznym wykorzystaniu przez absolwentów sił poznawczych uczniów.

Wymienione niedociągnięcia autor tłumaczy przede wszystkim tym, że zagadnienia psychologiczno-pedagogicznego przygotowania przyszłych nauczycieli jeszcze nie w każdej uczelni stały się przedmiotem szczególnej uwagi kierownictwa szkół wyższych. Wykładowcy psychologii, pedagogiki i metodyki nie wykorzystują w pełnym stopniu wszystkich możliwości. Nie wszystkie katedry psychologiczno-pedagogiczne uczelni pe-

dagogicznych spełniają właściwą rolę w zawodowo-pedagogicznym ukierunkowaniu procesu dydaktyczno-wychowawczego. Rektorzy wielu uczelni pedagogicznych — kontynuuje D. M. Zabrodin — do tej pory nie określili roli i miejsca tych katedr w zakresie podnoszenia mistrzostwa pedagogicznego swoich wykładowców. Katedry pedagogiczne i metodyczne nie poświęcają należytej uwagi przygotowaniu przyszłych nauczycieli do pracy dydaktyczno-wychowawczej z uczniami w warunkach szkoły wiejskiej.

W dalszej części artykułu autor stwierdza, że zagadnienia doskonalenia psychologiczno-pedagogicznego i metodycznego przygotowania przyszłych nauczycieli były przedmiotem specjalnej dyskusji na kolegium Ministerstwa Oświaty RFSRR. Po zbadaniu i uogólnieniu doświadczenia w tej dziedzinie w Leningradzkim Instytucie Pedagogicznym i w szkołach pedagogicznych okręgu orenburskiego Kolegium nakreśliło konkretne przedsięwzięcia w kierunku dalszego polepszenia pedagogicznej orientacji zawodowej i rekrutacji zdolnej młodzieży do szkół i uczelni pedagogicznych, podniesienia ideowo-teoretycznego i metodycznego poziomu nauczania dyscyplin społecznych, psychologiczno-pedagogicznych i metodycznych, doskonalenia praktyki pedagogicznej przyszłych nauczycieli. Rektorów uczelni pedagogicznych zobowiązano do przeanalizowania materiałów Kolegium i przedsięwzięcia dodatkowych środków w celu doskonalenia psychologiczno-pedagogicznego i metodycznego przygotowania studentów.

D. M. Zabrodin stwierdza w artykule, iż aktualnie w RFSRR na 257 kierowników katedr psychologiczno-pedagogicznych 41 jest profesorami doktorami nauk, a 216 docentami kandydatami nauk. Większość z kierowników posiada odpowiednie wykształcenie fundamentalne, natomiast staż pracy naukowo-pedagogicznej wynosi ponad 10 lat. Wolniej poprawia się skład jakościowy nauczycieli szkół pedagogicznych: 13% ogółu wykładowców nie posiada wyższego wykształcenia pedagogicznego. Są to w zasadzie nauczyciele muzyki, śpiewu, rysunku, zajęć praktycznych i wychowania fizycznego.

Nauczyciel pedagogiki, psychologii, metodyki może — zdaniem autora — z powodzeniem wykonywać swoje funkcje tylko wówczas, jeżeli on sam zna dobrze szkołę, posiada odpowiednie doświadczenie pracy praktycznej w szkolnictwie.

W ostatnim okresie — jak stwierdza D. M. Zabrodin — nastąpiła pewna aktywizacja pracy naukowo-badawczej w dziedzinie badania problemów kształcenia pedagogicznego. W prowadzonych badaniach przesunięty został punkt ciężkości polegający na przejściu od szczegółowych zagadnień metodycznych w kierunku rozpatrywania globalnych problemów pedagogiki szkoły wyższej i kształcenia pedagogicznego. Wzrasta zainteresowanie badaniami teorii i metodyki pracy wychowawczej, zagadnień kształtowania u studentów światopoglądu komunistycznego i aktywnej pozycji życiowej, moralnego i estetycznego wychowania przyszłych nauczycieli.

Jednym z ważniejszych problemów związanych z polepszeniem psychologicznego i pedagogicznego przygotowania przyszłych nauczycieli jest — zdaniem autora — prawidłowa i przeprowadzona w odpowiednim czasie orientacja uczniów szkół ogólnokształcących w zawodach pedagogicznych. Analiza rezultatów egzaminów wstępnych pokazuje, że w rekrutacji studentów pierwszych lat studiów występują istotne niedociągnięcia, a główne z nich polega na tym, iż nadal znaczna część młodzieży wstępuje przypadkowo do szkół i uczelni pedagogicznych. Dlatego też na podkreślenie i wielkie

zainteresowanie zasługuje — według autora — eksperymentalna celowa rekrutacja kandydatów do Moskiewskiego Państwowego Instytutu Pedagogicznego im. W. I. Lenina i Leningradzkiego Państwowego Instytutu im. A. I. Hercena na podstawie rekomendacji rad pedagogicznych szkół i rejonowych wydziałów oświaty.

Dalsze doskonalenie pracy w zakresie preorientacji młodzieży do zawodów nauczycielskich wymaga — według autora — wzmocnienia kontaktów instytutów i szkół pedagogicznych z organami oświaty ludowej. Trzeba śmiało i powszechniej przechodzić na system kształcenia kadr w uczelniach i szkołach pedagogicznych oparty na zasadzie generalnych zamówień ze strony organów oświaty ludowej.

Przygotowanie studentów uczelni pedagogicznych do zadań wychowawczych w szkole odbywa się w procesie nauczania wszystkich dyscyplin naukowych. Jednak bardzo ważną rolę w tym dziele odgrywają nauki społeczne. Nauczyciel zawsze był i pozostaje nadal w czołówce walki ideologicznej. Uczelnie pedagogiczne powołane są do kształcenia młodego pokolenia nauczycielstwa, jako przyszłych żarliwych bojowników o ideały komunizmu.

Szczególne miejsce w kształceniu przyszłych nauczycieli zajmują przedmioty cyklu psychologiczno-pedagogicznego. W uczelniach i szkołach pedagogicznych RFSRR — jak pisze autor — nagromadzono wiele pożytecznego doświadczenia pozytywnej pracy w zakresie psychologiczno-pedagogicznego kształcenia przyszłych nauczycieli.

Bardzo ważną stroną zawodowego kształcenia nauczyciela jest jego przygotowanie metodyczne. Autor podkreśla, iż należy zdecydowanie unikać błędnego poglądu niektórych specjalistów uważających, że katedry specjalistyczne powinny uzbrajać studentów jedynie w wiedzę teoretyczną, a nauczaniem zastosowania tej nauki w praktyce szkolnej winny zajmować się katedry pedagogiczne i metodyczne. Prowadzi to do tego, że niektórzy wykładowcy dyscyplin specjalistycznych nie znają programów nauczania i podręczników szkoły średniej, nie przejawiają zainteresowania do treści kształcenia średniego, obojętnie odnoszą się do pedagogicznego i metodycznego przygotowania studentów. Opanowanie wiedzy psychologiczno-pedagogicznej i metodycznej i umiejętność zastosowania jej w praktyce możliwe jest tylko w procesie udziału przyszłych nauczycieli w aktywnej działalności pedagogicznej.

W zakończeniu artykułu D. M. Zabrodin pisze, iż na początku roku szkolnego 1983/84 w instytutach i szkołach pedagogicznych wprowadzono nowe plany studiów. Rozpoczęto w ten sposób w uczelniach i szkołach pedagogicznych nowy etap pracy organizatorskiej, metodycznej i dydaktyczno-wychowawczej. U jej podstaw leży kompleksowe, systemowe podejście do nauczania przedmiotów społecznych, psychologiczno-pedagogicznych i socjalnych. Wzmocniono też związki przodującej teorii z praktyką współczesnej szkoły radzieckiej.

Drugą pozycją ze wspomnianego już cyklu jest przegląd materiałów z narady koordynacyjnej pt. „Doskonalic przygotowanie i podnoszenie kwalifikacji nauczycieli” dokonany przez P. Żilcowa<sup>2</sup>.

W lipcu 1983 r. w Smoleńsku odbyła się narada koordynacyjna ministrów oświaty republik autonomicznych, kierowników krajowych i obwodowych oddziałów oświaty ludowej, rektorów instytutów pedagogicznych i dyrektorów szkół pedagogicznych poświęcona zagadnieniom dalszego doskonalenia kształcenia i podnoszenia kwalifikacji kadr pedagogicznych w świetle postanowień czerwcowego (1983 r.) Plenum KC KPZR.

P. Żilcow informuje, że w naradzie uczestniczyli minister oświaty ZSRR M. A. Prokofiew, członek KC KPZR, pierwszy sekretarz Smoleńskiego Komitetu Obwodowego KPZR P. E. Klimenko i in. Obrady otworzył minister oświaty RF SRR G. P. Wiesiełow, który zwrócił uwagę uczestników na aktualność zagadnień, przedstawionych do dyskusji. Minister G. W. Wiesiełow zaproponował dyskutantom zwrócenie szczególnej uwagi na ujawnienie najbardziej efektywnych dróg polepszenia kształcenia i podnoszenia kwalifikacji kadr pedagogicznych, przedstawienie swoich propozycji w zakresie doskonalenia systemu oświaty w świetle uchwał XXVI Zjazdu Partii i czerwcowego (1983 r.) Plenum KC KPZR.

Czytelnikom interesującym się tymi zagadnieniami polecamy zapoznanie się w całości z ciekawą dyskusją, jaka wywiązała się podczas wspomnianej narady. Na zakończenie narady wystąpił z referatem minister oświaty RF SRR G. P. Wiesiełow. Po szczegółowym scharakteryzowaniu osiągnięć i przeanalizowaniu niedociągnięć w pracy dydaktyczno-wychowawczej szkół ogólnokształcących i pedagogicznych nakreślił on podstawowe zadania i wskazał ważniejsze drogi dalszego wzmocnienia współpracy oddziałów oświaty ludowej i szkół ogólnokształcących z uniwersytetami, instytutami i szkołami pedagogicznymi w zakresie doskonalenia kształcenia i podnoszenia kwalifikacji nauczycieli.

Trzecim artykułem z serii „Kształcenie pedagogiczne” jest artykuł K. B. Sejtalijew pt. „Wzajemny związek uczelni pedagogicznej ze szkołami wiejskimi”<sup>3</sup>. We wstępie artykułu autor stwierdza, że szkoły wiejskie w systemie oświaty ZSRR zajmują szczególną pozycję, posiadają cały szereg specyficznych właściwości organizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego.

Kształtowanie zawodowo-pedagogicznego ukierunkowania przyszłych nauczycieli do pracy w warunkach szkoły wiejskiej stanowi w ostatnich latach podstawowy kierunek działalności naukowo-metodycznej wszystkich katedr Gurjewskiego Instytutu Pedagogicznego. Rozwiązanie tego zagadnienia autor widzi nie tylko w podniesieniu jakości procesu dydaktyczno-wychowawczego, lecz również w szerokich, różnorodnych związkach ze szkołą, w udzielaniu teoretycznej i metodycznej pomocy nauczycielowi, w żywym codziennym obcowaniu przyszłych nauczycieli ze szkołą, w pracy rekrutacyjnej przyszłych abiturientów, w ujawnieniu warunków i czynników, od których zależy sukces kształtowania ukierunkowania zawodowego młodych specjalistów.

K. B. Sejtalijew stwierdza, że w Gurjewskim Instytucie Pedagogicznym wypracowany został określony system kształcenia studentów do pracy w warunkach wiejskich, stale pogłębia i rozszerza się różnostronne kontakty ze szkołami wiejskimi. Należy podkreślić, że z wymienionego Instytutu każdego roku, spośród ogólnej liczby absolwentów, ponad 80% uzupełnia szereg nauczycieli szkół wiejskich.

W instytucie działa specjalna rada do spraw kontaktów ze szkołą wiejską. Koordynując działalność Instytutu w tym zakresie rada realizuje swoje zadania w kilku kierunkach: doskonalenie metodycznego przygotowania nauczycieli wiejskich; zapewnienie zawodo-wo-pedagogicznego ukierunkowania całego procesu dydaktycznego w systemie kształcenia przyszłych nauczycieli do pracy w szkole wiejskiej; wdrożenie kompleksowych planów badań naukowych w zakresie problematyki szkół wiejskich, wciągnięcie nauczycieli szkół wiejskich do realizacji tych badań; udział kadry naukowej Instytutu w badaniach, uogólnieniach i propagandzie przodującego doświadczenia pedagogicznego itp.

W dalszej części artykułu autor szczegółowo omawia specyficzne formy współdziałania Instytutu ze szkołami wiejskimi. W zakończeniu K. B. Sejtalijew stwierdza, że doświadczenia Gurjewskiego Instytutu Pedagogicznego, jak i innych uczelni Republiki dowodzą, że aktywną pomoc szkole wiejskiej okazuje kadra dydaktyczna katedr psychologii, pedagogiki i katedr specjalistycznych. Nauczyciele akademicy tych katedr prowadzą wykłady o charakterze metodycznym i teoretycznym, odbywają wyjazdowe posiedzenia katedr, omawiają palące zagadnienia nauczania poszczególnych dyscyplin naukowych, uczestniczą w wyposażaniu gabinetów, udzielają konsultacji naukowych przy organizacji pracy doświadczalnej, przeprowadzają naukowo-praktyczne konferencje i regionalne narady z nauczycielami rejonów wiejskich, pomagają w organizacji zajęć fakultatywnych. Wszystko to — zdaniem autora — sprzyja polepszeniu działalności dydaktyczno-wychowawczej w szkole wiejskiej, pomaga nauczycielom w porę wykorzystać nowe osiągnięcia nauki i techniki, uwzględniać w swojej pracy wymagania współczesności. Z kolei pracownicy Uczelni mają możliwość szerokiego zapoznania się z właściwościami i potrzebami szkoły wiejskiej, a następnie uwzględniania ich w procesie dydaktyczno-wychowawczym, w kształceniu przyszłych nauczycieli.

### Przypisy

1 Por. Zabrodin D. M.: Aktualnyje zadaczi pedagogiczeskich wuzow. „Sowietskaja Pedagogika” 1983, nr 12, s. 72—78.

2 Por. Żilcow P.: Sowerszenstwomat' podgotowku i powyszenije kwalifikacji ucztielej. „Sowietskaja Pedagogika” 1983, nr 12, s. 79—84.

3 Por. Sejtalijew K. B.: Wzaimoswjaż pedagogiczeskogo wuza s sielskimi szkołami. „Sowietskaja Pedagogika” 1983, nr 12, s. 85—87.

Józef Zalewski



# PLACH - PEDAGOGICZNY

Opublikowany  
w ramach Nauki i Szkolnictwa Wyższego

Opublikowany  
w ramach Nauki i Szkolnictwa Wyższego  
Krajowy Instytut Pedagogiczny

3

---

Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1984 r. Nakład 3132 egz.  
Ark. wyd. 8,8. Ark. druk. A1 – 9,3. Skład – Wydawnictwo Czasopism i Książek  
Technicznych „Sigma” w Warszawie. Druk i oprawa – Wrocławska Drukarnia Naukowa  
we Wrocławiu. Zam. 1111/84 — T-37

---