



RUCH PEDAGOGICZNY

**Dwumiesięcznik
Związku Nauczycielstwa Polskiego**

**Odznaczony
Pamiątkowym Medalem
Komisji Edukacji Narodowej**

4

ROK XXVI (LVIII) LIPIEC-SIERPIEŃ 1984

WARSZAWA • NASZA KSIĘGARNIA

SPIS TREŚCI

Od Redakcji	3
-------------------	---

ARTYKUŁY

STANISŁAW KAWULA: Wychowanie jako stawianie i rozwiązywanie zadań (I)	5 ✓
JÓZEF JERZAK: Przyszłość jednostki a doskonalenie systemu szkolnego	15
DANIELA RUSAKOWSKA: Nowatorstwo pedagogiczne jako ruch społeczno-oświatowy	22
JANINA ZIĘTEK, ZBIGNIEW SZANSEWICZ, WITOLD ZIĘTEK: Biblioteki szkolne	29 ✓

SPRAWOZDANIA Z BADAŃ

STANISŁAW KORCZYŃSKI: Motywy uczenia się dzieci w młodszym wieku szkolnym	35
LEON NIEBRZYDOWSKI: Otwartość młodzieży w różnych stadiach rozwoju stosunków interpersonalnych	41
A. WOJCIECH MASZKE: Próba oceny systemu kształcenia kadr nauczycielskich w Polsce	51 ✓
JERZY NOSARZEWSKI: Wpływ cech temperamentalnych na pracę ucznia (przeгляд badań)	70
WIESŁAW OLECH: Warunki przeżyć estetycznych dzieci i spędzanie przez dzieci wolnego czasu	78
ANTONI BOROWIEC, D. BOMBA, S. KIEŁBASA, W. SYBILSKI: Badania postawy dzieci przewlekle chorych wobec wychowawców	83

RECENZJE KSIĄŻEK o PRZEGLĄD CZASOPISM

JAN ŻEBROWSKI: M. G. Tajczinow: Wspitanije i samowspitanije szkolników. Kniha dla uczielija	88
MARIA CHYMUK: J. Półturzycki: Wdrażanie do samokształcenia	91
JANINA KOSTKIEWICZ: Przegląd czasopisma „Pedagogik”	94
JÓZEF ZALEWSKI: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych	99
MARIA SZYBISZ: Przegląd kwartalnika „Instructional Science”	104

Od Redakcji

W dalszej już historii „Ruchu Pedagogicznego” ostatnie dwa lata były okresem dość trudnym dla naszego czasopisma. Z przyczyn niezależnych od Redakcji nastąpiły znaczne opóźnienia w ukazywaniu się zeszytów „Ruchu” z roku 1982 i 1983. Opóźnienia te spowodowane zostały po części znanym faktem czasowego wstrzymania druku periodyków naukowych, po części zaś koniecznością parokrotnej zmiany miejsca druku i sposobu wydawania czasopisma. Dodatkowym utrudnieniem w funkcjonowaniu Redakcji było również i to, że z przyczyn losowych Komitet Redakcyjny nie mógł pracować w pełnym składzie.

Pomimo tych trudności Komitet Redakcyjny przygotował zeszyty „Ruchu Pedagogicznego” z roku ubiegłego i dwa pierwsze zeszyty z roku bieżącego. W chwili gdy ukaże się niniejszy numer czasopisma, wszystkie te zeszyty powinny już dotrzeć do rąk Czytelników.

Na początku roku bieżącego powołana została nowa Rada Redakcyjna, a także Komitet Redakcyjny, który w obecnym składzie podjął swe obowiązki w trakcie prac nad trzecim zeszytem czasopisma z roku 1984. Dzięki życzliwej pomocy Zarządu Głównego Związku Nauczycielstwa Polskiego i Wydawnictwa „Nasza Księgarnia” przywrócone zostały stabilne warunki wydawania naszego dwumiesięcznika, przywrócony też został normalny rytm pracy redakcyjnej. Dysponujemy także wyższymi honorariami dla Autorów.

Przystępując do kolejnego etapu prac redakcyjnych pragniemy kontynuować najlepsze tradycje czasopiśmiennictwa pedagogicznego, chcemy też nawiązać do najlepszych doświadczeń poprzednich redakcji „Ruchu Pedagogicznego”. Dążyć zatem będziemy do podejmowania najważniejszych problemów teorii i praktyki pedagogicznej.

Przed wszystkim zachęcamy więc do dyskusji o modelu edukacji, o koncepcjach kształcenia i wychowania, o treściach, metodach, środkach i formach działalności dydaktyczno-wychowawczej. Zapraszamy do prezentowania propozycji doskonalenia polskiego systemu oświaty, a zwłaszcza do prezentowania własnych osiągnięć i doświadczeń w podnoszeniu poziomu pracy oświatowej.

Podobnie jak miało to miejsce dotąd, starać się będziemy pomóc w upowszechnianiu i promowaniu nowych idei pedagogicznych, poszukiwaniu nowych rozwiązań dydaktycznych i nowych metod pracy wychowawczej. Innymi słowy — zamierzamy upowszechniać poczynania innowacyjne, które mogą przyczynić się do podniesienia jakości kształcenia i wychowania. Szczególnie będziemy popierać i propagować działalność powołanej przez ZG ZNP oraz Ministra Oświaty i Wychowania Krajowej Rady Postępu Pedagogicznego. Wiele uwagi pragniemy poświęcić różnym próbom eksperymentowania pedagogicznego, przy czym chcemy przedstawiać zarówno duże eksperymenty naukowe, jak i inne pedagogiczne prace eksperymentalne, prowadzone często w skromnym zakresie — w klasie szkolnej, świetlicy, domu kultury czy innej instytucji oświatowej (lub poza tymi instytucjami). Wszystkie bowiem te próby sprzyjają tworzeniu klimatu pracy twórczej, pomagają w poszukiwaniu lepszych rozwiązań, przyczyniają się do rozwoju myśli pedagogicznej i doskonalenia praktyki edukacyjnej.

Podjmując wspomniane sprawy pragniemy ożywić szeroko rozumiany ruch pedagogiczny w naszym kraju. Jednocześnie chcemy stworzyć możliwości popularyzacji już

istniejącego ruchu pedagogicznego. Będziemy zatem publikować prace traktujące o przemianach dokonujących się we współczesnej myśli pedagogicznej, o tendencjach rozwoju edukacji i uwarunkowaniach tego rozwoju, ale także o próbach doskonalenia procesu kształcenia i wychowania, o doświadczeniach związanych z praktyczną stroną funkcjonowania systemu oświaty. Chętnie zamieszczając będziemy materiały stanowiące świadectwo nauczycielskich poszukiwań dróg poprawy rzeczywistości oświatowej, przedstawiać chcemy rozmaite lokalne czy regionalne inicjatywy oświatowe, dążąc też będziemy do publikowania opracowań dotyczących kwestii polityki oświatowej, a także do prezentacji zamierzeń władz oświatowych.

Łamy naszego czasopisma udostępniamy wszystkim osobom zainteresowanym sprawami edukacji. Pragniemy nadal rozszerzać kontakty ze środowiskami naukowymi wyższych uczelni i instytutów naukowo-badawczych zajmujących się problemami oświaty. Liczymy na ściślejszą współpracę z nauczycielami i innymi pracownikami pedagogicznymi instytucji oświatowych. Zachęcamy do współpracy z redakcją środowiska związkowe. Zapraszamy do wspólnego redagowania „Ruchu Pedagogicznego” — podkreślamy to raz jeszcze — wszystkich, którym teraźniejszość i przyszłość edukacji nie jest obojętna.

W ramach tak szerokiej koncepcji redagowania czasopisma chcemy okresowo koncentrować szczególną uwagę na wybranych kwestiach. W najbliższym czasie stosunkowo dużo miejsca poświęcimy problemom więzi teorii i praktyki pedagogicznej. Będziemy więc publikować materiały, które mogą sprzyjać wzmocnieniu tej więzi — m.in. poprzez ukazanie niektórych dróg wykorzystania teorii pedagogicznej w codziennej praktyce oświatowej, a także przedstawienie skutków niektórych prób praktycznego stosowania rozwiązań proponowanych przez teorię czy teorie pedagogiczne.

Przedmiotem pogłębionej refleksji uczynić też chcemy zagadnienia edukacji nauczycielskiej — sprawy kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia nauczycieli. Dlatego też drukujemy i zamierzamy drukować większą niż dotąd liczbę artykułów, sprawozdań i głosów dyskusyjnych traktujących o tych właśnie sprawach. Podejmujemy również starania o to, aby w kolejnych wydaniach „Ruchu” ukazały się opracowania służące podnoszeniu kwalifikacji zawodowych nauczycieli, doksztalceniu i doskonaleniu pracowników oświaty. Służyć temu będą m.in. niektóre — specjalnie sprofilowane — numery naszego czasopisma (np. jeden z najbliższych zeszytów poświęcony zostanie głównie kwestiom metod i narzędzi badań pedagogicznych, problemom diagnostyki pedagogicznej, inny zeszyt dotyczyć będzie metod kształcenia i wychowania). Przygotowując dalsze zeszyty i wybierając ich tematy wiodące chętnie skorzystamy z sugestii Czytelników, których prosimy o nadsyłanie propozycji i uwag na adres redakcji Warszawa, ul. Spasowskiego 6/8, p. 505b.

Stanisław Kawula
Wyższa Szkoła Pedagogiczna
Olsztyn

WYCHOWANIE JAKO STAWIANIE I ROZWIĄZYWANIE ZADAŃ (I)

1. O WIZJI CELÓW WYCHOWANIA

Jednym z oczywistych już dziś postulatów stawianych przez pedagogów różnych orientacji metodologicznych i społeczno-politycznych jest ujmowanie głównego sensu wychowania jako przygotowywania młodych pokoleń dla przyszłości. Ten punkt widzenia celów i zadań wychowawczych ukształtował w dużym stopniu sposób myślenia i działania teoretyków, jak również szerokie rzesze nauczycieli-wychowawców. W naszych warunkach społecznych tak widziany kierunek oddziaływań wychowawczych wydawał się od początku „zbyt ciasny” i sami jego inicjatorzy uznali potrzebę jego uzupełnienia¹. Zjawia się zatem niezmiernie ważny element teorii pedagogicznej, w myśl którego wychowanie ma spełniać równocześnie cele aktualne i przyszłościowe. To właśnie wychowanie dla teraźniejszości i przyszłości zarazem ma być tym procesem, który będzie przygotowywał ludzi (zwłaszcza młode pokolenie) do tego, aby już teraz potrafili przewidywać i planować przyszłość. Chociaż idzie tutaj również o to, aby wychowanie umożliwiło ludziom spełnianie aktualnych zadań, stawianych im przez rozwój cywilizacji, ażeby przez ich wypełnianie w różnych dziedzinach swej aktywności mogli realizować indywidualne pragnienia, aspiracje, zainteresowania i plany, aby znajdowali przy tym zadowolenie i szczęście. Tak więc postulat realizacji w wychowaniu i przez wychowanie celów perspektywicznych (społecznych i indywidualnych) oznacza, że trzeba je realizować „tu i teraz”, tj. w konkretnych warunkach społecznych. Z tych też względów podejmując założone cele, a zwłaszcza zadania wychowawcze, należy je określać i stawiać zarazem w kategoriach „na dziś i na jutro”.

Drugim z pedagogicznych dylematów — lub nawet zaznaczających się od lat konfliktów — jest sprawa odniesienia treści celów wychowawczych i podporządkowanych im zadań. Jest to kwestia podporządkowywania w wychowaniu młodych pokoleń interesów jednostek nadrzędnym i ważniejszym, „lepszemu”, interesom społecznym (grupowym, państwowym itp.) lub też odwrotnie. Dominowała w teorii i praktyce edukacyjnej jedna lub druga orientacja. Zwłaszcza początek naszego stulecia przyniósł nam lawinowo rozwijające się kierunki nowego wychowania (np. pajdocentryzm), w których nadrzędną rolę widziano w samej jednostce. Zresztą najważniejsze źródło celów wychowawczych upatrywano w naturze dziecka, w prawach jego fizycznego i psychicznego rozwoju. Jak wiadomo,

pedagogika wywiedziona z podstaw marksizmu przezwyciężyła ten dylemat wyrażając stanowisko, iż interesy jednostkowe i społeczne mogą i powinny być w procesie wychowania młodych pokoleń pogodzone. To sprawą konkretnej praktyki wychowawczej — zwłaszcza w odniesieniu do kolejnych faz rozwoju dzieci i młodzieży — jest ustalenie tak widzianych celów, aby zachować właściwe proporcje między działaniami zmierzającymi do kształtowania jednostek, jako zasymilowanych członków społeczności i grup, a tymi, które służą rozwojowi samej jednostki. Nie jest to dylemat, z którego jest tylko jedno wyjście. Są to bowiem dwie naczelné wartości (które weszły już na trwałe do współczesnej myśli pedagogicznej), wyznaczające zasadnicze cele oddziaływań wychowawczych i określające również zadania naszego systemu kształcenia. Jest to, po pierwsze, postulat wszechstronnego rozwoju osobowości, zarówno w procesie wychowania, jak i poprzez wszelkie inne formy aktywności. Wypływa stąd, po drugie, ideał człowieka uspołecznionego, w którym najbardziej wartościowy rozwój osobowości ma miejsce właśnie wtedy, gdy odbywa się w kierunku pożądanym społecznie. Wartości te i postulaty wynikają z marksowskiego wzoru człowieka bogatego psychicznie (wszechstronnie rozwiniętego) i człowieka uspołecznionego². Przyjęliśmy je na naszym gruncie jako zasady humanizmu socjalistycznego, gdzie wychowanie ma przyczyniać się do pełnego rozwoju osobowości młodych pokoleń i równocześnie przygotowywać je do zmiany warunków życia i wymogów społeczeństwa. Osiągnięcie tych wartości oznacza równocześnie kształtowanie się różnorodnych potrzeb ludzkich, którym towarzyszy radość i satysfakcja z ich osiągnięcia. Jest to również osobisty twórczy udział jednostek w procesie rozbudowy własnych i grupowych dóbr oraz wartości. Wychowanie nie powinno przy tym pozbawiać jednostki jej podmiotowości i autonomii, lecz ją wzmacniać.

Przypomnienie tych podstawowych przesłanek i postulatów pedagogicznych powinno nas aktualnie uczulić na płynące z nich konsekwencje dla formułowania i wdrażania strategii wychowawczych w całym naszym społeczeństwie, w planowaniu pracy wychowawczej szkół, organizacji dziecięcych i młodzieżowych, placówek opieki i kultury, czy też wreszcie w domu rodzinnym. Te podstawowe orientacje i zarazem dylematy pedagogiczne skłaniać nas powinny do znalezienia odpowiedzi na pytanie, ku czemu, ku jakim celom i wartościom mamy skierować aktualnie nasze oddziaływania wychowawcze? Z pytaniem tym wiąże się nie tylko kwestia przyjęcia dla wychowania naczelných celów rozwoju społecznego, tj. tworzenia społeczeństwa „lepszego” (sprawiedliwości społecznej), jakim w założeniu ma być społeczeństwo socjalistyczne, ale ważne jest tu również uwzględnienie realnych warunków i czynników, z którymi należy liczyć się, chcąc bardziej skutecznie wychować młode pokolenie. Jest to właśnie sprawa pogodzenia wizji celów nadal odległych ze strategią ich osiągnięcia teraz, a w tym roli i zadań wychowawczych. Nasze doświadczenia społeczno-polityczne i edukacyjne wskazują raczej na występowanie przeciwieństw w tym zakresie. Jednak — jak głosi Bogdan Suchodolski — sam proces rozwoju społeczeństwa socjalistycznego łagodził ostrość tych konfliktów, pozwalając z większą jasnością dostrzegać, rozumieć i realizować dialektyczną równowagę (tak charakterystyczną dla socjalizmu) między celami działalności społecznej i jej środkami oraz między wizją odległej przyszłości i aktualnym etapem rozwoju³. A łagodzić te rozbieżności, uczestniczyć w ich rozwiązywaniu, powinno także wychowanie. W jakich okolicznościach i przy jakich założeniach pedagogicznych jest to możliwe?

2. KSZTAŁT PEDAGOGIKI: MIĘDZY TYM, CO JEST, A CO BYĆ MOŻE I POWINNO W WYCHOWANIU?

W świetle nowszych — zwłaszcza poznawczych i humanistycznych — koncepcji psychologicznych ważne okazuje się poznanie nie tylko mechanizmów funkcjonowania człowieka, ale również wskazań, jak zmieniać jego myślenie i działanie. Zdaniem zwolenników tych koncepcji podstawową metodą modyfikacji zachowań ludzi jest systematyczne i celowe wychowanie. Umożliwia ono jednostkom lepsze poznanie środowiska społeczno-przyrodniczego i zarazem własnej osobowości, umożliwia im przez to bardziej aktywne uczestnictwo we wszystkich działaniach twórczych, kształtujących teraźniejszość i przyszłość w sposób nowy i oryginalny⁴. Zwolennicy tych koncepcji odrzucają przy tym podstawowe zasady i metody inżynierii behaviorystycznej i psychoterapii, zakładających możliwości zmiany zachowania się jednostek według schematu: sytuacja (bodziec) — reakcja (zmiana myślenia i działania).

Ujmując w kategoriach psychologicznych naczelny cel wychowawczy współczesności (tj. wychowanie człowieka o wszechstronnie rozwiniętej osobowości i zarazem jednostki uspołecznionej, łączącej w swym myśleniu i działaniu dobro własne i interes społeczny, grupowy, a także człowieka uznającego w swym zachowaniu nastawienie na przyszłość i zdolność antycypacji przyszłych stanów rzeczywistości pożądanej oraz umiejętność podejmowania działalności w każdych realnie istniejących warunkach wraz z dokonywaniem ich celowych i wartościowych zmian) można wyodrębnić następujące elementy, określone nie tyle abstrakcyjnie brzmiącymi i uniwersalnymi cechami psychicznymi, lecz kategoriami czynności i zadań do spełnienia (wobec samego siebie, wobec grup społecznych i społeczeństwa globalnego):

1. Jest to jednostka o rozwijającym się ciągle systemie swych potrzeb i wzbogacającym się zasobie wiedzy dotyczącej typowych (standardowych) i idealnych stanów rzeczywistości, otoczenia, własnej osoby, grupy, społeczeństwa okolicznego i globalnego, swych stosunków ze środowiskiem. Ważne przy tym jest, ażeby jednostka opanowała programy i umiejętności działania w tym względzie.

2. Ma to być jednostka o dobrze rozwiniętych mechanizmach kontroli własnego zachowania się, a tym samym zdolna do efektywnego i świadomego sterowania własnym rozwojem i postępowaniem. Zachodzi przy tym potrzeba autorefleksji nad własnym życiem, kształtowania filozoficznego stosunku do życia. Są to jedne z podstawowych warunków wolności jednostki i świadomego formowania przez nią własnej osobowości i drogi życiowej (planów), nie będącej jedynie ślepych naśladowaniem otoczenia⁵.

3. Od człowieka przyszłości oczekiwac też trzeba efektywnego rozwiązywania problemów, jakie stawia sobie sam i jakie stawiają mu inni. Nieodzownym warunkiem w tym względzie jest twórcze, innowacyjne myślenie i zdolność do współpracy z innymi. Okazuje się, iż właśnie działania prospołeczne zezwalają jednostkom i całym grupom na bardziej trafne rozwiązywanie zadań, wzmacniają poczucie odpowiedzialności za wynik, czynią je bardziej wrażliwymi na potrzeby innych i otoczenia, wyrabiają nawyki pracy zespołowej⁶.

Tak sformułowane cele wychowania uwidaczniają w zasadzie formalną ich stronę. Takim jest język psychologii, opisujący raczej mechanizmy i procesy niż treść przemian, cele działania.

Warto jednak tak określone czynności i zadania mieć na względzie przy praktycznej ich realizacji, zwłaszcza gdy idzie o strategię ich osiągania w szkole, w pracy organizacji dziecięcych i młodzieżowych, placówkach opiekuńczych i kulturalnych.

Interesującą propozycję z tego zakresu znajdujemy u Ewy Zawady, która w oparciu o szczegółową literaturę psychologiczną wysuwa kilka najważniejszych zasad działania pedagogicznego, mających organizować zarówno podejmowane cele i zadania wychowawcze, jak i sposoby ich osiągania. Stanie się to bardziej prawdopodobne wtedy, gdy zachodzić będzie:

1. Koncentracja na zadaniach, a nie na własnej osobie;
2. Nastawienie na przyszłość, a nie tylko nastawienie na przeszłość;
3. Nastawienie na rozwój, a nie na podtrzymywanie i obronę istniejących stanów rzeczy, lub co najmniej podatność na innowację;
4. Zdolność samodzielnego podejmowania i ponoszenia odpowiedzialności za decyzje, aktywność i niezależność przy podejmowaniu różnorodnych decyzji;
5. Nastawienie prospołeczne, gotowość i umiejętność współpracy z innymi ludźmi oraz gotowość do podejmowania działań na rzecz innych ludzi⁷.

Zasady te winny mieć zastosowanie w całościach pracy wychowawczej, powinny obejmować i charakteryzować działania wychowawców oraz wychowanków (w różnych etapach rozwoju indywidualnego i zakresach terytorialnych).

Nadal nie mamy jednak odpowiedzi na pytanie, co pragniemy dziś podejmować w wychowaniu, aby stało się ono sprzężone z walką o postęp społeczny, aby służyło przekształcaniu środowiska społecznego tak, żeby w coraz większym stopniu były zaspokajane potrzeby ludzkie. Tak zresztą widziana była zawsze rola wychowania w społeczeństwie tworzącym socjalizm. Rzecz sprowadza się do akcentowania w wychowaniu tych treści, które wzmacniają będą wartościowe trendy rozwojowe, służące przede wszystkim człowiekowi, umożliwiające mu proces samorealizacji w nieograniczonych formach aktywności. To można i należy realizować poprzez wychowanie na różnych poziomach i formach organizacyjnych, zwłaszcza w socjalizmie, gdzie człowiek stanowi wartość najwyższą. Okazuje się, że na obecnym etapie rozwoju naszej cywilizacji zdominowały nasze działania wartości utylitarne, instrumentalne i komercyjne. Stanowi to m.in. jedno z zagrożeń wcielania w czyn zasad humanizmu, również w naszych warunkach społeczno-politycznych.

Nasza cywilizacja i warunki życia wcale nie stają się coraz lepsze — co widać na całym świecie — bo nie zawsze służą człowiekowi. Na ten temat wypowiada się m.in. Bogdan Suchodolski, pisząc: „Nie sposób przyjąć — jak to czynią łatwowierni — iż cywilizacja nasza będzie w przyszłości taka sama, jak ta, która istnieje dziś, lecz tylko w każdym zakresie bogatsza, większa, wygodniejsza. W takiej wizji nie bierze się pod uwagę faktu rosnących sprzeczności wewnętrznych ... i rosnących zagrożeń na drodze jej dalszego rozwoju”⁸. Tylko zasadnicza reorientacja, odnowa moralna i zmiana sposobu myślenia łagodzić mogą narastające konflikty i usuwać zagrożenia. Również w zakresie działalności bezpośrednio związanej z wychowaniem mamy do czynienia z jego ograniczeniami czy nawet wypaczeniami. Ze wszech miar dominuje u nas pedagogika „pewności” i konformizmu, pedagogika zamkniętych horyzontów, która zaleca wychowanie będące wielkim powtórzeniem, czyli wychowanie adaptacyjne. „Rodzice pragną — pisze dalej B. Suchodolski — aby

ich dzieci znalazły drogę wiodącą do życiowych sukcesów w istniejących warunkach ...; szerokie rzesze nauczycieli są przekonane, iż najlepiej spełniają swe zadania, ucząc postulatów włączania się młodzieży w istniejące systemy wartości i ustalone zasady organizacji społecznej i w państwie; administracja szkolna troszczy się przede wszystkim o to, by system szkolny służył bieżącym potrzebom i interesom państwa. Wszystko to umacnia konformizm”⁹.

Rozsądną i konieczną alternatywą w tej sytuacji jest pedagogika i wychowanie antycypacyjne, nastawione na osiągnięcie celów, które są nowe, na razie nie osiągnięte w realnej rzeczywistości, choć ich wizje istnieją. Sprawy tak widzianych orientacji wychowawczych są aktualne w społeczeństwach budujących socjalizm. Celem rozwoju społeczeństwa tworzącego nowy ustrój, w tym również wychowania, jest stworzenie „czegoś lepszego” niż to, co jest lub co było. Zaś celem w wymiarze jednostkowym — o czym już była mowa wcześniej — jest chęć zmiany świata i otoczenia, a tym samym siebie, na lepsze. Wynika to choćby z marksowskiej teorii walki i buntu, jako zasadniczej formy zmian społecznych, według której — także poprzez wychowanie — pragniemy ukształtować jednostki raczej niezadowolone z istniejących warunków, w jakich żyją. Pragną je pod względem jakościowym zmienić. To właśnie wychowanie antycypacyjne ma zajmować się również tym, co niepokojące, nowe, niepewne, rodzące się dopiero; ma być zorientowane ku innej jakości życia, ku cywilizacji prawdziwie ludzkiej, wolnej od klęsk i zagrożeń¹⁰.

To właśnie te wartości od wielu już lat są wymieniane przez przedstawicieli pedagogiki socjalistycznej jako naczelną cel godne osiągnięcia w wychowaniu. Oczywiście postulatów tych nie można traktować abstrakcyjnie i realizować tylko werbalnie. Wychowanie według tej konwencji podkreśla właśnie aktywną postawę i podmiotowe traktowanie uczestników procesu wychowawczego; preferuje wspólnie podejmowane czynności, podporządkowane modelowi człowieka postulowanego. Cele wychowania są rozumiane jako realizacja uhierarchizowanych zadań konkretnych, ujętych etapowo, którym podporządkowane są formy, środki i sposoby ich osiągania. Wychowanie w tym ujęciu nie jest działaniem podejmującym sprawy „na niby”, jest natomiast rozwiązywaniem aktualnych problemów życiowych jednostek lub grup; umożliwianiem wprowadzania młodych pokoleń we wspólnotę kulturową (tu: socjalizm), przysposobianiem ich do twórczego udziału w różnorodnych formach działalności. Chodzi też — podając określenie S. Rucińskiego — o wdrażanie w życie wartościowe¹¹. To właśnie wśród zarysowujących się aktualnie zagrożeń wychowawczych szkoły H. Muszyński widzi pojawianie się sytuacji sztucznie inicjowanych, oderwanych od realiów. Sytuacje takie nie mają jednak większego znaczenia z punktu widzenia realizacji celów wychowania. „Wdrażanie wychowanków do właściwego wybierania tego, co w życiu wartościowe (pożądane, postulowane — dop. S. K.), może się dokonywać przede wszystkim w naturalnych sytuacjach, jakie to życie niesie, w sytuacjach możliwie najbardziej zbliżonych do tych, jakie wychowankowie będą napotykali w przyszłości”¹². Nie chodzi nam przy tym o izolację młodych od sytuacji trudnych czy nawet konfliktowych, bo takie w życiu są również. Oznacza to równocześnie sytuacje wychowawcze różne od stałej idealizacji życia, a tym samym oderwane od realiów społecznych. Chodzi tu więc o taką treść i formę sytuacji wychowawczych, które będą kształtować osobowość młodych pokoleń wielowariantowo. Jest to niezbędny warunek ukształtowania takiej postawy życiowej, aby

jednostki pragnęły i umiały w przyszłości rozwiązywać wszelkie sytuacje życiowe, a więc także trudne i konfliktowe. Równocześnie jednak, aby dostrzegały w nich przede wszystkim elementy spajające rozwój ich osobowości, a nie tylko dostrzegały i wybierały — dla siebie lub innych — czynniki antagonistyczne i różniące. Jest to bowiem zasadniczy sens pedagogicznej integracji oddziaływań społeczno-wychowawczych w odniesieniu do jednostek lub grup. Zwłaszcza planowa praca wychowawcza szkół i organizacji młodzieżowych powinna być tak ujmowana, aby stanowiła rodzaj „filtru” odceniającego bezużyteczne dla rozwoju osobowości „odpady”, które niesie z sobą realne życie. W tym m.in. należy upatrywać zalet świadomie organizowanych oddziaływań wychowawczych wobec wychowanków na tle wychowania naturalnego. Jak jednak w praktycznej działalności osiągać można założone cele wychowawcze w postaci pełniejszej? W moim przekonaniu jednym z podstawowych czynników umożliwiających to jest przyjęcie w wychowaniu młodych pokoleń metod zadaniowych.

3. POJĘCIE I ROLA SYTUACJI ZADANIOWYCH W WYCHOWANIU

Pierwszy i chyba najważniejszy argument pedagogiczny, aby preferować w wychowaniu metody zadaniowe, wynika z przeświadczenia o nierozłącznym związku pracy wychowawczej z życiem. Jeśli niekiedy w procesie uczenia się możliwe jest stwarzanie sytuacji sztucznych, abstrakcyjnych (dla treningu), o tyle w wychowaniu należy ich unikać. Inny postulat teoretyczny, by stopniowo zastępować metody bezpośredniego wpływu na wychowanka (perswazja, naśladownictwo, przykład, karanie, nagradzanie, modelowanie) metodami zadaniowymi, wynika z przesłanki psychologicznej. Otóż kształtowanie aktywności wychowanków jedynie poprzez oddziaływania bezpośrednie prowadzą w rezultacie do tzw. edukacji pompatycznej, w której dominuje z reguły rygoryzm, argumentowany poczuciem obowiązku; prymat uzyskują oficjalne i urzędowe formy ustosunkowania się do celów, do poczynań nauczyciela — wychowawcy czy instruktora, samej szkoły, organizacji itd. W tej sytuacji — jak podaje W. Łukaszewski — wysoce prawdopodobna jest u wychowanków utrata koncentracji na zadaniach, na rzecz koncentracji na konwencjach, głównie na autorytecie¹³. Sytuacje i metody zadaniowe zezwalają natomiast wychowankom na przesunięcie wychowawcy z centralnego miejsca w procesie wychowawczym, wyzwalając ich aktywność własną, nie poręczoną przez żaden autorytet, co z czasem czyni z nich ludzi zdolnych do życia na własny rachunek¹⁴. Ponadto człowiek może sterować swym zachowaniem nie tylko przez bieżące, aktualne sytuacje, lecz także przez ich alternatywne widze. Taką właśnie okazję stwarzają sytuacje i metody zadaniowe w wychowaniu młodych pokoleń.

Zanim omówimy ich pedagogiczne cechy, odpowiedzmy na pytanie: czym są zadania i na czym polega stawianie zadań w wychowaniu?

Zdaniem T. To maszewskiego potrzeby i zadania są głównymi czynnikami pobudzającymi człowieka do aktywności i nadającymi jego aktywności określony kierunek. Wszelka aktywność człowieka polega albo na zaspokajaniu potrzeb lub na wykonywaniu zadań, a motywacja aktywności ludzkiej opiera się na potrzebach i na zadaniach¹⁵. Zadania w najszerszym sensie tego słowa oznaczają zależność funkcjonowania systemu społecznej

organizacji lub jego elementu od aktywności ludzi, którzy w niej uczestniczą. W tym też znaczeniu mówimy o zadaniach służby zdrowia w rejonie, nauczycieli w szkole, uczniów w organizacji dziecięcej itp. Wykonując zadania, osiągamy z reguły określony cel zawodowy, w instytucji, organizacji. Możemy je uświadamiać sobie mniej lub bardziej wyraźnie. Pełne uświadomienie sobie zadań z danego zakresu oznacza poczucie obowiązku.

Węższe rozumienie zadania oznacza dostrzeżoną przez jednostkę rozbieżność między faktycznym stanem otoczenia a jego stanem pożądanym¹⁶. Wobec tego jednostka może podjąć konkretne czynności, ażeby cel (cele) założony osiągnąć. Może to wychowanek uczynić samodzielnie, a może te czynności uruchomić, wzniecić wychowawca lub grupa, a nawet sama sytuacja zadaniowa.

Antonina Gurycka wyróżniając dziewięć typowych sytuacji w wychowaniu, w trzech grupach interakcji: bezpośrednich, pełnych pośrednich, niepełnych pośrednich, aż pięć z nich łączy z sytuacjami zadaniowymi. Są to następujące kombinacje, w których element zadania występuje: a) wychowawca—zadanie—wychowanek; b) wychowawca—zadanie, grupa—wychowanek; c) grupa—zadanie—wychowanek; d) zadanie—grupa; e) zadanie—wychowanek¹⁷. Wynikają one, zdaniem Autorki, z ogólniejszej przesłanki, gdy idzie o cechy indywidualnej i grupowej sytuacji wychowawczej. Zorganizowana przez wychowawcę sytuacja, która ma na celu zrealizowanie założonego celu wychowawczego poprzez dostarczenie wychowankom odpowiednich doświadczeń powoduje tym samym, iż oni nie tylko znajdują się w sytuacji, ale również mają za zadanie ją rozwiązać (bo treść sytuacji wychowawczej, to przede wszystkim treść rozwiązywanych zadań). Tę sytuację zadaniową są realne sytuacje życiowe wychowanków, wytworzone przez nich samych i ich środowisko społeczno-kulturalne i przyrodnicze.

Jakie są mechanizmy regulujące zachowanie się jednostek lub grup w sytuacji zadaniowej? Poza biologicznymi regulatorami zachowania się, są to mechanizmy sterowania zewnętrznego i wewnętrznego¹⁸.

Wymagania zewnętrzne, czyli system zadań i oczekiwań kierowanych w stronę jednostek lub grupy przez innych ludzi, nie wyjaśnia do końca podnoszonej tu sprawy. Ważny okazuje się nasz system poznawczy, warunkujący formułowanie zadań, ich przekształcanie, które stają się przez to zadaniami własnymi. Stanowią one przez to naszą motywację działania. Oparcie pracy wychowawczej tylko na mechanizmach sterowania zewnętrznego prowadzi w rezultacie do ukształtowania osobowości biernej, konformistycznie nastawionej do wymagań i poleceń, w niewielkim stopniu zdolnej do samodzielnego podejmowania decyzji, chociaż zdolnej do dobrego wykonawstwa zalecanych jej zadań. Chodzi więc także o to, aby w procesie wychowania możliwie najwcześniej uruchomić u jednostek system motywacji wewnętrznej, mechanizmy samokontroli itp., czyli taki sposób, aby kształtować osobowość od wewnątrz sterowaną. Chcemy przecież w wychowaniu osiągnąć taki poziom rozwoju osobowości wychowanków, ażeby byli zdolni do wytwarzania własnych zadań, ich przekształcania i realizacji.

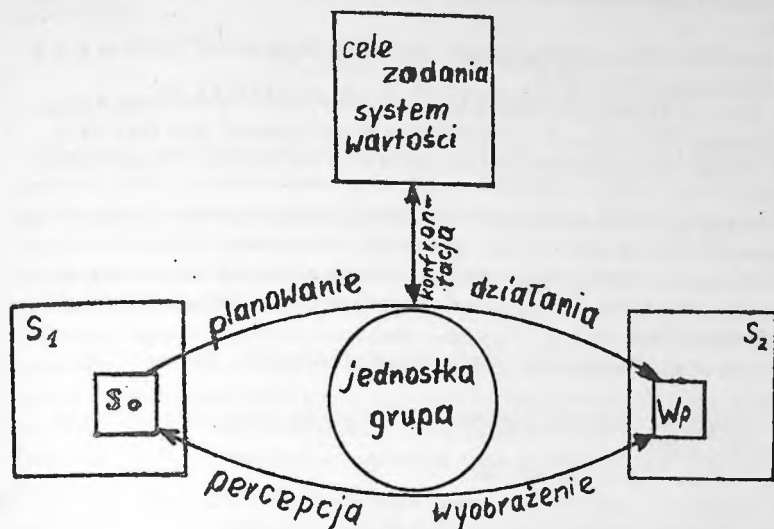
Mając na uwadze zarysowane tu prawidłowości psychologiczne nie sposób zgodzić się w pełni ze stanowiskiem K. Konarzewskiego odnośnie pojęcia zadania i sytuacji zadaniowej¹⁹. Zdaniem tego Autora, zadanie dla jednostki pojawia się wtedy, gdy znajdując się w sytuacji S, spostrzega fragment tej sytuacji (So) z punktu widzenia odmiennej i bardziej

pożądaną jego wizji (Sc). Przy tym alternatywnie ujmowane przez jednostkę wizje stanowią cel zadania, a otaczające je sytuacje można nazwać polem zadaniowym. Na pole zadaniowe składają się spostrzegane społeczne i materialne zasoby otoczenia, ludzie, z którymi jednostka się styka, instytucje i organizacje oraz różnorodne bariery, które utrudniają urzeczywistnienie celu, czyli rozwiązania zadania. Jest to w dużej mierze uproszczone widzenie jednostki znajdującej się w sytuacji zadaniowej, ponieważ zacieśniamy zachowania do asymilowania zadań istniejących, „zadanych” przez innych. Ujmujemy przez to zachowania ludzkie jako relatywne. Natomiast system poznawczy człowieka umożliwia mu także generowanie (tworzenie nowych) zadań, i to wtedy, gdy kieruje się w swym postępowaniu określonym systemem wartości i kryterium użyteczności. Dzięki tej zdolności jednostka (wychowanek) potrafi działać nie tylko według zasady: „zadanie–wynik”, co wiąże się ze spostrzeganiem aktualnej sytuacji, jako różnej od pożądanej. Osiąga ponadto zdolność do podporządkowania sytuacji „zadanie–wynik” określonemu systemowi wartości. Dochodzi tutaj ważny element wartościowania: po co, ku czemu, w jakim celu, dla kogo itd., mamy (jednostki, grupy) zadanie lub ciąg zadań wykonać. Nadaje to zachowaniu się swoistą organizację, porządek, orientuje i stabilizuje człowieka na celach odległych, wzniesia potrzeby sensu życia²⁰. O to właśnie w wychowaniu młodych pokoleń chodzi, aby w rezultacie wychowania „samo siebie niwelowało”. A to zwłaszcza wtedy, gdy rozumiemy je jako ciągłą interwencję osób dorosłych, pozbawioną podmiotowości i partnerstwa. Zadaniowa orientacja w wychowaniu powoduje, iż rola wzmocnień zewnętrznych staje się drugorzędna. W wielu sytuacjach życiowych i wychowawczych okazują się one całkowicie nieprzydatne, bo nie wywierają żadnego wartościowego wpływu na zachowanie się jednostek lub grup, a zdarza się, że wywierają wpływ negatywny, dezorganizują aktywność. Jeśli wzmocnienia zewnętrzne w wychowaniu stosować, to jedynie poprzez stawianie wychowankom takich zadań, które pobudzać będą jednostki lub grupy do poszukiwań. W świetle tego, co dotąd zostało powiedziane na temat zadań i sytuacji zadaniowych w wychowaniu, można określić podstawowe elementy sytuacji zadaniowej.

Stanowią ją: 1. konkretna otaczająca nas rzeczywistość (S₁), a zwłaszcza jej część (So); 2. percepcja zadania przez jednostkę lub grupę na tle sytuacji (pola zadaniowego); 3. wyobrażenie przez jednostki lub grupę odmiennej i bardziej pożądanej wizji (wizji alternatywnych) fragmentu sytuacji (Wp); 4. konfrontacja wyobrażonej wizji z posiadany lub generowanym systemem wartości (jednostkowym lub grupowym o różnej płaszczyźnie odniesienia); 5. podjęcie planowania i działalności w celu osiągnięcia wyobrażonej wizji, celu (właściwe rozwiązywanie zadania); 6. nowa sytuacja życiowa i zadaniowa (S₂) lub dalsze (Sxyz).

Tak widziany mechanizm dostrzegania i rozwiązywania zadań jednostkowych i grupowych posiadać może duże znaczenie w wychowaniu. Jeśli bowiem ten mechanizm jest pełny, zwłaszcza wtedy, gdy zadanie podporządkowane jest określonemu systemowi wartości, wówczas w pracy wychowawczej z młodzieżą nie trzeba stosować ciągłych wzmocnień zewnętrznych (nagrody, kary, perswazji), aby jednostka lub grupa rozwiązała postawione

Schemat 1. Elementy sytuacji zadaniowej w wychowaniu



dostrzeżone zadania. Jednostka lub grupa będąc w takim położeniu, jakie ujęliśmy w załączonym schemacie, jest zdolna do dostrzegania i generowania nowych zadań, ich całego ciągu. W tym też ujęciu proces wychowawczy staje się podmiotowo-przedmiotowym, a nie procesem urabiania przedmiotu przez podmiot (wychowawcę, rodzica, instruktora)*.

Przypisy

- 1 B. Suchodolski: Labirynty współczesności. Warszawa 1972; i: Kształt życia. Warszawa 1979.
- 2 M. Fritzhand: W kręgu etyki marksistowskiej. Warszawa 1966, s. 114–119.
- 3 B. Suchodolski: Wychowanie i strategia życia. Warszawa 1983, s. 30.
- 4 J. Kozielski: Koncepcje psychologiczne człowieka. Warszawa 1976, s. 190; J. Reykowski: Motywacja, postawy prospołeczne a osobowość. Warszawa 1979; K. Jankowski: Od psychiatrii biologicznej do humanistycznej. Warszawa 1973.
- 5 Z. Pietrański: Atakowanie problemów. Warszawa 1983, s. 103.
- 6 J. Reykowski: Op. cit., s. 273; W. Łukaszewski: Osobowość: struktura i funkcje regulacyjne. Warszawa 1974; K. Obuchowski: Dialektyka konstruowania osobowości. „Studia Filozoficzne” 1977, nr 7.

- 7 E. Zawada: Antycypacja celów kształcenia w kategoriach pojęć psychologicznych. (w:) Wrocławska szkoła przyszłości. Przesłanki eksperymentu nad szkołą. Wrocław 1978, s. 53–54.
- 8 B. Suchodolski: Wychowanie bez nadziei. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1983, nr 2, s. 6.
- 9 B. Suchodolski: tamże, s. 8–9.
- 10 J. Botkin, M. Elmandrija, M. Malitza: Uczyć się – bez granic. Raport Klubu Rzymskiego. Warszawa 1982, s. 76 i n.; P. Freire: Pedagogy of the Oppressed. New York 1974.
- 11 R. Ruciński: Wychowanie jako wprowadzenie w życie wartościowe. Warszawa 1981, s. 210–230.
- 12 H. Muszyński: Szkoła wychowująca – możliwości, nadzieje i zagrożenia. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1983, nr 2, s. 34.
- 13 W. Łukaszewski: Przesłanki psychologiczne i niektóre propozycje organizacji procesu uczenia się. (w:) Wrocławska szkoła przyszłości. Przesłanki eksperymentu procesu nad szkołą. Wrocław 1978, s. 80.
- 14 K. Konarzewski: Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych. Warszawa 1982, s. 203.
- 15 T. Tomaszewski: Aktywność człowieka. (W:) Psychologia jako nauka o człowieku. Warszawa 1967, s. 227.
- 16 K. Konarzewski: Op. cit., s. 183–184.
- 17 A. Gurycka: Struktura i dynamika procesu wychowawczego. Warszawa 1979, s. 197–198.
- 18 W. Łukaszewski: Czynniki decydujące o powodzeniu wychowania. (W:) Społeczeństwo wychowujące – rzeczywistość i perspektywy. Red. B. Suchodolski. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź 1983, s. 203–206.
- 19 K. Konarzewski: Op. cit., s. 184.
- 20 K. Obuchowski: Psychologia dążeń ludzkich. Warszawa 1965, s. 230; G. A. Miller, E. Galanter, K. H. Pribram: Plany i struktura zachowania. Warszawa 1980, s. 74.
- * Część druga rozważań Autora zamieszczona zostanie w następnym numerze „Ruchu Pedagogicznego” (Red.).

PRZYSZŁOŚĆ JEDNOSTKI A DOSKONALENIE SYSTEMU SZKOLNEGO

Czy istnieje możliwość zorganizowania takiego systemu oświaty, który z jednej strony zapewni szybkie usamodzielnienie się zawodowe młodzieży, a z drugiej – będzie dostosowany do potrzeb gospodarczych i kulturalnych kraju? Można sądzić, że stopniowe upowszechnianie średniego wykształcenia zawodowego i oparcie studiów wyższych na tym wykształceniu może być rozwiązaniem optymalnym z punktu widzenia rozwoju jednostki i potrzeb społeczeństwa.

Wykształcenie podstawowe i zawodowe może być dopiero podłożem szerszego kształcenia ogólnego i specjalistycznego. Do zrozumienia humanistycznych ideałów ogólnoludzkich potrzeba dojrzałości społecznej opartej o własne doświadczenie życiowe. Wydaje się, że przedwczesna humanizacja bez przeżycia problemów osobistych, powiązanych z sukcesami i niepowodzeniami występującymi w przygotowaniu zawodowym, nie daje pożądanых rezultatów w wychowaniu.

W niniejszej wypowiedzi chcę zwrócić uwagę na niektóre tezy i wnioski dotyczące doskonalenia systemu oświaty.

1. OGÓLNE ZAŁOŻENIA TEORETYCZNE

Zgodnie z zasadą jedności psychiki i działania – sformułowaną przez L. Wygotskiego – motorem rozwoju człowieka jest jego praktyczna działalność zewnętrzna, gdyż czynności praktyczne są bazą i materiałem dla procesów psychicznych. W tym sensie specyfikę ludzkiej psychiki określają właściwości działania praktycznego. Kontynuatorzy tej koncepcji, S. Rubinsztejn i A. Leontjew, uważają, że nie pojęcia, lecz realne działania łączą organizm człowieka z otoczeniem, określają rozwój świadomości i poszczególnych funkcji psychicznych. „Realizując się w różnych rodzajach konkretnego działania, procesy psychiczne jednocześnie w nich się kształtują”¹. Dlatego też praca zawodowa jest specyficzną aktywnością łączącą jednostkę ze światem. Rozwijanie aktywności zawodowej skierowanej na przekształcanie otoczenia poprzez tworzenie dóbr materialnych i duchowych jest podstawowym warunkiem kształtowania się nowych struktur funkcjonalnych w mózgu, które w procesie uczenia się zaczynają coraz sprawniej pełnić nowe wyuczone funkcje².

Jeżeli proces uczenia się jako zdobywania doświadczenia przebiega od form zewnętrznych – materialnych do form wewnętrznych – psychicznych, to wykształcenie zawodowe (praktyczne) powinno wyprzedzać kształcenie ogólne (teoretyczne). Zgodnie z wymienioną tezą, uzasadnione może być organizowanie przygotowania zawodowego, które staje się podstawą studiów wyższych oraz organizowanie szkół wyższych dwustopniowych o profilu praktycznym i teoretycznym. Dalszą konsekwencją tej tezy jest wniosek, zgodnie z którym głębszej wiedzy humanistycznej nie można uczyć tylko teoretycznie – jak w obecnych

szkołach ogólnokształcących — lecz trzeba ją łączyć z własnymi doświadczeniami uczniów. Mówiąc inaczej, stawianie młodzieży w sytuacjach prowokujących ją do wyboru własnej drogi życiowej wyzwala możliwości praktycznego działania poprzez podejmowanie prób pokonywania trudności, które są zbliżone do tych, jakie mogą wystąpić w przyszłej pracy.

Jeżeli chcemy przygotować młodzież do wyboru zawodu, to musimy ją stawiać w sytuacjach wymagających takiego wyboru. Zmusza to do refleksji nad swoją przyszłą pracą. Wczesne zetknięcie się z konkretnym przygotowaniem zawodowym wywiera stymulujący wpływ na podejmowanie decyzji o wyborze zawodu i na podejmowanie prób sprawdzenia się w danej specjalności.

2. PSYCHOLOGICZNY PUNKT WIDZENIA

Jednostka w okresie młodości (w wieku 14–18 lat) nastawiona jest na konkretne działanie wynikające z jej własnej aktywności fizycznej i psychicznej. Aktywność tę warto wykorzystać w przygotowaniu zawodowym, w którym każdy może bezpośrednio sprawdzać swoje umiejętności w praktyce, poznawać z autopsji użyteczność i wartość wytworów czy trud i radość tworzenia. Pokonywanie rzeczywistych trudności życiowych ułatwia zrozumienie i przyswojenie humanistycznych wartości moralnych. Warunkiem tego jest jednak właściwa organizacja pracy i nauk z zastosowaniem zasad prakseologii i kooperacji³.

Kierowanie aktywności młodzieży na przekształcanie otoczenia w procesie pracy tworzy w jej umyśle nowe struktury funkcjonalne, dzięki którym dominuje u niej nastawienie na ulepszenie otaczających warunków życia. Do struktur tych należą: poczucie własnej wartości, hierarchia motywów działania, postawy zawodowe i społeczne. W działaniu kształtuje się pojęcie własnego ja, jako człowieka mogącego dzięki swojej pracy wprowadzić pozytywne zmiany w otoczeniu, w swoim środowisku i w swoim życiu. Wtedy wyniki pracy i zadowolenie z osiągniętych efektów stają się podstawą poczucia własnej wartości. Następuje utożsamianie obrazu samego siebie z obrazem specjalisty, który ciągle dokształca się, aby działać bardziej skutecznie i efektywnie⁴. Zwłaszcza „kandydaci na nauczycieli — jak trafnie podkreśla M. Jakowicka — winni nie tylko znać technologię wdrażania nowych koncepcji do szkół, ale również czynnie uczestniczyć w procesie przekształcania rzeczywistości szkolnej z jednoczesnym badaniem jej skutków”⁵.

Jak wiadomo, podstawą efektywnego uczenia się jest łączenie praktyki z teorią, które dopiero połączone pozwalają młodym ludziom na sprawdzenie się w danej specjalności. Dlatego też, kształcenie zawodowe najbardziej trafnie i obiektywnie wpływa na rozwój realistycznego poziomu aspiracji, które opierają się na znajomości wytworów działania oraz na ocenie osiągniętych wyników⁶. W dobrze organizowanym kształceniu zawodowym młodzież zdobywa nastawienie na tworzenie nowych wartości, z czym wiąże się myślenie produktywnie, natomiast w kształceniu ogólnym — na odzwiercanie poznanych treści, z czym wiąże się myślenie reproduktywne.

W liceum ogólnokształcącym młodzież nie ma realnych możliwości realizacji założeń humanistycznych, które w jej sytuacji są teoriami oderwanymi od życia codziennego. Tymczasem predyspozycje praktyczne występują u niej wcześniej i można je łatwo

rozwijać poprzez przygotowanie zawodowe. Uzyskanie zawodu rozszerza także zakres możliwości jednostki, gdyż zawód jest podstawą niezależności ekonomicznej.

W warunkach, w których zjawisko akceleracji — przyspieszonego rozwoju organizmu — jest zjawiskiem powszechnym, zachodzi potrzeba wcześniejszego przygotowania młodzieży do życia i pracy. Można je realizować w szkole średniej na bazie szkoły podstawowej. Obecnie „młodzież dojrzewająca o dwa, trzy lata szybciej niż na początku naszego stulecia, przetrzymuje się w szkole niekiedy nawet do 25—26 roku życia. W tych okolicznościach krytyka szkoły jako swoistej „przechowalni młodzieży”, odgradzającej młodych ludzi od autentycznej aktywności zawodowej, od uczestnictwa w rzeczywistym życiu społeczeństwa i współodpowiedzialności za jego kształtowanie — daje się słyszeć coraz częściej”⁷.

3. NIEKTÓRE WADY DOTYCHCZASOWEGO SYSTEMU

W naszych warunkach szkolnictwo średnie jest źródłem selekcji na „intelektualistów” po ogólniaku i „przeciętniaków” po zawodówce. Selekcja taka jest sprzeczna z zasadą egalitaryzmu i sprawiedliwości społecznej. Występujący dualizm można zlikwidować przede wszystkim przez ewolucyjne doskonalenie obecnego systemu zgodnie z postulatem zakładającym „różnorodność w jedności”. Różnorodne zainteresowania i zdolności przy jednolitym systemie wymagań umożliwią naturalną selekcję uczniów na studia wyższe i do pracy zawodowej.

Oderwanie szkolnictwa ogólnego od zawodowego bywa u nas traktowane jako aksjomat, dlatego podział na szkoły dla kandydatów na studia i kandydatów „do roboty” wydaje się naturalny. Jest on jednak szkodliwy społecznie, ponieważ:

- świadectwo dojrzałości szkoły ogólnokształcącej jest kartą nie dającą samodzielności i opóźniającą start życiowy młodzieży, która nie dostaje się na studia wyższe;
- część zdolnej młodzieży kończącej ZSZ nie ma możliwości studiowania bez ukończenia technikum, w którym liczba miejsc bywa często ograniczona.

Z tego względu nasz system szkolny nie tylko nie zapewnia równych szans dla wszystkich, lecz raczej utrwala je i sankcjonuje⁸.

Młodzież ze świadectwem dojrzałości, ale bez zawodu, jest całkowicie zależna od rodziny i nie ma realnych możliwości decydowania o sobie. Uzyskawszy maturę zakłada, że jest predysponowana na studia wyższe, dlatego niechętnie idzie do pomaturalnej szkoły zawodowej czy do pracy, do której i tak nie ma żadnego przygotowania. Propagowany często pogląd, że po wykształceniu ogólnym krótkie szkolenie zawodowe daje bardzo dobre rezultaty, jest tylko hipotezą. Próby jej weryfikacji odnoszą się do specjalności „czystych” — wysoko cenionych w opinii społecznej i wysoko płatnych.

Wykształcenie ogólne wyprzedzające szkolenie zawodowe sprzyja kształtowaniu się elity młodzieżowej, która musi studiować, bo nic innego robić nie potrafi. Dlatego jest ono źródłem frustracji i rozgoryczenia wśród tych osób, które na studia się nie dostają. Niemożność studiowania lub podjęcia popłatnej pracy prowadzi często do zniechęcenia, apatii, poczucia klęski życiowej, za którą obarcza się ustrój i władzę. Najbardziej zawiedzioną czuje się młodzież miejska, która nie wie, co ze sobą zrobić. Można więc sądzić, iż upow-

szechnienie średniego wykształcenia zawodowego wpłynie na zmniejszenie napływu młodzieży mało zdolnej do szkół wyższych. Trzeba oczywiście założyć, że na studia wyższe będzie przyjęty każdy, kto zda egzamin wstępny po ukończeniu zawodowej szkoły średniej. Np. nauczyciel po liceum pedagogicznym może podjąć pracę i studiować zaocznie lub rozpocząć studia dzienne. Mając przygotowanie praktyczne zdobyte w liceum może na tej podstawie zdobywać pogłębioną wiedzę teoretyczną. Stanie się wtedy autentycznym wychowawcą i specjalistą. Takie rozwiązanie nie będzie wymagało przedłużania studiów wyższych, a raczej pociągnie ich skracanie na wielu specjalnościach.

4. JAK REFORMOWAĆ SZKOŁY ŚREDNIE?

Doskonalenie naszego systemu szkolnego powinno odbywać się w drodze ewolucji i zmierzać w kierunku zaspokojenia potrzeb społeczeństwa i jednostki. Problem unowocześnienia oświaty jest praktycznym zadaniem, w realizacji którego trzeba uwzględnić przede wszystkim:

- 1) właściwości rozwojowe dzieci i młodzieży,
- 2) potrzeby społeczno-gospodarcze i kulturalne kraju,
- 3) trudności i wady dotychczasowego systemu,
- 4) perspektywy przyszłości jednostki i społeczeństwa.

Prognozy w zakresie potrzeb społeczno-gospodarczych kraju zakładają, iż w ciągu najbliższych dziesięcioleci będzie dominowało zapotrzebowanie na pracowników kwalifikowanych ze średnim wykształceniem.

Konieczne jest więc stopniowe odchodzenie od modelu średniej szkoły ogólnokształcącej na rzecz różnorodnych maturalnych szkół zawodowych (ekonomicznych, technicznych, rolniczych, pedagogicznych, komunikacyjnych, usługowych i innych) o liczbie uczniów dostosowanej do potrzeb środowiska. Można to osiągnąć przez podnoszenie stopnia organizacyjnego szkół zawodowych do stopnia maturalnych liceów zawodowych.

Licealne średnie szkoły zawodowe: 1) stworzą korzystną sytuację dla wszystkich uczniów, którzy nie dostaną się na studia wyższe lub nie ukończą ich z różnych powodów. Będą mogli wtedy podjąć pracę zawodową i studiować zaocznie; 2) dając całej młodzieży podstawy wykształcenia zawodowego i ogólnego doprowadzą do rzeczywistej, a nie pozornej równości szans oraz przyspieszą proces ekonomicznego usamodzielniania się młodzieży; 3) pozwolą na wczesne kształtowanie umiejętności i motywacji do pracy zawodowej w oparciu o predyspozycje praktyczne, które w rozwoju psychofizycznym pojawiają się wcześniej od teoretycznych⁹.

Można sądzić, że takie rozwiązanie – jak wynika z badań R. Łukaszewicza – spełni podstawowe funkcje prawidłowego kształtowania sukcesów zawodowych. Do wyznaczników tych sukcesów autor zalicza: a) edukacyjne podstawy stawania się kimś, b) kształcenie jako standard regulacji zachowania się, c) kwalifikacje redundancyjne, które umożliwiają większą niezależność działania, d) konstruowanie programów działań zawodowych, w których zawarte jest największe prawdopodobieństwo osiągnięcia wysokich wyników¹⁰.

Zdaniem wielu pedagogów zapewnienie całej młodzieży możliwości zdobycia zawodu łącznie ze średnim wykształceniem jest naczelnym zadaniem socjalistycznego systemu

wychowania. Łączenie nauki z pracą produkcyjną występującą w procesie przygotowania zawodowego jest postulatem K. Marksa. Postulat ten nie jest jednak do dziś w pełni realizowany¹¹.

W opinii Z. Kwiecińskiego wyraźny postęp w egalitaryzacji kształcenia zależy od systemowych zmian poza szkołą co najmniej w takim stopniu, jak racjonalne zmiany systemowe w samym szkolnictwie¹². Podaje on, że edukacja egalitarna powinna:

- być jednakowo dostępna i funkcjonalnie jednolita,
- stwarzać równe szanse społecznego startu,
- cechować się zespołowością i humanistycznym stylem wychowania,
- koncentrować treści nauczania wokół idei postępu¹³.

Wydaje się, że kształcenie umiejętności i postaw potrzebnych do funkcjonowania jednostki w społeczeństwie będzie wymagało:

1) ograniczenia liczby godzin przedmiotów mających małą użyteczność w życiu codziennym,

2) wprowadzenie przynajmniej w ciągu jednego roku etyki zawodowej, która ułatwi rozwiązywanie moralnych problemów współczesności i dokonywanie właściwych wyborów między dobrem a złem. Etyka mogłaby objąć nie tylko przygotowanie do życia w rodzinie, lecz także elementy prawa, moralności w praktyce, stosunków międzyludzkich, świeckiego stylu życia, etosu pracy, obowiązków pracownika. W tym znaczeniu etyka byłaby przedmiotem integrującym problemy nurtujące współczesnego człowieka. Niedocenianie tych zagadnień w nauczaniu jest jedną z przyczyn trudności w kształtowaniu świadomości socjalistycznej. Wiąże się to z tym, iż w sytuacjach niepewności brak jest młodemu człowiekowi punktu odniesienia do naczynych wartości. Pojawiają się wtedy typy motywacji, które obejmują syndromy: kalkulacji, przymusu ekonomicznego, zachęty innych i przypadkowego swobodnego wyboru¹⁴. Kryzys gospodarczy, polityczny, społeczny i moralny, jaki przeżywamy, powinien być wystarczającym argumentem na to, że sprawę etyki w szkołach średnich trzeba potraktować poważnie.

Etyka zawodowa, jak pisze E. Hajduk:

- wzmacnia motywacyjne funkcje nakazów formalnych, których adresatami są adepci danego zawodu,
- sprzyja kształtowaniu poczucia odpowiedzialności pełniącego rolę zawodową za społeczne następstwa działania związanego z rolą,
- nobilituje zawód wśród innych zawodów, nadając mu szczególną funkcję w zaspokajaniu potrzeb społeczeństwa,
- ułatwia dokonywanie wyboru w sytuacjach konfliktu moralnego powstającego w następstwie pełnienia roli zawodowej,
- jest składnikiem kultury zawodowej, swoistej dla danego zawodu¹⁵.

Zasadniczym zadaniem szkół średnich byłoby więc kształtowanie podstawowych umiejętności i postaw potrzebnych jednostce do prawidłowego funkcjonowania w społeczeństwie. Jeżeli człowiek jest najwyższą wartością, a najważniejszym dobrem jest jego szczęście i rozwój, to system szkolny musi być zorientowany na samorealizację jednostki i stwarzać jej różne możliwości wyboru drogi życiowej, zgodnie z kierunkiem przejawianej przez nią aktywności¹⁶.

5. O NIEKTÓRYCH KONSEKWENCJACH KSZTAŁCENIA ZAWODOWEGO

Różnorodne zainteresowania i zdolności uczniów przy jednolitym systemie wymagań umożliwią naturalną selekcję do szkół wyższych i do pracy zawodowej na podstawie teoretycznego lub praktycznego kierunku ich aktywności. W celu wyłonienia najzdolniejszych uczniów warto utrzymać egzaminy wstępne na studia wyższe. Można jednak uwzględnić osiągnięcia na maturze jako jedno z kryteriów przyjęcia. Wpłynie to na staranne przygotowanie się do egzaminu dojrzałości tej młodzieży, która ma zamiar podjąć studia wyższe. Przy uwzględnieniu ciągłości kształcenia egzamin do szkoły wyższej obejmowałby tylko dwa przedmioty:

1) przedmiot związany bezpośrednio z kierunkiem studiów,

2) wybrany język obcy. Jeżeli celem egzaminu na studia wyższe jest selekcja do wybranej specjalności czy dziedziny wiedzy, to nie może on być drugą maturą, jak to jest obecnie.

Studia oparte o przygotowanie zawodowe pozwolą uczelniom wyższym na poszerzenie kształcenia ogólnego i teoretycznego na bazie doświadczeń uczniów wyniesionych ze szkół średnich. Dostępność studiów wyższych dla wszystkich, którzy zdadzą egzaminy, pozwoli:

1) kontynuować specjalność ze szkoły średniej, 2) wybrać specjalność pokrewną lub nową zależnie od zainteresowań, wyników egzaminu i osiągnięć w szkole średniej. Oczywiście część młodzieży, którą podejmie inną specjalność na studiach, będzie dwuzawodowa po ich ukończeniu. W warunkach szybkich przemian gospodarczych i społecznych dwuzawodowość jest jednak bardzo pożądana.

Szkoły wyższe, w których wszyscy studenci mają już jakiś zawód, będą mogły szeroko rozwijać działalność samoobsługową i usługową dla środowiska. Utrzymanie tych szkół będzie wtedy tańsze, bo sami studenci będą mogli prowadzić niektóre prace konserwatorskie, remontowe, rzemieślnicze i obsługowe. Poza kształtowaniem się nawyków pracy zwiększy to poczucie współodpowiedzialności za bazę materialną, wyposażenie i funkcjonowanie uczelni.

Dzisiejszy student — zwłaszcza uniwersytetu i WSP — jest człowiekiem bezradnym i nie potrafi wykonać nawet prostych prac takich, jak: naprawa mebli, uszycie spodni, malowanie i tapetowanie mieszkania, czy nawet ugotowanie obiadu. Nastawiony na pomoc ze strony rodziny i uczelni przyzwyczajają się raczej do brania, bez dawania czegokolwiek od siebie. Takie nastawienie do otoczenia prowadzi do obarczania przez studiujących państwa i rodziców odpowiedzialnością za swoją przyszłość oraz do krytyki tych instytucji za własne niepowodzenia.

Stworzyliśmy warunki sprzyjające bierności młodzieży uczącej się i studiującej, a dziwimy się, że wzrost ludzi z wyższym wykształceniem nie prowadzi do wzrostu racjonalizacji pracy, do doskonalenia funkcjonowania gospodarki i państwa. Wobec powyższego, potrzeba nam powiązania systemu szkolnego z pracą organiczną i pracą od podstaw przez podejmowanie w nauczaniu koncepcji rozwiązywania aktualnych problemów występujących w naszym życiu codziennym. Połączenie wiedzy ogólnej z nawykami pracy można uzyskać tylko w procesie rzeczywistego (a nie pozornego) działania, za które ponosi się odpowiedzialność.

Można sądzić, że zalety proponowanego modelu wykształcenia średniego znacznie przeważają nad jego wadami.

1. Gwarantuje ono zapewnienie wszystkim podstawowych umiejętności zawodowych i daje realną szansę decydowania o swojej przyszłości w zakresie podjęcia pracy lub studiów dziennych czy zaocznych.
 2. Zapewnia również w przygotowaniu zawodowym dla jednostek, grup i klas społecznych, umożliwiając wszystkim zdobycie średniego wykształcenia, które jednak nie jest traktowane jako obowiązkowe.
 3. Pozwala na integrację pracy fizycznej z pracą umysłową i wciąga szkoły w rozwiązywanie aktualnych problemów środowiska, stymuluje młodzież do analizowania, modelowania i doskonalenia otaczających warunków życia.
- Z powodu braku pełnych informacji potrzebnych do prognozowania rozwoju systemu oświaty trudno przewidzieć, kiedy zaistnieją warunki pełnego upowszechnienia średniego wykształcenia zawodowego. Wydaje się jednak, że przy naszych trudnościach gospodarczych i kadrowych przekształcenie zasadniczych szkół zawodowych w szkoły maturalne może się zakończyć po roku 2000. Działania w zakresie reformy systemu szkolnego będą zależały od wyników planu trzyletniego i dlatego można je podejmować dopiero po 1985 roku. Wymagają one badań porównawczych, poznania alternatywnych koncepcji i ewolucyjnego doskonalenia systemu.

Przypisy

- 1 N. F. Tałyżina: Kierowanie procesem przyswajania wiedzy, Warszawa 1980, WSiP.
- 2 A. Łuria: Problemy neuropsychologii i neurolingwistyki. Warszawa 1976, PWN.
- 3 J. Rudniański: O dobrym wychowaniu i kształceniu. Warszawa 1978, WSiP.
- 4 J. Jerzak: Dynamika struktury „ja” w opiniach i postawach młodzieży studiującej. Zielona Góra 1981. WSP.
- 5 M. Jakowicka: Przygotowanie studentów do zawodu nauczycielskiego w procesie praktyk pedagogicznych. Zielona Góra 1974, LTN.
- 6 Z. Skorny: Aspiracje młodzieży oraz kierujące nimi prawidłowości. Wrocław—Gdańsk 1980, Ossolineum.
- 7 Cz. Kupisiewicz: Przemiany edukacyjne w świecie. Warszawa 1978, WP.
- 8 Cz. Kupisiewicz: op. cit.
- 9 B. Hornowski: Rozwój inteligencji i zdolności specjalnych. Warszawa 1978, WSiP.
- 10 R. Łukaszewicz: Wyznaczniki kształtowania sukcesów zawodowych. Wrocław—Gdańsk 1979, Ossolineum.
- 11 B. Suchodolski: Wstęp. (w) K. Marks i F. Engels: O wychowaniu. Wrocław—Kraków 1965, Ossolineum.
- 12 Z. Kwiecieński: Drogi szkolne młodzieży a środowisko. Warszawa 1980, WSiP.
- 13 Z. Kwiecieński: Edukacja jako podmiot, instrument i przedmiot samoregulacji społecznej. (w:) Wrocławska Szkoła Przyszłości. Zeszyt 5. Wrocław 1981, Uniwersytet Wrocławski.
- 14 E. Hajduk: Z badań nad motywacją wyboru zawodu nauczycielskiego, Kwartalnik Pedagogiczny 1971, nr 2.
- 15 E. Hajduk: Kultura moralna nauczyciela. (w) Etyka zawodowa nauczyciela. Pod red. K. Bartkiewicz, Zielona Góra 1979, WSP.
- 16 H. Muszyński: Ideał i cele wychowania. Warszawa 1974, WSiP.

NOWATORSTWO PEDAGOGICZNE JAKO RUCH SPOŁECZNO-OŚWIATOWY

Pojęcie nowatorstwa pedagogicznego znajduje coraz większe zastosowanie na terenie nauk pedagogicznych. Występuje najczęściej w kontekście rozważań związanych z wprowadzaniem zmian, modernizacją systemu oświaty i wychowania, realizacją idei postępu pedagogicznego. Jednocześnie można zauważyć, że jest ono stosowane dość dowolnie, często zamiennie z innymi pojęciami (np. pojęciem innowacji pedagogicznych).

W artykule tym podjęto próbę uściślenia pojęcia nowatorstwa pedagogicznego. Przedstawioną propozycję „widzenia” problemu nowatorstwa, rozumienia jego roli i znaczenia, usytuowania go na tle ruchu społeczno-oświatowego, należy jednak uważać za otwartą. Potrzebne są poszukiwania innych sposobów ujęcia nowatorstwa, a także badania wyjaśniające istotę i charakter działalności nowatorskiej.

W sposobach rozumienia pojęcia nowatorstwa pedagogicznego zaznaczają się dwa skrajne ujęcia, świadczące o braku jednoznacznych kryteriów w określaniu tego zjawiska. Jedno z nich, które można określić jako historyczne, akcentuje rolę i znaczenie nieprzeciętnych dokonań pedagogicznych. O nowatorstwie pedagogicznym mówi się w odniesieniu do działalności pedagogów wybitnych, twórców nowej praktyki wychowawczej, o osiągnięciach na skalę światową.

Pedagodzy-nowatorzy w praktycznym działaniu urzeczywistniali najbardziej postępowe idee i koncepcje pedagogiczne. Ich dokonania miały najczęściej charakter całościowy, tzn. prowadziły do tworzenia systemu wychowawczego na terenie konkretnej placówki. Ten typ nowatorstwa, w przeciwieństwie do rozwiązań fragmentarycznych, cząstkowych, o charakterze „przejściowym”, ma nieprzemijające znaczenie, wzbogaca teorię pedagogiczną, jest ważnym źródłem inspiracji dla szerokiej praktyki. Istnieją możliwości poznawania i wykorzystywania nowatorskich osiągnięć dzięki temu, że pedagodzy-nowatorzy opisywali swoje doświadczenia, niekiedy pozostawili duży dorobek w postaci książek, artykułów itp. W tym ujęciu pojęcie nowatorstwa dotyczy przeszłości.

W odniesieniu do teraźniejszości pojęciem nowatorstwa pedagogicznego obejmuje się najczęściej różnorodne inicjatywy nauczycieli, działania związane z wprowadzaniem zmian, drobne udoskonalenia itp. W takim rozumieniu pojęcie nowatorstwa ma szeroki zakres znaczeniowy, obejmuje wszelkie przejawy aktywności zawodowej nauczycieli.

O ile w pierwszym z wyodrębnionych znaczeń zastosowanie pojęcia nowatorstwo pedagogiczne nie może budzić żadnych zastrzeżeń, o tyle w drugim przypadku pojawiają się wątpliwości. Oznaczenie pojęciem nowatorstwa wszelkiego rodzaju zmian i ulepszeń prowadzi do chaosu pojęciowego w teorii pedagogicznej, może wpłynąć na obniżenie poziomu praktyki wychowawczej.

Czy oznacza to tym samym, że nowatorstwo pedagogiczne jest dziełem tylko nielicznych, wybitnych jednostek, a jego wartość może być oceniana tylko z historycznej perspektywy?

Ōczywiŝcie, nie. Osiągnięcia wielu istniejących aktualnie placówek oŝwiatowo-wychowawczych ŝwiadczą o istnieniu nowatorstwa pedagogicznego we współczesnej praktyce, o rozwoju nowatorskiej działalności nauczycieli w tzw. terenie. Brak jest jednak zweryfikowanych sposobów poznawania działań nowatorskich, wyodrębniania ich spoŝród innych działań pedagogicznych, okreŝlania rodzajów i zakresów nowatorstwa. Jak dotąd, nie wypracowane zostały równieŝ sposoby oceniania działalności nowatorskiej. Stosowanie formalnych kryteriów oceny jest powaŝnym błądem i nieporozumieniem.

Problem poszukiwania nowatorskich osiągnięć rozwiązuje się częściowo przy udziale samych nauczycieli (poprzez stwarzanie im moŝliwości publikowania doŝwiadczeń w ramach odczytów pedagogicznych). Nie likwiduje to jednak wszystkich trudnoŝci. Nauczyciele-nowatorzy często koncentrują się wyłącznie na działalności praktycznej i nie utrwalają swoich doŝwiadczeń. Wielu z nich pracuje anonimowo, a „odkrycie” placówki nowatorskiej staje się często sprawą przypadku.

Co to jest nowatorstwo pedagogiczne, na czym ono polega i w czym się przejawia?

Przyjmując ogólne załoŝenie, ŝe nowatorstwo pedagogiczne to działalność twórcza, której celem jest wprowadzanie zmian do praktyki wychowawczej, naleŝy dokonać pewnych uŝciŝleń terminologicznych¹. Wyjaŝnienia wymaga zwaŝszcza pojęcie „zmiana”, które jest niejednoznaczne i moŝe być rozmaicie interpretowane. Często jest ono stosowane zamiennie z pojęciem „innowacja pedagogiczna”. Potrzebne jest w związku z tym generalne zastrzeŝenie: o ile kaŝda innowacja oznacza pewną zmianę, to nie kaŝda zmiana moŝe być uznana za innowację pedagogiczną. Nie moŝna uznać za innowacje „wszelkich zmian”, „zmian jakichkolwiek”, jeŝli nie słuŝą one realizacji wyraŝnie okreŝlonego celu, są nieprze-myŝlane i przypadkowe.

Jakie zmiany mogą więc być uznane za innowacje pedagogiczne?

Wydaje się, ŝe warunkiem koniecznym jest występowanie okreŝlonych cech jakoŝciowych, takich jak: nowoŝć, praktyczna uŝytecznoŝć, celowoŝć. Wymaga to krótkiego wyjaŝnienia.

W przypadku nowoŝci chodzi o to, aby zmiany oparte były na najnowszych koncepcjach i rozwiązaniach, aby były przeciwstawne w stosunku do tradycyjnego sposobu myŝlenia i działania pedagogicznego. Nowoŝć – to ciągłe poszukiwanie, doskonalenie. Oznacza to, ŝe zmiana nie moŝe być ustalona raz na zawsze, wymaga ciągłych modyfikacji i udoskonaleni. Celowoŝć odnosi się do intencji, jakie towarzyszą nauczycielom podejmującym się pracy innowacyjnej, wiąŝe się z uŝwiadamianiem sobie celów wprowadzania innowacji. Konkretyzacją celowoŝci jest uŝytecznoŝć oznaczająca, ŝe innowacja powinna mieć prakseologiczne znaczenie, ŝe ma ułaŝwiać pracę uczniom i nauczycielom.

Uogólnienie tych cech stanowi systemowoŝć. Sens systemowy zmiany ma podstawowe znaczenie, łączy się z poszukiwaniem odpowiedzi na pytanie ... „po co i jak wkomponowuje się ją do całoŝci systemu, jaką rolę w nim odgrywa, w jakim stosunku pozostaje do innych elementów systemu, jak na nie wpływa i jak je uwzględnia”².

Sprecyzowaniu pojęcia innowacji pedagogicznych słuŝą rozmaite klasyfikacje i podziały. Biorąc za po.istawowe kryterium miejsce powstawania idei i projektów innowacyjnych, moŝna wyróŝnić innowacje makro- i mikrosystemowe. Innowacje makrosystemowe są projektowane centralnie dla całego systemu oŝwiatowo-wychowawczego i wprowadzane do placówek poprzez zarządzenia, ustawy. Często przybierają one postać reform szkolnych;

zachodzą wówczas w dużej skali, obejmują swym zasięgiem cały system szkolny³. Innowacje mikrosystemowe tworzą się i kształtują na terenie konkretnych placówek, a nauczyciele są autorami bądź współautorami projektów innowacyjnych.

Jaki jest związek obu tych typów innowacji z praktyką pedagogiczną?

Innowacje makrosystemowe dotyczą najczęściej zmian w organizacji systemu oświatowo-wychowawczego, ustroju szkolnego, programów nauczania, mogą więc oddziaływać na praktykę wychowawczą w sposób pośredni.

Innowacje mikrosystemowe nie są jednorodne zarówno pod względem treści, jak i formy. Występujące między nimi różnice dotyczą m.in. zasięgu, przedmiotu, stopnia złożoności działań. Biorąc to pod uwagę można wyróżnić następujące rodzaje innowacji mikrosystemowych (wewnątrzszkolnych):

– Usprawnienia (racjonalizacje). Można je uznać za najprostszy rodzaj innowacji. Dotyczą działań powtarzających się i polegają na zwiększaniu ich sprawności⁴. Powstające w związku z tym ulepszenia dotyczą przede wszystkim organizacji pracy, metod i technik działania pedagogicznego. Usprawnienia mogą przyczynić się więc do zwiększenia skuteczności działań, efektywniejszego wykorzystania czasu pracy, ekonomizacji wysiłku, zintensyfikowania procesów nauczania i wychowania. Można założyć, że ten rodzaj innowacji występuje najczęściej w masowej praktyce pedagogicznej.

– Modernizacje. Dotyczą nowocześnieńcia pracy pedagogicznej. Wiąże się z przechodzeniem od form dawnych, przestarzałych, do bardziej nowoczesnych, lepiej odpowiadających wymaganiom współczesności⁵. Modernizacje przyczyniają się do zwiększania atrakcyjności instytucji oświatowo-wychowawczych. Jest to ważne szczególnie obecnie, kiedy inne środki przekazu stają się coraz bardziej konkurencyjne wobec szkoły, pozyskują sobie uznanie wśród uczniów i powodują stopniowe zmniejszanie możliwości jej oddziaływać. Wyjściem z tej sytuacji może być koordynacja działań szkoły i instytucji pozaszkolnych, włączenie mass-mediów do procesu kształcenia, wykorzystywanie różnych pozaszkolnych źródeł wiedzy itp. Nie bez znaczenia jest również zastosowanie nowoczesnego sprzętu, pomocy dydaktycznych. Modernizacje przyczyniają się więc do doskonalenia tej funkcji szkoły, która dotyczy procesu zdobywania wiedzy.

Zarówno usprawnienia, jak i modernizacje, polegają więc głównie na przyswajaniu już istniejących, sprawdzonych rozwiązań, na zaadaptowaniu ich do potrzeb grupy, klasy, przedmiotu nauczania. Wykorzystywane są przy tym zewnętrzne źródła inspiracji: literatura, informacje pochodzące od innych nauczycieli itp.

– Tworzenie. Można powiedzieć, że jest to rodzaj najbardziej złożonej działalności innowacyjnej, która opiera się przede wszystkim na inicjatywie nauczyciela. Jej istota polega na samodzielnym opracowaniu przez nauczyciela projektu zmian, a także na realizowaniu tego projektu. Potrzebna jest ponadto permanentna modyfikacja działań pedagogicznych. Ten rodzaj innowacji charakteryzuje się m.in. niestereotypowością stosowanych rozwiązań, elastycznością form, metod itp. Wyrasta na gruncie potrzeb wychowawczych konkretnej placówki.

Wprawdzie wszystkie trzy rodzaje działań innowacyjnych (usprawnienia, modernizacje, tworzenie) dotyczą przekształceń wewnątrz systemu wychowawczego, jednak w niejednakowym stopniu przyczyniają się do jego doskonalenia. Zarówno modernizacje, jak

i usprawnienia, spełniają tu mniejszą rolę: często wprowadzane są tylko jednorazowo, obejmują niektóre dziedziny życia szkoły. Ich celem jest przebudowa istniejącego systemu wychowawczego.

Tworzenie obejmuje system działań o charakterze całościowym, rozwijających się permanentnie. Stopniowemu poszerzaniu ulega zarówno przedmiot, jak i zakres wprowadzanych zmian. Ten rodzaj działalności innowacyjnej można określić mianem nowatorstwa pedagogicznego. Jego celem jest stworzenie nowej praktyki wychowawczej.

Sumując, można sformułować następujące najważniejsze ustalenia dotyczące nowatorstwa pedagogicznego:

1) Odnosi się ono do działalności praktycznej. Najbardziej nawet oryginalne koncepcje teoretyczne nie mogą być objęte mianem nowatorstwa, dopóki nie zostaną zweryfikowane, nie znajdą zastosowania w praktyce wychowawczej.

2) Polega na wprowadzaniu innowacji mikrosystemowych. Oznacza to, że nowatorstwo pedagogiczne jest działalnością wewnątrzszkolną, wyrasta na podłożu określonych potrzeb pedagogicznych. Innowacje wprowadzane z zewnątrz, na zasadzie „wdrożeń”, nie mają takiego nowatorskiego charakteru i znaczenia.

3) Wiąże się z tworzeniem odmiennego od istniejących w powszechnej praktyce systemu wychowawczego. Działalność nowatorska nabiera tym samym charakteru całościowego doświadczenia. Tym różni się od innych rodzajów, form działalności pedagogicznej, że prowadzi do rozwiązań skutecznych.

4) Obejmuje system działań przebiegających w dużym przedziale czasu. Ustalenie to ma ważne znaczenie dla określenia kryteriów działalności nowatorskiej. Może być ona oceniana nie tylko ze względu na jej powstawanie i rozwój, ale przede wszystkim ze względu na osiągnięte efekty pedagogiczne.

✱

Całość przedsięwzięć prowadzących do zmian w oświacie można określić pojęciem ruchu innowacyjnego. W ostatnich latach rozwija się on szczególnie intensywnie.

Pomimo ogromnej złożoności tego zjawiska (różnorodne kierunki, rodzaje, zakresy innowacji, wielopłaszczyznowość zmian), nie jest trudno określić jego genezę. Najogólniej można powiedzieć, że u podstaw różnorodnych inicjatyw i dążeń innowacyjnych leży niezadowolenie z rezultatów osiągniętych przez instytucje wychowawcze. Kwestionuje się w związku z tym istniejący model placówek wychowawczych, ukazuje ich niefunkcjonalność, oderwanie od życia. Przedmiotem szczególnie ostrej krytyki jest szkoła, której zarzuca się, że nie tylko nie spełnia przodującej roli w postępowych przeobrażeniach, ale hamuje postęp, sprzyja kształtowaniu postaw zachowawczych, nie odpowiada na potrzeby współczesnego życia, izoluje się od najbliższego otoczenia. Zmiana funkcjonującego obecnie modelu szkoły staje się coraz pilniejszą potrzebą społeczno-pedagogiczną.

Inicjatywy dotyczące doskonalenia i przebudowy praktyki wychowawczej powstają na różnych szczeblach systemu oświatowego. Na poziomie centralnym powstają głównie projekty zmian makrosystemowych. Ich realizacja jest często określona przez przepisy, zarządzenia, zewnętrzne dyrektywy i ustalenia, mają więc one administracyjny charakter.

Wiele poczynań innowacyjnych powstaje na terenie konkretnych placówek oświatowo-wychowawczych. Działania innowacyjne obejmują wówczas zarówno projektowanie, jak i realizację zmian. Mają one charakter i znaczenie ruchu społeczno-oświatowego.

Co to jest ruch społeczno-oświatowy?

Pojęcie to nie jest w pedagogice zdefiniowane, nadaje mu się raczej intuicyjne znaczenie. Podejmując próbę bliższego określenia można wyjść od ujęć socjologicznych.

W socjologii ruchem społecznym nazywa się zbiorowe dążenia ludzi do realizacji wspólnego celu⁶. Mówi się o różnych źródłach ruchów społecznych. Najczęściej są one wywoływane stanem niepokoju, służą zaspokojeniu potrzeb społecznych⁷.

Korzystając z ustaleń socjologicznych można następująco określić ruch społeczno-oświatowy (oddolny ruch innowacyjny):

- wynika z inicjatywy osób związanych bezpośrednio z praktyką oświatową (pojedynczy nauczyciele, bądź zespoły nauczycieli, uczniowie, rodzice),
- jego celem jest poprawa wyników pracy wychowawczej, zmniejszenie rozbieżności między wynikami działalności szkoły a potrzebami życia,
- rozmiary podejmowanych inicjatyw wykraczają poza ramy formalnie przyjętych i określonych obowiązków zawodowych.

W ramach ruchu społeczno-oświatowego mieszczą się różne rodzaje działań innowacyjnych: innowacje—usprawnienia, innowacje—modernizacje, a także działania nowatorskie związane z tworzeniem systemu wychowawczego. Wynika z tego, że nowatorstwo pedagogiczne rozwija się w obrębie ruchu społeczno-oświatowego. Jest więc tym samym częścią szerszego ruchu zwanego innowacyjnym⁸.

Całość różnorodnych inicjatyw prowadzących do zmian w oświacie można więc ująć w trzystopniowy układ:

1. Zjawiskiem o najszerszym, masowym zasięgu jest ruch innowacyjny. Powstaje on i rozwija się na różnych szczeblach systemu oświatowego, obejmuje projekty zmian zarówno mikro-, jak i makrosystemowych.

2. Nieco węższy zasięg ma ruch społeczno-oświatowy, będący przejawem inicjatyw oddolnych podejmowanych w konkretnych placówkach oświatowo-wychowawczych. Obejmuje on różne rodzaje innowacji mikrosystemowych.

3. Najmniejszy zasięg ma ruch nowatorstwa pedagogicznego. Obejmuje tylko te zmiany mikrosystemowe, które powstają jako efekt twórczej pracy pedagogicznej.

Możliwości podejmowania działalności nowatorskiej w szkołach i innych placówkach oświatowo-wychowawczych zależą od bardzo wielu czynników. Niektóre z nich dotyczą warunków czysto zewnętrznych: materialnych, organizacyjnych, społecznych. Wśród czynników określaných jako wewnętrzne można wyróżnić te, które wiążą się z osobą nowatora. Podstawowe znaczenie ma tu umiejętność autonomicznego (tzn. niezależnego od istniejących ograniczeń) myślenia i działania pedagogicznego. Jest to zarazem główny warunek sprzyjający opracowaniu koncepcji pedagogicznej, odchodzeniu od stereotypowych wzorów i utartych schematów postępowania.

Co jeszcze decyduje o wewnętrznej sile nowatorskich systemów wychowawczych powodujących, że powstają i rozwijają się one nawet wówczas, gdy zewnętrzne ograniczenia i trudności nie sprzyjają nowatorskiej działalności pedagogicznej?

Analiza i opis konkretnej placówki nowatorskiej może przyczynić się do znalezienia odpowiedzi na to pytanie, do wyodrębnienia czynników wewnątrzsystemowych, warunkujących rozwój nowatorstwa pedagogicznego. Chodzi także o wyjaśnienie, na czym polega twórcza działalność pedagogiczna, w czym przejawia się jej związek z rezultatami pracy wychowawczej, jakie są najważniejsze źródła działalności nowatorskiej. Przedmiotem badań i analiz może być koncepcja pedagogiczna i system wychowawczy.

Koncepcja pedagogiczna to system poglądów dotyczących: stosunku do rzeczywistości, koncepcji człowieka, istoty procesu wychowania, celów wychowania, preferowanych metod oddziaływania wychowawczego⁹. Próbując określić nowatorski charakter koncepcji można m.in. sprawdzić, czy i w jakim stopniu znajdują w niej odzwierciedlenie niektóre zagadnienia pedagogiczne — takie jak:

- pomaganie uczniom w odkrywaniu ich własnej indywidualności,
- kształtowanie umiejętności samodzielnego poznawania i rozumienia rzeczywistości,
- stwarzanie uczniom warunków do samodzielnego określania własnych poglądów i planów życiowych, kierowania własnym rozwojem,
- stwarzanie warunków do samodzielnego poszukiwania, do działań i tworzenia,
- uwalnianie uczniów od sytuacji stresowych,
- dążenie do przebudowy układu stosunków między uczniami i nauczycielami, do realizacji idei równości i sprawiedliwości w wychowaniu.

Koncepcja pedagogiczna to — inaczej — określona ideologia pedagogiczna, wyznaczająca kierunek i określająca sposób działalności pedagogicznej, tworzenia systemu wychowawczego.

Pojęcie systemu wychowawczego odnosi się do konkretnych rozwiązań pedagogicznych. Dotyczy takich zagadnień, jak: realizacja podstawowych zadań szkoły (w zakresie kształcenia, uspołecznienia, indywidualizowania, współpracy ze środowiskiem), funkcjonowanie i integracja elementów systemu wychowawczego (treści, formy, techniki i atrybuty zewnętrzne), udział różnych sił (uczniowie, nauczyciele, rodzice) w tworzeniu systemu wychowawczego¹⁰.

Określenie nowatorstwa pedagogicznego w obrębie konkretnego systemu wychowawczego — to próba znalezienia odpowiedzi na następujące pytania:

- jak rozumie się funkcje i zadania szkoły?
- jakie podejmowane są działania w kierunku „odszywnienia” systemu klasowo-lekcyjnego?
- jakie są główne źródła wiedzy uczniów?
- w czym przejawia się twórczy stosunek nauczycieli do programów nauczania?
- jak rozumie się funkcje nauczyciela w szkole?
- na czym polega realizacja idei samorządności?
- na czym polega udział uczniów w planowaniu zadań?
- czy istnieją warunki do rozwijania indywidualnych zainteresowań uczniów?
- w jaki sposób gromadzi się wiedzę o uczniach?
- w czym przejawiają się związki szkoły ze środowiskiem?
- jakie są najważniejsze tradycje szkoły?

Poszukiwanie odpowiedzi na te i podobne pytania dotyczące rozwiązań pedagogicznych, poznawanie koncepcji pedagogicznej, stanowią część procedury metodologicznej, mającej zastosowanie przy badaniu działalności wychowawczej szkoły¹¹. Mogą także okazać się pomocne przy rozpoznawaniu nowatorstwa pedagogicznego w skali jednej placówki. Jest to również ważna droga docierania do istoty nowatorstwa pedagogicznego, określania prawidłowości rozwoju działalności nowatorskiej. Pojęcie nowatorstwa stworzone na gruncie badań może mieć empiryczną postać, a nie tylko intuicyjne znaczenie.

Przypisy

- 1 Zob. W. Okoń: Słownik pedagogiczny. Warszawa 1975, PWN, s. 196.
- 2 A. Lewin: System wychowania a twórczość pedagogiczna. Warszawa 1983, PWN, s. 245.
- 3 Zob. B. Faron: O unowocześnienie pracy szkoły. „Nauczyciel i Wychowanie” 1983, nr 3-4, s. 8.
- 4 Zob. T. Pszczołowski: Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji. Wrocław 1980, Ossolineum, s. 263.
- 5 Zob. M. Szymański: Modernizacja systemu szkolnego na wsi. Warszawa 1978, PWN, s. 13.
- 6 Zob. J. Szczepański: Elementarne pojęcie socjologii. Warszawa 1966, PWN, s. 252-253.
- 7 Zob. J. Szczepański: Op. cit., s. 253.
- 8 Zob. B. Faron: Op. cit., s. 8.
- 9 Zob. A. Lewin: Op. cit., s. 184.
- 10 Zob. A. Lewin: Op. cit., s. 183-211.
- 11 Zob. J. Radziejewicz: Działalność wychowawcza szkoły. Wstęp do badań systemowych. Warszawa 1983, WSiP.

Janina Ziętek
Zbigniew Szansewicz
Szkoła Podstawowa
Pruszków

Witold Ziętek
Centralna Biblioteka Wojskowa
Warszawa

BIBLIOTEKI SZKOLNE

Biblioteki szkolne (dalej b.s.) w Polsce są największą grupą bibliotek w ogólnokrajowej sieci bibliotecznej. Zważywszy, iż w każdej szkole jest biblioteka lub wydzielony i udostępniany księgozbiór, uznać należy istnienie ok. 2 tys. b.s.¹ W Ministerstwie Oświaty i Wychowania pieczę nad programowaniem pracy b.s. sprawuje wyspecjalizowana komórka Departamentu Organizacji Badań i Informacji Pedagogicznej. B.s., jako część ogólnokrajowej sieci bibliotecznej, są reprezentowane w Państwowej Radzie Bibliotecznej Ministerstwa Kultury i Sztuki.

W latach 1947–1960 nastąpił znaczny rozwój bibliotekarstwa szkolnego. W tym czasie wydano podstawowe akty prawne normujące zadania b.s., wytyczne działalności w formie „Instrukcji” i zajęto się przygotowaniem wykwalifikowanego personelu bibliotecznego. Zarządzenia Ministerstwa Oświaty z 20 sierpnia 1947 r. „W sprawie organizacji i prowadzenia bibliotek szkół powszechnych”² oraz „Instrukcja”³ były urzędowymi aktami normującymi podstawy prawne b.s. Przepisy te nowelizowano w latach następnych⁴. Charakterystyczne, że etat bibliotekarza szkolnego ustanowiło dopiero zarządzenie Ministra Oświaty z 13 marca 1957 r.⁵ „W sprawie bibliotekarzy bibliotek szkolnych i pedagogicznych”. Etaty przyznano szkołom liczącym powyżej 450 uczniów i jednocześnie posiadającym biblioteki o liczbie woluminów powyżej 3 tys.

W 1961 r. weszło w życie zarządzenie Ministra Oświaty z 28 grudnia 1960 r.⁶ „W sprawie egzaminu na bibliotekarza szkolnego” precyzujące, że osoba pracująca w bibliotece szkolnej musi mieć wykształcenie pedagogiczne i bibliotekarskie⁷. Lata 1961–1970 to okres niepomyślny w rozwoju b.s. W 1960 r. przestał istnieć ustanowiony przy Ministerstwie Oświaty — na mocy Dekretu z 17 kwietnia 1946 r. — Wydział Bibliotek Szkolnych i Pedagogicznych, brak stabilności kadry nadzoru pedagogicznego spowodował wiele zaniedbań trudnych do odrobienia w następnych latach.

Jednym z ważniejszych dokumentów opracowanych w Ministerstwie Oświaty i Szkolnictwa Wyższego jest „Zarządzenie w sprawie przygotowania uczniów szkół średnich do korzystania z informacji naukowej, technicznej i ekonomicznej”⁸. Zarządzenie to, zgodnie z postanowieniami „Uchwały nr 35 Rady Ministrów z 12 lutego 1971 r. w sprawie rozwoju informacji naukowej, technicznej i ekonomicznej”⁹, nakłada na b.s. obowiązek przygotowania swych użytkowników do korzystania z usług CİNTE i działów informacji bibliotek. Warunkiem więc niezbędnym do prowadzenia tej działalności (w myśl „zarządzenia...”) jest odpowiedni warsztat informacyjno-bibliograficzny w b.s., a zwłaszcza system katalogów i kartotek bibliograficznych. W przypadku szkół zawodowych zaleca się prowadzenie kartotek norm i patentów jako części składowej warsztatu informacyjno-bibliograficznego.

Cennym, choć mało znanym, opracowaniem jest „Raport o stanie bibliotek resortu oświaty i wychowania”¹⁰. Dokument ten stanowić może nadal istotną podstawę do wszelkich propozycji i wniosków zgłaszanych do MOiW przez środowisko naukowe i bibliotekarskie w sprawie b.s. i pedagogicznych. Raport został opracowany z inicjatywy MOiW przez zespół pod kierunkiem Aleksandry Niemczykowej, a oparty został głównie na wynikach ankiety rozlanej w 1978 r. do wszystkich (ok. 2 tys.) bibliotek resortu. Zakładając dopuszczalny przy tego rodzaju badaniach margines błędu trzeba jednak stanowczo stwierdzić, że „Raport” odzwierciedla w sposób wiarygodny stan i sytuację b.s., pedagogicznych i innych podległych MOiW, a z braku innych badań przeprowadzonych na taką skalę podkreśla wartość tego źródła informacji o stanie bibliotek.

Autorzy „Raportu” omawiają kolejno podstawowe elementy bazy bibliotek (organizację, zarządzanie, zbiory, budżet, lokale, kadre, warsztat i działalność informacyjną, przysposobienie czytelnicze, organizację udostępniania i współpracę z innymi typami bibliotek). W partii końcowej przedstawiono problematykę badawczą oraz kierunki dalszego rozwoju b.s. 28 tabel przedstawiających dane statystyczne stanowi dopełnienie dokumentu. W rozdziale I omawiającym organizację i zarządzanie scharakteryzowano podstawowe normy prawne regulujące obecną działalność oraz system organizacji i nadzoru nad b.s. Z analizy tego rozdziału nasuwa się podstawowy wniosek, iż przepisy nie nadążają za życiem i należy je systematycznie nowelizować. Obszerne przytoczenie „Raportu” pozwoli głębiej zrozumieć obecne zabiegi władz oświatowych i wykazać jednocześnie nierównomierny stopień zainteresowania się b.s. przez czynniki terenowe.

Zbiory b.s. w obecnych warunkach lokalowych nie są wykorzystywane w odpowiedni sposób. Najbardziej zasobne są biblioteki liceów ogólnokształcących w miastach (przeciętnie 12 477 wol.), najmniej biblioteki szkół podstawowych na wsiach (przeciętnie 3659 wol.). To samo dotyczy czasopism. Na wsi w szkołach podstawowych przeciętna liczba tytułów wynosi 26, natomiast w mieście 46 tytułów. Jak z tego wynika, nasycenie zbiorami jest odwrotnie proporcjonalne do potrzeb środowiska. Potrzebę dotarcia z książką do wiejskich środowisk potwierdza fakt, że są one tam bardziej wykorzystane niż w mieście.

Znamiennym zjawiskiem jest pojawienie się w b.s. zbiorów specjalnych i choć stanowią one 0,36% zasobów, to wykazują tendencję zwykłą i tego zjawiska nie można nie dostrzegać ustalając normy lokalowe, kadrowe, budżetowe, jak i opracowując nowe przepisy. Ponadto na studiach bibliotekarskich powinno się przygotowywać młodzież w tym kierunku. Omawiając sprawy budżetu zauważono przykry fakt, że w budżecie szkoły nie ma osobnego paragrafu ani na wydatki związane z zakupem książek i czasopism dla bibliotek, ani na ich konserwację. Brak też ogólnych norm ustalających wzrost księgozbioru. Stąd też ogromne różnice między szkołami w wydatkach przeznaczonych na ten cel. Z opracowania dowiadujemy się, że szkoły podstawowe mają najniższą średnią podczas, gdy właśnie one powinny mieć rozbudowane księgozbiory podręczne, składające się oczywiście z najdroższych wydawnictw.

Również minorowo nastraja czytelnika lektura rozdziału mówiącego o lokalach. Około 1/3 ogółu bibliotek nie posiada w ogóle samodzielnego pomieszczenia, a w pozostałych metraż waha się od 4 m² wzwyż. Średnia krajowa wynosi 20,8 m², a poniżej niej znalazło się aż 31 województw. Czytelnią dysponuje tylko 17% b.s. z tych, które mają samodzielny lokal¹¹. Na wsi tylko 6% bibliotek dysponuje czytelnią. A przecież gminne szkoły zbiorcze organizowano

także w tym celu, aby dzieci miały lepsze warunki i wyposażenie. Także nie różowo przedstawia się obraz wyposażenia b.s. w meble i sprzęt. Brak dla bibliotek od dawna regałów, szaf, skrzynek katalogowych itp. Rzadkością nadal jest maszyna do katalogowania, nie mówiąc o sprzęcie reprograficznym, inroligatorskim.

Tylko 35% bibliotekarzy jest zatrudnionych na pełnym etacie, a 48% jest zatrudnionych w wymiarze 3—6 godz., pozostali pracują w wymiarze 1/2 etatu. Średnia krajowa przypadająca na jeden etat wynosiła 997 uczniów. W żadnym województwie nie udało się osiągnąć przewidywanej obowiązującymi normami liczby 450 uczniów na jeden etat bibliotekarski. I w tej dziedzinie istnieje ogromna rozbieżność między poszczególnymi typami szkół i województwami, np. procent zatrudnionych na pełnym etacie w b.s. szkół podstawowych miejskich wynosi 45,3%, a w szkołach podstawowych wiejskich zaledwie 15,02%¹². Z 1/3 kadry zatrudnionej na pełnych etatach (35%) 56% nie ma wymaganych kwalifikacji. Pomimo to kwalifikacje bibliotekarzy b.s. są i tak stosunkowo wysokie.

Działalności informacyjnej, udostępnianiu i warsztatowi informacyjnemu poświęcony jest rozdz. VI „Raportu”. Tu uderza wysokie natężenie czytelnictwa w szkołach wiejskich, gdzie 81,11% dzieci objętych jest lekcjami bibliotecznymi, w liceach — 55,66%. Wysoki jest też stan czytelnictwa w b.s. w skali kraju, który wynosi 14,5 egz. Z lektury „Raportu” wynika, że zapotrzebowanie czytelnicze dzieci i młodzieży na wsi (gdzie oddalenie od innych bibliotek jest dość znaczne) wskazuje, iż właśnie ta młodzież najbardziej potrzebuje usług biblioteki szkolnej.

Z „Raportu” wynikają następujące wnioski: a) powinna nastąpić szybka nowelizacja i uporządkowanie normatywnych aktów o b.s., b) w MOiW powinien być powołany sprawny system organizacyjny, c) należy ustalić i odpowiednio aktualizować normy na zakup książek, czasopism itp., d) dążyć należy do poprawy bazy lokalowej b.s. zgodnie z nowymi normami, aby każda szkoła dysponowała pomieszczeniem na bibliotekę z odpowiednim magazynem i wypożyczalnią, czytelnią, oraz miejscem na opracowywanie zbiorów, e) trzeba wyposażyć b.s. w funkcjonalne i estetyczne meble, sprzęt biblioteczny, w aparaturę do korzystania ze zbiorów specjalnych, a także w sprzęt reprograficzny, f) podjąć należy skuteczne działania na rzecz poprawy księgozbiorów i wyposażenia rażąco zaniedbanych b.s., także na wsiach, oddalonych od ośrodków kultury, konieczne jest otoczenie ich merytoryczną i stałą opieką. Dbać należy o: g) kształtowanie polityki wydawniczej i zasad dystrybucji umożliwiających bibliotekom gromadzenie odpowiednich podręczników, lektur, literatury naukowej i popularnonaukowej, fachowej, wydawnictw ogólnoinformacyjnych, h) wprowadzenie pełnego etatu niezależnie od liczby dzieci w szkołach oddalonych od centrów kulturalnych i przynajmniej 2 etatów w zbiorczych szkołach gminnych, i) zapewnienie w każdej w pełni zorganizowanej szkole czytelni z księgozbiorem podręcznym i wyposażeniem informacyjnym, j) opracowanie programu lekcji bibliotecznych i przysposobienia z informacji naukowej jako stałych godzin pracy bibliotekarza.

Raport o stanie bibliotek resortu oświaty i wychowania unaoczniał aktualny ich stan — wskazał na brak lokali, mały ich metraż, brak w równej mierze literatury popularnonaukowej, pedagogicznej oraz lektur szkolnych, podkreślił różnice w wyposażeniu bibliotek w mieście i na wsi, jak również niejednakowe przygotowanie zawodowe nauczycieli—bibliotekarzy. Powiększa się więc rozdział między wizją b.s. a ich faktyczną działalnością i stanem

posiadania. Niezbędnym jest więc podwyższenie budżetu na oświatę, a także ustalenie, jakimi funduszami w ciągu roku dysponują biblioteki. Opieką należy otoczyć również nauczycieli studiujących, oddalonych od uczelni i bibliotek pedagogicznych. Powinna również postępować modernizacja bibliotek istniejących w celu dostosowania ich do nowych zadań.

Na jaskrawe różnice w wyposażeniu b.s. w mieście i na wsi wskazywano niejednokrotnie w prasie pedagogicznej. W niektórych szkołach na wsi nie ma nawet kącika czytelniczego, a gdzie marzyć o bibliotece lub czytelnii, wielu bibliotekarzom brak przygotowania fachowego, np. na 68 badanych aż 44 nie miało przygotowania zawodowego, 13 miało niepełne, a tylko 11 pełne¹³.

Godnym podkreślenia byłby fakt uczynienia z b.s. integralnej, interdyscyplinarnej pracowni o podstawowym znaczeniu dla dydaktyki. Przecież mimo aktualnych trudności kryzysowych nie ustaje zjawisko wzrostu aspiracji oświatowych społeczeństwa. Wyrazem tego jest zwiększająca się systematycznie liczba dzieci, młodzieży i dorosłych objętych różnymi formami zinstytucjonalizowanego kształcenia. Kształcenie wąkospecjalistyczne ustępuje miejsca przygotowaniu szerokoprofilowemu. Przygotowanie do zawodu młodzieży i przekwalifikowywanie się dorosłych zmusza do rozwiązywania zadań wynikających z szybko zmieniających się warunków życia i pracy oraz stawia przed systemem szkolnym wymagania (samodzielnego uczenia się) dostrzegania i niezwłocznego rozwiązywania wciąż nowych problemów.

Burzliwy rozwój nauki i techniki powoduje eksplozję informacji, jak i szybsze niż kiedykolwiek procesy dezaktualizacji wiedzy. Aby szkoła zdolna była sprostać wymaganiom, musi dokonywać przewartościowań w eksponowanych treściach nauczania i metodach. Głównym celem szkoły staje się nauczanie młodzieży tego, aby umiała się uczyć sama¹⁴. Wiedza samodzielnie zdobyta jest trwalsza od transmitowanej. Absolwent szkoły ma więc nie tylko dysponować określonym zasobem wiedzy i umiejętności, ale być zdolnym do dalszego samokształcenia¹⁵, do zdobywania nowej wiedzy za pomocą wiedzy już posiadanej. To ciągłe nadążanie za postępem nauki i techniki wymaga wyposażenia współczesnego człowieka w narzędzia, warsztat umożliwiający mu dalsze kształcenie się, co bywa nazywane „kształceniem zdolności nadążania za postępem”¹⁶ (studia podyplomowe, doktoranckie, doskonalenie kadr, stypendia, samokształcenie kierowane, hobby itp.).

W kształceniu ustawicznym bardzo ważną rolę spełnia biblioteka towarzysząca procesowi rozwoju edukacji społecznej i będąca istotnym komponentem pozaszkolnego środowiska wychowawczego. Podstawową w tym względzie jest aktywność i samodzielność. Wyposażenie b.s. w zestaw słowników, encyklopedii, bibliografii, system katalogów, kartotek, czasopism, przeźrocz, filmów, nagrań płytowych i magnetofonowych, slajdów, materiały graficzne, mikrodruki, mapy, globusy, atlasy, modele, patenty, reprodukcje dzieł sztuki, dokumenty życia szkoły i środowiska, projektory do filmów, do przeźrocz dźwiękowych, przeglądarki slajdów, odbiornik tv, radiowy, mikroprojektor, adapter, magneto fon, ekran, kopiarka, urządzenia reprograficzne, czytnik mikrodruku, maszyny do pisania, projektory, aparaty fotograficzne, kamery itp. — zapewni możliwość samodzielnej (różnorodnej) pracy umysłowej.

Zmiany form organizacyjnych i metod kształcenia oraz rozwój technicznych środków dydaktycznych mają bezpośredni wpływ na organizację i metody pracy szkoły, biblioteka jako jej organiczna część przemianom tym także musi podlegać.

„Ustawa o bibliotekach”¹⁷ z 9 kwietnia 1968 r. w art. 4 stwierdza: „Do zadań biblioteki w szczególności należy gromadzenie, przechowywanie i konserwacja materiałów bibliotecznych, jak: książki, czasopisma i inne druki, rękopisy, ryciny, nuty, mapy, filmy, mikrofilmy, płyty oraz inne zapisy obrazu i dźwięku”... otworzyła drogę do bibliotek filmom i technikom audiowizualnym, będącym w ciągłym rozwoju.

Zgromadzonym w bibliotece różnorodnym formom dokumentów stawiane są w zakresie udostępniania określone wymagania, a szczególnie stosowanej przestrzeni i wyposażenia lokalu bibliotecznego. Prócz konwencjonalnych metod upowszechniania czytelnictwa i rozwoju zainteresowań czytelniczych ważnym elementem jest rekreacyjna funkcja biblioteki i możliwość odbioru dokumentów audytywnych — np. płyt z nagraniami tekstu, muzyki, sprawozdania z konferencji, rady pedagogicznej itp.

Istnieje przecież konieczność ciągłej modernizacji planów i programów nauczania — zwykle przeładowywanych wiedzą faktograficzną. Programy powinny jednak śmiało preferować treści służące rozwijaniu umiejętności samodzielnego zdobywania wiedzy i działania w warunkach błyskawicznie wprost zmieniającej się rzeczywistości.

Autorzy niniejszego artykułu pragną zwrócić uwagę na jeszcze jedną sprawę. Otóż kwota przeznaczona na bibliotekę musi być ściśle określona w rocznym preliminarzu budżetowym szkoły (mnożąc np. 150 zł x liczba uczniów). Brak ustaleń normy finansowej powoduje to, że zakup książek nie odbywa się systematycznie, bo ukazujące się od czasu do czasu lektury, słowniki, informatory, książki popularyzujące wiedzę, wykładane są po określonym terminie z półek danej szkoły. Dotychczasowy bezwład w tej kwestii uzależnia zakup książki od inwencji nie bibliotekarza, ale dyrektora, rzadziej sekretarki lub woźnego szkolnego, rzadkie zaś i spontaniczne dofinansowywanie z „łaski” komitetu rodzicielskiego czy zakładu opiekuńczego tylko utrudnia planową organizację zakupów, bibliotekarz zaś zmuszany jest wydawać własne pieniądze na zakup lektury, gdyż tylko on ponosi przykre konsekwencje — tłumaczy dyrekcję szkoły przed napastliwym nierzadko uczniem, drugi raz przed księgarzem posądzającym bibliotekarza o inercję i brak powołania do zawodu.

Autorzy świadomie nie analizują trzech ostatnich — bardzo istotnych dla rozwoju b.s. — dokumentów, gdyż ich realizacja w terenie przebiega bardzo opieszale, ponadto mają zamiar temu problemowi poświęcić odrębne opracowanie.

Przypisy

1 Rocznik Statystyczny GUS. Warszawa 1978, s. 360–361.

2 Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty 1947, nr 9, poz. 227.

3 Tamże. Załącznik do Zarz. Min. Ośw. z 20 sierpnia 1947.

4 Tamże, 1953, nr 12, poz. 98.

5 Tamże, 1957, nr 3, poz. 35.

6 Tamże, 1961, nr 5, poz. 46.

7 Tamże.

- 8 Dziennik Urz. Min. Ośw. i Szk. Wyż. 1971, nr B-13, poz. 84.
- 9 Monitor Polski 1971, nr 14, poz. 104.
- 10 C. Gugulska: Raport o stanie bibliotek resortu oświaty i wychowania, w: „Poradnik Bibliotekarza”, 1981, nr 5, s. 118–120. Zob. też M. Drzewiecki: Współczesna biblioteka szkolna, Warszawa 1980, gdzie autor na s. 134 podkreśla wagę raportu o b.s.
- 11 Tamże, s. 119.
- 12 Tamże, s. 119 i nast.
- 13 J. Węgiński: Ranga biblioteki szkolnej, w: „Oświata i Wychowanie”, 1979, nr 8, wersja A, s. 13–15.
- 14 T. Husen: Oświata i wychowanie w roku 2000, Warszawa 1974.
- 15 Raport o stanie oświaty w PRL. Warszawa 1973, s. 22.
- 16 R. Wroczyński: Edukacja permanentna. Warszawa 1973, s. 110.
- 17 Ustawa o bibliotekach z dnia 9 kwietnia 1968 r. Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty nr 12, poz. 63, 1968 r.

Stanisław Korczyński
Wyższa Szkoła Pedagogiczna
Opole

MOTYWY UCZENIA SIĘ DZIECI W MŁODSZYM WIEKU SZKOLNYM

Z procesem szkolnego uczenia się nierozzerwalnie związane jest zjawisko motywacji. Badacze w motywach upatrują dynamiczny i pobudzający czynnik, wyzwalający energię i zapał do pracy. Silna motywacja jest bardzo ważnym warunkiem rozwoju procesów poznawczych oraz efektywnego uczenia się. Badania wielu autorów dowiodły, że silna motywacja umożliwi uczniowi pokonywanie trudności w nauce czyniąc go docieklwym, uważnym i bardziej zaangażowanym w poszukiwaniu wiedzy.

Celem podjętych badań było poznanie motywów uczenia się dzieci w młodszym wieku szkolnym, problem ten bowiem w odniesieniu do uczniów klas I—IV jest jeszcze słabo opracowany.

Badaniami objęto 288 uczniów klas I—IV, w tym 76 uczniów z klasy I, 64 z klasy II, 72 z klasy III oraz 76 z klasy IV. Prowadzono je w szkołach województwa opolskiego i katowickiego w latach 1981—82. Podstawową metodą badań była rozmowa z dziećmi na temat: „czy lubisz się uczyć i dlaczego?“, „co najbardziej zachęca cię do uczenia się?“, „co najbardziej zniechęca cię do uczenia się?“. W trakcie badań starano się wiernie notować wszystkie wypowiedzi uczniów, które następnie zostały wnikliwie przeanalizowane i zakwalifikowane do 10 grup motywów (tabela 1). Uczniowie klas czwartych wypowiedzi swe przedstawili w formie pisemnej.

Badania wykazały, że struktura motywów uczenia się już w młodszym wieku szkolnym podlega istotnym przeobrażeniom. W pierwszej fazie tego wieku dzieci uczą się chętnie, gdyż nauka umożliwia im zaspokojenie ważnych dla nich potrzeb, a szczególnie potrzeby ciekawości oraz poznania i działania.

Najczęściej wymienianymi przez dzieci z klas I—II motywami są satysfakcja z nauki, wykonywanych czynności uczenia się oraz zdobywanej wiedzy, a także realizacja perspektywicznych celów życiowych (tabela 1). Młodsze dzieci lubią wykonywać czynności, w czasie których są aktywne i które umożliwiają im zbliżenie do świata dorosłych. Dlatego czytanie, pisanie, rysowanie, układanie zbiorów, liczenie, pociągają je najbardziej. Bardzo ważne z punktu widzenia wzmocnienia motywacji jest dostrzeganie wysiłku dzieci oraz zrozumienie przez dorosłych ważności podejmowanych działań i traktowanie ich z dużą powagą i uznaniem. Takie podejście jest wskazane również z tego względu, że uczenie się jest przez same dzieci traktowane jako poważna i odpowiedzialna działalność podlegająca społecznej ocenie i istotna dla nich, jak i otoczenia. Dzieci młodsze chętnie chodzą do szkoły, lubią i chcą się uczyć. Jest to okres najbardziej sprzyjający uczeniu się, gdyż nie

Tabela 1

Zestawienie motywów uczenia się dzieci w pierwszej i drugiej fazie młodszego wieku szkolnego

Lp.	Kategorie motywów	Klasa I—II N = 140			Klasa III—IV N = 148			Razem		
		L	%	Ranga	L	%	Ranga	L	%	Ranga
		1	Satyfakcja z czynności uczenia się i posiadanej wiedzy	109	21,6	1	54	8,7	6	163
2	Realizacja perspektywicznych celów życiowych	90	17,8	2	99	16,0	2	189	16,8	1
3	Dążenie do lepszego poznania i wzbogacenia wiedzy	76	15,0	3,5	111	17,9	1	187	16,6	2
4	Wzgląd na innych (dążenie do zrobienia komuś przyjemności lub uniknięcia czyjś przykrości, sympatia do nauczyciela, związek uczuciowy z innymi)	76	15,0	3,5	38	6,4	8	114	10,2	5
5	Pragnienie uzyskania sukcesu (dążenie do osiągnięcia dobrych ocen i innych wzmoceń pozytywnych)	55	10,9	5,0	79	12,8	3	134	11,9	4
6	Chęć wyróżnienia się lub dorównania innym	30	5,9	6,0	77	12,4	4	107	9,5	6
7	Uniknięcie zagrożenia, poczucia bezpieczeństwa (lęk przed oceną niedostateczną, nieotrzymaniem promocji)	27	5,4	7,0	53	8,6	7	80	7,1	8
8	Realizacja celów społecznych i pozasobistych	22	4,4	8,0	61	9,6	5	83	7,4	7
9	Konieczność wynikająca z zewnętrznych nakazów	13	2,6	9,0	24	3,9	9	37	3,3	9
10	Konieczność wynikająca z poczucia obowiązku	7	1,4	10,0	19	3,1	10	26	2,3	10
11	Inne	—	—	—	4	0,6	11	4	0,4	11
	Ogółem*	505	100,0	—	619	100,0	—	1124	100,0	—

* Procent obliczono od wypowiedzi ogółem

kwestionują one i nie analizują sposobu nabywania wiedzy. Stosunek dzieci do nauki wynika ze specyficznego pojmowania przez nie świata. Nie mają one bowiem jeszcze tych doświadczeń, które pozwalają im na wyrobienie właściwych sądów o tym, co je otacza¹. Ten nadzwyczaj pozytywny stosunek do nauki uczniów klas I—II wyraża się w takich uzasadnieniach, jak: „uczę się, gdyż chcę dobrze umieć czytać, pisać”, „uczę się, żebym umiał liczyć pieniądze”, „uczę się, ponieważ nauka sprawia mi przyjemność, lubię się uczyć”.

Motyw „satisfakcja płynąca z uczenia się” spleciony jest z wieloma innymi motywami, przybiera często charakter praktyczno-szkolny i wiąże się z działalnością poznawczą. Satisfakcję sprawiają dzieciom wszystkie te czynności, które wykonują „naprawdę”, w odróżnieniu od zabawowych, w których dostrzegają efekt i sens społecznej użyteczności.

Dzieci młodsze poprzez czynność uczenia się dostrzegają także możliwość osiągnięcia bardziej odległych celów życiowych. Z badań wynika, że uczniowie już od najwcześniejszych lat pobytu w szkole oceniają znaczenie nauki dla ich przyszłości. Nie jest to jeszcze zapewne stan świadomości wynikającej z wewnętrznego przekonania, lecz raczej przejaw identyfikacji z pełnionymi rolami społecznymi przez dorosłych, a zwłaszcza rodziców. Dzieci bardzo wcześnie zdają sobie sprawę, że aby zostać w przyszłości „kims”, trzeba się uczyć. W licznych sformułowaniach podkreślają znaczenie nauki z punktu widzenia jej praktycznej przydatności w życiu: „uczę się, gdyż chcę zostać pisarzem”, „marzę o tym, by być sławnym podróżnikiem”, „uczę się, ponieważ chcę zostać kiedyś sławnym człowiekiem”.

W wypowiedziach tych zawarte są dziecięce marzenia o przyszłości, które nie mają zapewne jeszcze charakteru stałego i zmieniają się pod wpływem wielu podnieć. Nie jest to też zapewne motywacja silna, gdyż do działania bardziej pociągają dzieci cele bliskie, których wynik jest niemal natychmiast dostrzegalny. Odwoływanie się więc w procesie wychowania dzieci najmłodszych do tej motywacji, jako jedynej, nie przyniesie szybko pożądaných rezultatów i nie doprowadzi do ukształtowania silnej motywacji uczenia się. Jednak uświadomienie dzieciom i tej wartości, obok wielu innych, ma ogromne znaczenie wychowawcze, z czasem bowiem dojdzie do internalizacji pewnych postaw, przekonań czy poglądów i motywacja ta może stać się rzeczywistą i faktycznie funkcjonującą.

Zdrowe i normalnie rozwijające się dzieci rozpoczynające edukację szkolną są już na tyle dojrzałe, że objawiają zaciekawienie i zainteresowanie zdobywaną wiedzą². Dlatego ponad 50% badanych uczniów klas I—II wykazuje, że uczy się dlatego, by lepiej poznać i wzbogacić wiedzę, „by lepiej wszystko umieć i rozumieć”, „by dowiedzieć się ciekawych rzeczy”. Taką samą rangę uzyskał w pierwszej fazie młodszego wieku szkolnego motyw „wzgląd na innych”. Dzieci w tym wieku uczą się więc także dlatego, by zrobić przyjemność rodzicom i nauczycielowi, pozyskać ich sympatię i uznanie, nie zawieść ich oczekiwań. Taki stosunek do nauki wynika stąd, że dzieci młodsze przejawiają serdeczność wobec otoczenia, a rodziców i nauczycieli akceptują z własnego wyboru. Motyw „wzgląd na innych” najwyraźniej występuje w pierwszej fazie młodszego wieku szkolnego („uczę się, bo jest dobra pani, lubię panią”, „uczę się, bo mamusia cieszy się, gdy przyniosę piątkę ze szkoły”). Uczenie się ze względu na innych jest przejawem rozwijającej się motywacji afiliacyjnej, wyrażającej się w dążeniu do kontaktów z ludźmi. W młodszym wieku

szkolnym, a szczególnie pierwszej jego fazie, związki te koncentrują się na nauczycielu i rodzicach. W miarę dorastania rozwija się coraz bardziej potrzeba przynależności do grupy i opinia zespołu stawać się będzie znacząca. W drugiej fazie młodszego wieku szkolnego motyw „wzgląd na innych” zajmuje dopiero rangę 8, co świadczy o tym, że inne względy w tej grupie wiekowej zaczynają odgrywać ważniejszą rolę w uczeniu się. Są to: chęć wyróżnienia się lub dorównania innym (ranga 4), realizacja celów społecznych i pozaosobistych (ranga 5), satysfakcja z czynności uczenia się i posiadanej wiedzy (ranga 6) oraz uniknięcie zagrożenia poczucia bezpieczeństwa (ranga 7).

W pierwszej fazie młodszego wieku szkolnego dzieci poprzez naukę pragną zaspokoić również potrzebę odnoszenia sukcesu (ranga 5). Uczniom zależy na tym, by mieć dobre oceny, uzyskiwać pochwały i spotykać się z uznaniem za swoją działalność. To z kolei jest ważnym warunkiem pozyskania sympatii nauczyciela, na której dzieciom tak bardzo zależy. Dla uczniów drugiej fazy młodszego wieku szkolnego motywacja „pragnienie uzyskania sukcesu” okazuje się jeszcze silniejsza (ranga 3). Nasuwa to taki wniosek, że uczenie stymulowane wzmocnieniami dodatnimi może w tym okresie znacznie przyczynić się do rozbudzenia motywacji do nauki. Ocena aktywizuje uczniów i przyczynia się do realizacji zasady świadomego i aktywnego stosunku do nauki oraz wyrabia nawyki systematycznej i rzetelnej pracy³. Oceny i motywacja są więc nierozdzielne w procesie nauczania—uczenia się. Ocena prowadzi do wytworzenia odpowiedniej uczuciowej atmosfery niezbędnej do wyzwolenia motywacji, gruntuje szacunek do solidnej pracy i wyzwala mobilizację sił pokonywania trudności. Bardzo często staje się ona podstawą rozwoju innych wartościowych motywów, tj. chęci poszerzania wiedzy, lepszego jej opanowania, dorównania innym itp. W ocenie wyraża się zaspokojenie wielu potrzeb ucznia, a szczególnie potrzeby uznania. Zaspokojenie tej potrzeby wzmacnia motywację uczenia się nie tylko danego przedmiotu, ale i innych. W młodszym wieku szkolnym, a szczególnie drugiej jego fazie, ocena ma ogromną siłę oddziaływania na innych, ponieważ uczniom zależy na uznaniu nauczycieli i kolegów.

Oddziaływania wychowawcze nauczycieli i rodziców uwzględniające motywującą funkcję wzmocnień pozytywnych powinny stopniowo zmierzać do kształtowania zrozumienia, że celem uczenia się jest nie tylko zaspokojenie wymagań rodziców i nauczycieli czy otrzymanie dobrego stopnia, lecz spełnienie odpowiedzialnego zadania, tak samo ważnego, jakie pełnią dorośli.

W drugiej fazie młodszego wieku szkolnego motywacja ulega znacznym przekształceniom. Motyw poznawczy wysuwa się tu na pierwszy plan. Siłą napędową uczenia się jest dążenie dzieci do lepszego rozumienia i wzbogacenia wiedzy, a także zadowolenie wynikające z rozwiązywania różnych zadań. Uczniowie klas III—IV podkreślają, iż uczą się, by „zdobyć jak najwięcej wiedzy, żeby poznać różne rzeczy”, „żeby wszystko umieć i lepiej poznać świat”, dobrze umieć ten przedmiot, który najbardziej lubią. Motywacja poznawcza traktowana jest przez uczniów w młodszym wieku szkolnym jako warunek rozwoju własnej osobowości („uczę się dlatego, żeby być mądrym człowiekiem”, „żeby wyrosnąć na dobrego człowieka, trzeba się dużo uczyć”, „chcę wyrosnąć na dobrego i mądrego Polaka”).

Na drugim miejscu wśród motywów uczenia się badanych uczniów w drugiej fazie młodszego wieku szkolnego (podobnie jak i w pierwszej) znalazł się motyw praktyczny —

realizacja perspektywicznych celów życiowych. Zajmuje on drugą pozycję w hierarchii motywów uczenia się dzieci w średnim wieku szkolnym. W wypowiedziach swych uczniowie podkreślają znaczenie sztuki dla zdobycia dobrego zawodu, pojęcia w przyszłości nauki w szkole średniej, a nawet wyższej, zapewnienia sobie przyszłości i dobrych zarobków. Takie postawy uczniów w młodszym wieku szkolnym mogą budzić pewne zdziwienie. M. Tyszkowa uzasadnia je tym, że dzieci postawione wobec konieczności ujęcia w słowa motywów działania powtarzają te uzasadnienia, które najczęściej słyszą w swoim otoczeniu, co nie musi wcale oznaczać, że spełniają one na tym etapie funkcję motywacyjną⁴.

Niemal z taką samą siłą, jak pragnienie uzyskania sukcesu, chęć do uczenia się dzieci klas III–IV wyzwala ambicja – możliwość wyróżnienia się lub dorównania innym. Znaczenie tego motywu wzrasta wraz z wiekiem uczniów (5,9% wypowiedzi badanych uczniów z klas I i II – ranga 6, 12,4% wypowiedzi dzieci z klas III–IV – ranga 4). Dzieci starsze stwierdzają: „uczę się, bo chcę być lepsza od brata, zdobyć wyróżnienie w szkole i po to, by mieć dobrą opinię w klasie” lub „uczę się, gdyż chcę być lepsza od wszystkich i otrzymać dyplom”.

Motywacja ambicyjna ma na celu uzyskanie sukcesu oraz lepszych wyników w porównaniu z innymi, a także poprzednimi swoimi osiągnięciami. Jest ona ważnym mechanizmem samodoskonalenia się. Należy pamiętać, by nie przerodziła się w niezdrową rywalizację i nie wyzwalała uczucia niechęci do osób rywalizujących. Szczególną wartość ma ambicja wówczas, gdy wiąże się z innymi wartościowymi motywami. W badanej populacji nie było takich uczniów, którzy wymienialiby ten motyw jako jedyny. Motywację ambicyjną należy rozbudzać szczególnie u uczniów słabych, gdyż w ich przypadku oparcie nauki na tych motywach daje dobre rezultaty⁵.

Wyrazem przeobrażania się motywacji działania uczniów w młodszym wieku szkolnym jest stosunek badanych do celów społecznych i pozasobistych. Motywacja społeczno-ideowa wraz z rozwojem dzieci staje się coraz bardziej znacząca. W pierwszej fazie młodszego wieku szkolnego tylko nieliczni dostrzegają związek uczenia się z realizacją pewnych ideałów społecznych (ranga 8). W drugiej fazie omawianego wieku już większy odsetek badanych (ranga 5) uczy się mając na uwadze cele odległe o charakterze społeczno-ideowym (tabela 1). Wszyscy uczniowie, niezależnie od wieku rozwojowego, podkreślają, iż uczą się dlatego, by „wyrósnąć na dobrego, porządnego Polaka”, „wyrósnąć na dobrego obywatela”, „być pożytecznym, jak inni, pomagać ludziom i coś znaczyć”.

Liczne badania wykazały, że nauka szkolna jako warunek realizacji pewnych celów społecznych ma ścisły związek z wiekiem uczniów. Wynika z nich, że motywami społeczno-ideowymi kierują się dopiero uczniowie klas szóstych, a najwyraźniej występują wśród młodzieży szkół średnich⁶. Nasze badania wykazały, że pojawiają się już w pierwszej fazie młodszego wieku szkolnego. Należy przypuszczać, że są to najczęściej zwerbalizowane sformułowania dorosłych, w mniejszym zaś stopniu motywy rzeczywiste i faktycznie funkcjonujące. Nauczyciel powinien pamiętać, że są one ważnymi motywami w całym zespole motywacyjnym, gdyż nadają zachowaniu kierunek zgodny z przyjętymi w danym społeczeństwie ideałami wychowawczymi, że można je rozwijać w wyniku odpowiedniego doboru treści nauczania oraz organizowania różnych form uczestnictwa w działaniach społecznie użytecznych⁷.

Tendencje rozwojowe obserwuje się również w zakresie motywacji lękowej. Choć w pierwszej i drugiej fazie młodszego wieku szkolnego zajmuje ona rangę 7, to jednak znacznie większy odsetek dzieci starszych uczy się, by uniknąć zagrożenia poczucia bezpieczeństwa. U dzieci tych coraz częściej pojawia się lęk przed pytaniem i ośmieszeniem przed klasą.

Lęk wywołuje zazwyczaj skutki ujemne i jest przeżyciem odnoszącym się do każdego ucznia, zarówno o słabych, jak i dobrych osiągnięciach w nauce. W miarę rozwoju dzieci rozszerza się zakres przyczyn wywołujących ten przykry dla organizmu stan. Wielu psychologów dopatruje się narastania lęku w sposobach pracy nauczyciela. Duże nasilenie lęku obserwuje się u dzieci wrażliwych, mało odpornych na wzmocnienia negatywne. „U dzieci wrażliwych — pisze A. Lewicki — które wiele razy zetknęły się z niepowodzeniami, szkoła i wszystko, co się z nią wiąże, staje się sygnałem niebezpieczeństwa i zaczyna wywoływać lęk hamujący proces uczenia się. Dziecko wtedy wykręca się od pójścia do szkoły, ociąga się z odrabianiem lekcji, zmuszone zaś do pracy, myśli powierzchownie, emocjonalnie każda trudność wywołuje u niego wzburzenie, płacz...”⁸.

Omawiając ujemne skutki lęku należy podkreślić również jego wartość motywującą, lęk bowiem w określonych sytuacjach i w odniesieniu do niektórych dzieci pobudza do działania i sprzyja uczeniu się, może mobilizować do pracy, a uzyskane pod jego wpływem efekty mogą stać się przyczyną jego wyzbycia⁹. Takie właściwości mobilizujące ma lęk o niewielkim nasileniu, ale gdy rozrasta się ponad pewien poziom, działa zawsze dezorganizująco na przebieg procesów poznawczych i staje się przyczyną ucieczki od sytuacji budzących lęk, a więc od szkoły.

W świetle przedstawionych w tym artykule rozważań nasuwa się pytanie o najbardziej optymalny w pracy szkolnej układ motywów.

J. Pieter, podkreślając rolę motywacji w kształtowaniu optymalnego stosunku dzieci do nauki za najbardziej ważącą, uznaje dążenie ambicyjne, zawodowe, motywy ideowe oraz lękowe¹⁰. A. Lewicki na podstawie swoich badań stwierdził, że normalny zespół motywacyjny u przeciętnego ucznia składa się z zainteresowania, ambicji i pewnego lęku przed niepowodzeniem¹¹. Z. Putkiewicz postuluje, jako najbardziej pożyteczny, równoważny rozkład motywów społeczno-ideowych i poznawczych, uzupełnionych praktyczno-zawodowymi i praktyczno-szkolnymi¹².

Zastanawiając się nad optymalnym układem motywów należy uwzględnić przede wszystkim właściwości wieku.

Z przedstawionych wyżej badań wynika, że motywacja uczenia się dzieci w młodszym wieku szkolnym jest zróżnicowana, inne bowiem pod względem struktury ważności motywy ujawniają się w pierwszej, a inne w drugiej fazie rozwojowej. Dla uczniów klas I i II najsilniejszymi motywami są: satysfakcja z czynności uczenia się i poznawanej wiedzy, pewna świadomość perspektywicznych celów życiowych, dążenie do lepszego poznania i wzbogacenia wiedzy oraz wzgląd na innych. W drugiej fazie młodszego wieku szkolnego wyraźnie zaznacza się motywacja poznawcza — dążenie do lepszego poznania i wzbogacenia wiedzy, a za nią motywacja praktyczna — możliwość realizacji perspektywicznych celów życiowych. U dzieci w tym wieku ważną rolę odgrywa również chęć uzyskania sukcesu w postaci dobrych ocen i innych wzmocnień pozytywnych oraz ambicja — dążenie do wyróżnienia się w klasie lub dorównania innym.

Ukształtowana struktura motywów uczenia się badanych dzieci, zarówno w pierwszej, jak i drugiej fazie młodszego wieku szkolnego, wydaje się być prawidłowa dla realizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych szkoły. Na tej bazie można rozwijać wiele innych wartościowych motywów, które staną się podstawą zdobywania wiedzy przez uczniów klas wyższych.

Znajomość motywów uczenia się dzieci w młodszym wieku szkolnym powinna stać się podstawą doboru odpowiednich metod oddziaływania wychowawczego w szkole, jak i środowisku rodzinnym ucznia. Decydującą rolę w rozbudzaniu i podtrzymywaniu motywacji odgrywa szkoła i nauczanie. Szczególne znaczenie należy przypisać przygotowaniu podstaw do rozwoju aktywności i tworzenia odpowiedniej atmosfery do uczenia się.

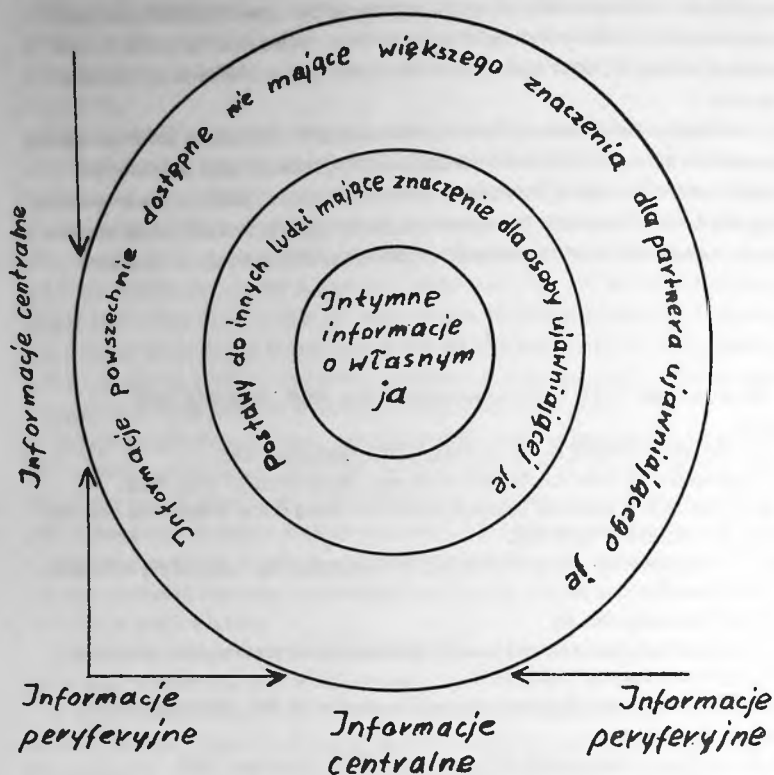
Przypisy

- 1 B. Wilgocka Okoń (red.): Edukacja wczesnoszkolna, WSiP, Warszawa 1979.
- 2 Tamże.
- 3 R. Racinowski: Problemy oceny szkolnej, PZWS, Warszawa 1968.
- 4 M. Tyszkowska: Motywy szkolnego uczenia się, „Nowa Szkoła” nr 4, 1968.
- 5 Zob. M. Jakowicka: Stosunek dzieci do nauki (w:) Nowa ocena zachowania uczniów (red. Lewin A.), Warszawa 1974, NK.
- 6 Por.: M. Tyszkowa: op. cit.; Z. Putkiewicz: Motywy szkolnego uczenia się młodzieży, PZWS, Warszawa 1971.
- 7 Zob. Z. Putkiewicz: Op. cit.
- 8 A. Lewicki: Psychologiczna analiza czynników wyznaczających wyniki nauczania, „Psychologia Wychowawcza” 1962, nr 2.
- 9 Zob. L. Niebrzydowski: Wpływ motywacji na uczenie się, NK, Warszawa 1972;
- M. Tyszkowa: Op. cit.
- 10 J. Pieter: Psychologia uczenia się i nauczania, PZWS, Warszawa 1961.
- 11 A. Lewicki: Op. cit.
- 12 Z. Putkiewicz: Op. cit.

Leon Niebrzydowski
Uniwersytet Łódzki

OTWARTOŚĆ MŁODZIEŻY W RÓŻNYCH STADIACH ROZWOJU STOSUNKÓW INTERPERSONALNYCH

Przez otwartość lub ujawnianie siebie (z ang. Selfdisclosure) autorzy zajmujący się tym zagadnieniem najczęściej rozumieją proces, w którym jeden z partnerów interakcji w wyniku przekazywania informacji o sobie, umożliwia poznanie własnej osoby drugiemu partnerowi lub partnerom¹. Zjawisko to ma charakter rozwojowy i dynamiczny. Przedstawić je można graficznie za pomocą kół.



Najbardziej zewnętrzny obszar koła dotyczy dających się ujawnić poglądów niczym nie skrępowanych, gdyż z reguły dotyczą one spraw powszechnie znanych, np. udziału jednostki w wydarzeniach kulturalnych, kontaktach sąsiedzkich, wymianie poglądów na temat pogody itp. W obszarze środkowym zawarte są postawy ujawniającego się podmiotu, dotyczące spraw światopoglądowych, religijnych, a także stosunku do różnych instytucji i ich problemów. Obszar centralny zawiera zaś elementy wiedzy bardziej intymnej, dotyczącej „własnego ja”, a także innych wydarzeń o dużym znaczeniu osobistym. Przy czym należy tu wyraźnie podkreślić, że im bardziej centralne jest położenie jakiegoś elementu wiedzy dotyczącej naszej osoby, tym trudniej jest udzielić o niej informacji. Może tu mieć zastosowanie znana powszechnie metafora, która porównuje osobowość ludzką do cebuli składającej się z wielu łupin, kryjących wewnątrz rdzeń będący „prawdziwym ja”. Takiej interpretacji osobowości ustrukturalizowanej w terminach „warstw” zdejmowanych z cebuli, odpowiada kolejna metafora mówiąca o „otwieraniu się partnerów”. Otwieranie to byłoby w tym przypadku rodzajem „przedzierania się” przez kolejne warstwy partnera, aby dotrzeć

nie tylko do wewnętrznego jego rdzenia, ale także i odwrotnie, by móc pozwolić przedrzeć się partnerowi interakcji do naszego wnętrza, gdyż otwartość to przepływ w dwóch kierunkach, od nas i do nas.

Na tle naszkicowanego wyżej mechanizmu funkcjonowania otwartości nasuwa się pytanie: czy głębokość zachodzących wzajemności w stosunkach interpersonalnych sprowadza się tylko do wymiany informacji, czy także do innych przejawów wzajemnego przenikania się partnerów? Odpowiedź na to pytanie jest jednoznaczna, przenikanie się partnerów jest wielopłaszczyznowe i wielokierunkowe, chociaż — jak dotąd — brak na to jednoznacznych dowodów empirycznych. Ale jeśli nawet uznamy rolę przypisywaną intymności jako środkowi wszechstronnego przenikania, to i tak rodzi się kolejne pytanie. Pytanie to dałoby się sformułować w sposób następujący: czy społeczne przenikanie jest zjawiskiem otwierającym drogę do rozwoju wyższych stadiów stosunków interpersonalnych, takich jak: koleżeństwo i przyjaźń, a jeśli tak, to jakie między tymi zjawiskami zachodzą relacje? Zdaniem Heilbronn'a wielkość otwartości w interakcjach, zmierzona we wczesnych stadiach znajomości, nie jest najlepszym predyktorem poziomu przyjaźni mierzonej w dwóch późniejszych okresach. W wyniku przeprowadzonych przez tego autora badań, okazało się, że znacznie lepszym prognozykiem rozwoju tego zjawiska jest tzw. atrybucja warunkowa (causal attribution), w skład której należy włączyć faktyczny wysiłek osoby włożony przez nią w „otwieranie się”, a nie tylko stopień, w jaki osoba ta deklaruje wymianę swoich intymnych informacji w pierwszym stadium znajomości².

CEL PRACY

Celem niniejszej pracy jest prześledzenie związku, jaki zachodzi między otwartością młodzieży i stadiami rozwoju stosunków interpersonalnych. Za podstawę tych rozważań przyjęliśmy opracowaną przez G. Levingera i J. Snoeka teorię tak zwanego „stadialnego rozwoju stosunków interpersonalnych”, będącą wariantem powszechnie znanej „teorii społecznego przenikania” (social penetration)³. Autorzy ci w swojej koncepcji wyróżnili trzy stadia rozwoju stosunków interpersonalnych:

- stadium świadomościowe,
- stadium kontaktu powierzchownego,
- stadium wzajemności partnerów.

Stadia te wyrażają dynamiczny i rozwojowy aspekt stosunków międzyludzkich. Każde niższe stadium stanowi podstawę do pojawiania się stadium wyższego. Aby zostać czyjś przyjacielem, najpierw musimy być kolegą, a jeszcze wcześniej znajomym.

Aby uniknąć nieporozumień wynikających z nazewnictwa przyjętego przez Levingera i Snoeka, a jednocześnie nie wdawać się w szczegółowe opisy poszczególnych stadiów, gdyż uczyniliśmy to wcześniej w innym miejscu, przyjęliśmy własne nazewnictwo w pełni, jak się wydaje, pokrywające się w istotnej treści z tym, co zaproponowali wymienieni wyżej autorzy⁴.

Zamiast stadium świadomościowego Levingera i Snoeka, przyjęliśmy odpowiednik określony mianem znajomości jednostronnej. Jako stadium kontaktu powierzchownego,

przyjęliśmy interakcję opartą na tzw. znajomości powierzchownej partnerów, a stadium tzw. wzajemności partnerów rozbiliśmy na dwa rodzaje (poziomy) stosunków interpersonalnych, to jest: koleżeństwo i przyjaźń. Stąd też przedmiotem naszych rozważań będą następujące rodzaje interakcji: znajomość powierzchowna, koleżeństwo i przyjaźń.

METODY BADAŃ I CHARAKTERYSTYKA BADANEJ GRUPY

Zastosowanym w niniejszej pracy narzędziem był „Self-Disclosure Questionnaire” autorstwa S. Jourarda⁵. Kwestionariusz ten składa się z 60 twierdzeń dotyczących 6 kategorii spraw, w zakresie których najczęściej prowadzone są rozmowy między różnymi osobami. Osobami tymi są tzw. „Target Persons”, co na język polski można przetłumaczyć jako „osoby osłaniające” lub „tarcze ochronne”. Prowadzone z tymi osobami rozmowy dotyczą, według Jourarda, następujących kategorii spraw: własnych postaw, własnych zainteresowań, własnej nauki lub pracy, własnych spraw finansowych oraz własnego ciała i zdrowia. Ze względu na to, że kwestionariusz ten został już dość szczegółowo opisany w polskiej literaturze psychologicznej, nie będziemy go w tym miejscu bliżej charakteryzować⁶.

Badana przez nas próbka składała się z 70 osób, a stanowili ją uczniowie III klas jednego z liceów ogólnokształcących Łodzi. Wstępnie badania przeprowadzono na próbie 96 osób, z czego do badań właściwych wyselekcjonowano 70 osób, w tym 35 dziewcząt i 35 chłopców. Średnia wieku osób badanych wynosiła w przybliżeniu 17 lat. Dóbr badanej grupy był celowy. Badania przeprowadziła i uzyskane wyniki opracowała uczestniczka prowadzonego przeze mnie seminarium magisterskiego Ewa Baksalerska⁷.

W doborze grupy badanej pod względem wieku kierowano się przekonaniem, iż w okresie dorastania młodzieży związki oparte na przyjaźni i koleżeństwie odgrywają szczególnie ważną rolę, a i otwartość młodzieży jest znacznie większa niż u ludzi dorosłych. W związku z tym można na niej stosunkowo łatwo prześledzić interesujący nas proces. Jak bowiem stwierdziła E. Hurlock, młodzież przeżywa szczególnie silną potrzebę posiadania kogoś bliskiego, przed kim mogłaby się „otworzyć”⁸.

W badaniach niniejszych obowiązywała zasada dobrowolności i anonimowości. Uczniowie proszeni byli jednakże o oznaczenie swoich kart odpowiedzi pseudonimami lub innymi dowolnymi znakami graficznymi, po to tylko, aby łatwiej było skompletować ich odpowiedzi, gdyż każda z osób trzykrotnie spotykała się z osobą badającą. Do właściwych badań zakwalifikowano tylko te osoby, które co najmniej od dwóch lat znały swego partnera interakcji. 26 osób (spośród początkowo dobranej próbki) nie zakwalifikowało się do dalszych badań. Osiem zaś osób nie miało przyjaciół, a dalsze 8 osób nie spełniało warunków dotyczących czasu trwania przyjaźni.

WYNIKI

W celu określenia poziomu otwartości badanej młodzieży w kolejnych stadiach rozwoju stosunków interpersonalnych przyjęliśmy, że poziom otwartości wyraża stopień, w jakim osoby badane ujawniają się partnerom interakcji we wszystkich objętych kwestionariuszem kategoriach informacji dotyczących własnej osoby. Przyjęliśmy trzy poziomy otwartości, dzieląc osoby badane na trzy przedziały: niski, średni i wysoki. Niski poziom otwartości uzyskiwała ta osoba, która w kwestionariuszu S. Jourarda otrzymała od 0 do 40 punktów. Średni poziom, gdy liczba uzyskanych punktów wynosiła od 41 do 80, wysoki zaś, gdy liczba uzyskanych punktów wynosiła od 81 do 120.

Jeśli zaś chodzi o selektywność, to przyjęliśmy, że osobami o wysokim poziomie selektywności są te o.b., które w zakresie badanych spraw ujawniły się nie więcej niż dwóm osobom. Osoba o średnim poziomie selektywności ujawniała swoje osobiste sprawy trzem lub czterem osobom. Natomiast osoba, która ujawniała się od pięciu do sześciu osobom, zaliczana była do grupy o niskim poziomie selektywności. Uzyskane w tych badaniach wyniki prezentujemy w kolejnych tabelach.

Tabela 1

Poziom otwartości badanych osób w różnych stadiach interakcji

Płeć	Poziom otwartości	Stadia rozwoju stosunków interpersonalnych		
		przyjaźń	koleżeństwo	znajomość powierzchowna
Dziewczęta	wysoki	16	5	0
	przeciętny	16	15	1
	niski	3	15	34
Chłopcy	wysoki	7	1	0
	przeciętny	22	20	4
	niski	6	14	31

Dane zawarte w tabeli nr 1 świadczą o tym, że poziom otwartości badanych osób w widoczny sposób zależny jest od stadium rozwoju stosunków interpersonalnych. W stadium przyjaźni poziom otwartości jest znacznie wyższy niż w stadium koleżeństwa. Świadczą o tym dane, które wskazują, że większa liczba dziewcząt i chłopców charakteryzuje się w etadium przyjaźni wysokim i średnim poziomem otwartości, podczas gdy w stadium koleżeństwa – niskim i średnim.

Gdy zaś chodzi o otwartość wśród osób będących w stadium tzw. znajomości powierzchownej, to charakteryzują się one prawie wyłącznie otwartością niską, a tylko w nielicznych przypadkach średnią. Przedstawione w tabeli nr 1 dane całkowicie potwierdzają przyjętą na wstępie hipotezę utrzymującą, że im wyższy stopień (stadium) rozwoju stosunków interpersonalnych, tym osoby częściej się „odkrywają”. Różnice zachodzące pomiędzy poszczególnymi poziomami otwartości są w większości przypadków istotne statystycznie na poziomie $p < 0,05$.

SZEROKOŚĆ OTWARTOŚCI

Przez szerokość otwartości rozumiemy liczbę kategorii spraw, w zakresie których badani „ujawniają się” osobom osłaniającym (Target Persons). Ujawnianie to dotyczy takich kategorii spraw, jak: własne postawy, zainteresowania, nauka lub praca, sprawy finansowe, osobowość oraz sprawy ciała i zdrowia. Kategorie te obejmują zakres ujawnianych treści objętych kwestionariuszem S. Jourarda.

Przy opracowywaniu wyników przyjęliśmy, że otwartość osób ujawniających się partnerowi interakcji w zakresie 5–6 kategorii spraw, cechuje duży stopień szerokości. Osoby ujawniające się z 3 do 4 kategorii spraw, to osoby o średniej szerokości otwartości, a osoby ujawniające się w zakresie od 1 do 2 kategorii spraw zaliczyliśmy do grupy małej szerokości. Uzyskane w tym zakresie wyniki przedstawia tabela 2.

Tabela 2

Szerokość ujawniania się w różnych stadiach interakcji

Płeć	Stopień szerokości otwartości	Stadia rozwoju stosunków interpersonalnych		
		przyjaźń	koleżeństwo	znajomość powierzchowna
Dziewczęta	wysoki	35	33	5
	przeciętny	0	2	16
	niski	0	0	14
Chłopcy	wysoki	35	31	17
	przeciętny	0	4	10
	niski	0	0	8

Z danych zawartych w tabeli nr 2 wnosić można, że im wyższe jest stadium rozwoju stosunków interpersonalnych, tym szerokość otwartości jest większa. Prawidłowość ta wyraźnie wystąpiła zarówno u dziewcząt, jak i u chłopców. Zjawisko to charakterystyczne jest zarówno u przyjaciół, jak i u kolegów. Zupełnie przeciwnie ma się zaś sprawa, gdy chodzi o tzw. „znajomość powierzchowną”. Tu przeważająca większość badanych ujawnia wąski zakres szerokości. Przy czym warto zauważyć, że o ile w przyjaźni i koleżeństwie nie dostrzega się istotnych różnic między grupą dziewcząt i chłopców, to w znajomości powierzchownej różnica ta ujawniła się dość wyraźnie. Chłopcy bowiem przejawiają postawę bardziej otwartą niż dziewczęta. Różnica ta jest istotna statystycznie na poziomie $p < 0,01$.

GŁĘBOKOŚĆ OTWARTOŚCI

Przez głębokość otwartości rozumiemy stopień wyczerpania poruszanych kategorii spraw w rozmowach z osobami „osłaniającymi”. Kategorie te można podzielić na dwie grupy. Na grupę spraw, które dotyczą relacji „ja–świat” oraz na grupę spraw osobistych –

intymnych. Do pierwszej grupy zaliczyliśmy informacje odnoszące się do naszych postaw wobec życia, światopoglądu i religii, a także zainteresowania i sprawy związane z nauką lub pracą. Do drugiej zaś sprawy związane z osobowością, ciałem, zdrowiem i finansami. Przyjęliśmy, że elementy wiedzy o sobie zaliczane do drugiej grupy (spraw intymnych) cechuje wyższy stopień wtajemniczenia niż w kręgu spraw zaliczanych do grupy „ja—świat”

Wyniki mieszczące się w przedziale 0—233 określiliśmy jako niskie. Wyniki w przedziale 234—465 — jako przeciętne. Zaś wyniki w granicach 466—700 — jako wysokie. Wynik globalny, np. dziewcząt w zakresie jednej kategorii spraw dotyczących własnej osoby, to suma punktów uzyskanych przez 35 badanych dziewcząt.

Określone stadium rozwoju stosunków interpersonalnych ma istotny wpływ na stopień głębokości „otwierania się” lub stopień intymności przekazywanych informacji. Przy czym zjawisko to występuje niezależnie od płci. Jedyna różnica, która istnieje w tym zakresie, polega na tym, że dziewczęta bardziej w swych zwierzeniach różnicują stosunki oparte na tzw. wzajemności partnerów interakcji od zwykłej znajomości. U chłopców różnica ta jest nieco mniejsza, jednakże nie na tyle, aby była istotna statystycznie. Świadczy to o większej bezpośredniości chłopców w kontaktach interpersonalnych lub o mniejszej odpowiedzialności za wygłaszane sądy. Na tej podstawie można przypuszczać, że dziewczęta prawdopodobnie bardziej od chłopców kontrolują to, co mówią osobom, z którymi wiąże je tzw. „znajomość powierzchowna”.

Gdy zaś chodzi o globalną głębokość ujawnianych przez badaną młodzież spraw, to na pierwsze miejsce wyraźnie wybija się otwartość w zakresie ujawnianych zainteresowań, i to zarówno u dziewcząt, jak i u chłopców. Fakt ten bierze się stąd, że kategorie spraw leżące w obszarze zainteresowań należą do tematów nie stanowiących strefy zagrożenia, a nawet można powiedzieć, że badani chętnie się z nich ujawniają.

Na drugim miejscu znalazła się kategoria spraw określana mianem nauki. Z uzyskanych w tym zakresie danych wynika, że dziewczęta chętniej dzielą się swoimi odczuciami w zakresie swoich postępów w nauce szkolnej niż chłopcy. Prawidłowość ta zachodzi zarówno w kontaktach z przyjaciółkami, jak i z koleżankami. Wydaje się, że wynika to stąd, iż dziewczęta na ogół są pilniejsze w wywiązywaniu się ze swoich obowiązków szkolnych i dlatego chętniej o tym mówią. Gdy zaś chodzi o kategorie spraw, które są mniej popularne w rozmowach z rówieśnikami, to do nich należy zaliczyć przede wszystkim sprawy finansów osobistych, osobowości i ciała. W tych kategoriach najwięcej wyników znajduje się w przedziale tzw. „otwartości niskiej”. Prawidłowość ta jest niezależna od rodzaju stosunków interpersonalnych (stadium ich rozwoju) oraz od płci badanych.

UWAGI KOŃCOWE I WNIOSKI

Przeprowadzone przez nas badania potwierdziły fakt istnienia wśród wielu potrzeb psychicznych człowieka „potrzeby otwartości”, wyrażającej się w przekazywaniu tzw. osobom zaufanym informacji dotyczących własnej osoby. W badanej przez nas grupie (obejmującej młodzież dorastającą) potrzeba ta wystąpiła bardzo wyraźnie. Jej zaspokojenie następuje w procesie bezpośredniej interakcji z partnerem. Uzyskane wyniki badań wykazały, że zarówno u dziewcząt, jak i u chłopców, przyjaciel jest osobą, w interakcji

Tabela 3

Stopień głębokości ujawnianych kategorii spraw

Płeć	Stadia rozwoju stosunków interpersonalnych	Wymiary											
		Postawy	Ocena słowna wyniku	Zainteresowania	Ocena słowna wyniku	Nauka	Ocena słowna wyniku	Sprawy finansowe	Ocena słowna wyniku	Osobowość	Ocena słowna wyniku	Ciało, zdrowie	Ocena słowna wyniku
Dziewczęta	przyjaźń	464	prze- ciężny	554	wysoki	533	wysoki	332	prze- ciężny	472	wysoki	436	prze- ciężny
	koleżeństwo	329	prze- ciężny	367	prze- ciężny	340	prze- ciężny	184	niski	219	niski	284	prze- ciężny
	znajomość powierzchowna	82	niski	233	niski	97	niski	20	niski	17	niski	42	niski
Chłopcy	przyjaźń	405	prze- ciężny	480	wysoki	430	prze- ciężny	317	prze- ciężny	322	prze- ciężny	275	prze- ciężny
	koleżeństwo	320	prze- ciężny	386	prze- ciężny	317	prze- ciężny	230	niski	185	niski	179	niski
	znajomość powierzchowna	107	niski	190	niski	119	niski	82	niski	50	niski	54	niski

z którą potrzeba ujawniania się zaspokajana jest najczęściej. Świadczy o tym wysoki poziom otwartości osób badanych w stadium przyjaźni, a także duży zakres jej szerokości i głębokości. Dane te potwierdzają w pełni rezultaty naszych wcześniejszych badań, z których wynika, że dla dorastającej młodzieży pierwszoplanowym partnerem interakcji jest przyjaciel tej samej płci⁹. Badania niniejsze wykazały także, że w związkach koleżeńskich potrzeba „ujawniania się” zaspokajana jest w mniejszym stopniu. W interakcji z kolegami młodzież częściej przekazuje informacje dotyczące własnej osoby w sposób powierzchowny, a ponadto w znacznie węższym zakresie. W związku z tym rodzi się pytanie, dlaczego w stadium przyjaźni poziom otwartości jest wyższy niż w stadium koleżeństwa? Na podstawie uzyskanych danych można wnioskować, że w stadium przyjaźni następuje głębsze zaspokojenie przez partnera interakcji potrzeb najbardziej intymnych i żywotnych. Można tak sądzić chociażby dlatego, że w stadium przyjaźni z większą wyrazistością dochodzi do wzajemnego zrozumienia partnerów. Zjawisko to zostało wyraźnie uwidocznione zarówno w badaniach J. La Gaipa, jak i naszych¹⁰. Badania K. Sikory dowodzą, że potrzeba posiadania kogoś bliskiego, komu można się zwierzyć, jest jednym z głównych motywów nawiązywania związków opartych na przyjaźni¹¹. W podobnym duchu wypowiedziała się także E. Hurlock¹².

W stosunku do przyjaciół partnerzy mają specyficzne oczekiwania. Ważną ich grupę stanowią te, które wiążą się z nadzieją lub autentyczną możliwością „otwarcia się”. Koleżeństwo zaś to, jak wiadomo, niższe stadium rozwoju stosunków interpersonalnych. Charakterystyczne są dla niego zgoła inne niż dla przyjaźni oczekiwania wobec partnera. Kolega to przede wszystkim ta osoba, z którą chętnie się współdziela i która potrafi okazać nam pomoc, gdy zajdzie taka potrzeba. Ale na tym poziomie rozwoju stosunków interpersonalnych nie oczekuje się większej otwartości. Nieco inaczej przedstawia się sprawa w kontaktach przyjacielskich.

Interesujące wydaje się także pytanie, czy poza specyficznymi oczekiwaniami wobec partnera można mówić o pewnych właściwościach osobowości przyjaciół, ułatwiających im ujawnienie informacji o sobie? Szukając odpowiedzi na to pytanie, należy odwołać się do istniejących w tym zakresie badań, które przeprowadziła M. Lis-Turlejska. Autorka ta stwierdziła, że w przeważającej większości badanych przypadków młodzieży struktury poznawcze przyjaciół są do siebie podobne, i to zarówno ze względu na swą konstrukcję, jak i sposób zachowania. Podobieństwo to, zdaniem tej autorki, ułatwia partnerom komunikowanie się, co z kolei sprawia, że ich wzajemne kontakty mają dużą wartość nagradzającą¹³.

Przyjmując za V. Derlegą i A. Chaikinem, że otwartość jest klasą komunikacji werbalnej, można również przypuszczać, że podobieństwo poznawcze przyjaciół ułatwia ujawnianie intymnych informacji o sobie¹⁴. Być może dlatego właśnie przyjaciel jest wyżej ceniony niż kolega, także w świetle wyników zastosowanej przez nas „skali przyjaźni”.

Z badań naszych wypływa także jeszcze inny wniosek dotyczący specyfiki otwartości w różnych stadiach rozwoju stosunków interpersonalnych u osób różnej płci. Okazało się bowiem, że zarówno w stadium przyjaźni, jak i koleżeństwa, dziewczęta są bardziej otwarte od chłopców. Potwierdza to hipotezę postawioną przez niektórych psychologów amerykańskich, dotyczącą wpływu płci na poziom ujawniania się¹⁵. Wiadomo bowiem, że zarówno

u kobiet, jak i u dziewcząt, potrzeba bliskości intymnych związków zaznacza się wyraźniej niż u mężczyzn i chłopców. Tradycje wychowawcze oraz specyficzne wymogi co do roli mężczyzn sprawiają, że potrzeba ujawniania się chłopców jest jakby tłumiona od najmłodszych lat życia.

Na tle tego, co powiedzieliśmy wyżej, zaskakujące może się wydawać, że w kontaktach z osobami nowo poznanymi poziom otwartości badanych chłopców jest wyższy od poziomu otwartości dziewcząt. Także w stadium znajomości powierzchownej chłopcy w większym stopniu niż dziewczęta ujawniają informacje intymne. Na tej podstawie można wnioskować, że dziewczęta są bardziej selektywne w wyborze partnera do zwierzeń intymnych. Ich wymagania w tym zakresie są większe niż chłopców. Chłopców małe prawdopodobieństwo ponownego spotkania z osobą nowo poznaną ułatwia w większym stopniu niż dziewczętom ujawnienie spraw intymnych.

W wyniku przeprowadzonych badań stwierdziliśmy także, że młodzież w najwyższym stopniu ujawnia się w zakresie tych kategorii spraw, które dotyczą zainteresowań, nauki szkolnej i postaw. W mniejszym zaś stopniu ujawnia informacje bardziej intymne, związane z osobowością, ciałem i zdrowiem. Prawidłowość taką zaobserwowaliśmy we wszystkich omawianych przez nas stadiach rozwoju stosunków interpersonalnych. Do podobnych wniosków w tym zakresie doszła także K. Skarżyńska¹⁶. W związku z tym nasuwa się pytanie, dlaczego kategorie odnoszące się do zainteresowań nauki szkolnej i postaw, ujawniane są w stopniu wyższym niż sprawy osobowości, ciała i zdrowia? K. Skarżyńska podejmując próbę odpowiedzi na to pytanie stwierdza, że informacje, które przekazujemy partnerom w procesie komunikowania się, należą do systemu wiedzy człowieka o sobie. System ten zaś, jak wiadomo, ma budowę warstwową. Pewne jego elementy są bardziej zewnętrzne, a tym samym łatwiejsze jest przekazanie ich partnerowi. Inne zaś, np. sprawy dotyczące osobowości i ciała, położone są głębiej (wewnątrz systemu samowiedzy) i dlatego trudniej jest je odkryć przed innymi osobami.

Przedmioty naszych zainteresowań, postawy, problemy związane z nauką i pracą znajdują się na zewnątrz nas, w otaczającym nas świecie, z którym inni ludzie także mają kontakt. I być może, że to właśnie dlatego te elementy wiedzy o sobie samych ujawniamy chętniej i łatwiej niż pozostałe. Natomiast problemy związane z osobowością, ciałem i zdrowiem tkwią w nas, składają się na nasz świat najbardziej własny i najbardziej intymny, wewnętrzny — i dlatego, być może w obawie przed utratą poczucia „własnego ja” i własnej tożsamości, nie ujawniamy tych spraw zawsze i do końca.

Przypisy

¹ Por.: V. Derlega, L. Chaikin: Norms affecting self-disclosure in man and women, „Journal of Consulting and Clinical Psychology” 1972, 3.
K. Doroszewicz, Z. Zaborowski, M. Zwoliński: Z wstępnych badań nad efektami ujawniania się nauczycieli, „Przegląd Psychologiczny” 1977, 20, nr 4.

² Por.: J. La Gaipa: Interpersonal Attraction and Social Exchange. Ontario 1980, University of Windsor.

- 3 H. Levinger, J. Snoek: *Attraction in Relationship. A new look at interpersonal attraction*, New York 1972.
- 4 Por.: L. Niebrzydowski: *Przyjaźń i koleżeństwo młodzieży dorastającej*, Łódź 1983, Wyd. Naukowe UŁ.
- 5 S. Jourard: *The Transparent — Self*, New York 1964.
- 6 Patrz: K. Skarżyńska: *Ujawnianie siebie innym*, „*Studia Psychologiczne*”, 1979, nr 17.
- L. Niebrzydowski: *Intymność i otwartość w stosunkach międzyludzkich w różnych okresach rozwojowych dzieci i młodzieży*, „*Oświata i Wychowanie*” 1981, nr 3.
- L. Niebrzydowski: *Przyjaźń i koleżeństwo młodzieży dorastającej*, op. cit.
- 7 E. Baksalerska: *Otwartość w różnych stadiach rozwoju stosunków interpersonalnych* — Łódź 1983, nie publikowana praca magisterska.
- 8 E. Hurlock: *Rozwój młodzieży*, Warszawa 1965.
- 9 L. Niebrzydowski: *Przyjaźń i koleżeństwo ...* op. cit.
- 10 Por. J. La Gaipa: Op. cit.
- 11 K. Sikora: *Wpływ motywów nawiązywania przyjaźni i koleżeństwa młodzieży*, „*Psychologia Wychowania*” 1974, nr 3.
- 12 E. Hurlock: Op. cit.
- 13 M. Lis-Turlejska: *Podobieństwo struktur poznawczych partnerów a ich wzajemne postawy wobec siebie (W:) S. Mika (red.) Studia nad postawami interpersonalnymi*, Wrocław 1976.
- 14 Por.: V. Derlega, L. Chaikin: Op. cit.
- 15 V. Derlega, L. Chaikin: *Intymność i otwartość w stosunkach interpersonalnych*, „*Przegląd Psychologiczny*” 1979, nr 2.
- S. Jourard: Op. cit.
- 16 Por.: K. Skarżyńska: Op. cit.

A. Wojciech Maszke
Wyższa Szkoła Pedagogiczna
Olsztyn

PRÓBA OCENY SYSTEMU KSZTAŁCENIA KADR NAUCZYCIELSKICH W POLSCE

Zagadnienie zapewnienia systemowi oświatowemu odpowiednich kadr nauczycielskich stanowiło zawsze centralne miejsce w polityce oświatowej. Dlatego w całym powojennym okresie pojawiały się różne koncepcje tego kształcenia, sam zaś system przechodził w Polsce Ludowej długą ewolucję. Kursy pedagogiczne dla absolwentów liceów i gimnazjów, 4-letnie licea pedagogiczne, a od 1955 roku 5-letnie licea pomaturalne, 2-letnie studia nauczycielskie, 3-letnie wyższe szkoły nauczycielskie, wreszcie 4-letnie i 5-letnie studia magisterskie — to główne formy kształcenia nauczycieli.

Sugestie Komitetu Ekspertów d/s opracowania raportu o stanie oświaty w PRL, perspektywa upowszechnienia szkoły średniej, jak i braki dotychczasowego systemu kształcenia nauczycieli wysunęły potrzebę jego zreformowania, a szereg dokumentów partyjnych i państwowych

nałożyło na nauczycieli obowiązek podnoszenia wykształcenia do poziomu pełnych studiów wyższych, jak i kształcenia nauczycieli w toku jednolitych studiów wyższych. W „Raporcie o Stanie Oświaty” stwierdzono między innymi, iż „podstawowym warunkiem rozpoczęcia prac nad modernizacją systemu szkolnictwa w Polsce jest odpowiednie przygotowanie kadry nauczającej do realizacji nowych zadań. Nowy system kształcenia kadr nauczycielskich powinien się składać z dwóch członów:

a) systemu kształcenia wszystkich nauczycieli od przedszkoli do szkół wyższych na poziomie studiów wyższych,

b) systemu kształcenia podyplomowego, skupiającego i racjonalizującego zróżnicowane formy dokształcania i doskonalenia zawodowego”¹.

W 1973 roku rozpoczął się proces kształcenia wszystkich nauczycieli na poziomie magisterskim w toku jednolitych studiów wyższych.

Oceniając rozwój form kształcenia nauczycieli można stwierdzić, że był to proces konsekwentnego przechodzenia od form niższych do wyższych, a tym samym kształcenia nauczycieli o różnym poziomie przygotowania zawodowego i różnym poziomie wykształcenia.

Mimo iż urzeczywistniana jest koncepcja kształcenia nauczycieli w systemie jednolitych studiów wyższych, nie oznacza to, że problem ten został raz na zawsze rozwiązany poprzez powołanie instytucji (szkół wyższych) zajmujących się tym kształceniem. Nie oznacza to także, że istniejący system kształcenia nauczycieli nie powinien podlegać zmianom, jeżeli nie odpowiada potrzebom społecznym i nie dostarcza takich kadr, na jakie społeczeństwo i szkoła oczekuje. Każdy system — w tym także system kształcenia nauczycieli — charakteryzować się winien dużą elastycznością poszczególnych elementów składowych tego systemu, gwarantującą możliwość dokonywania zmian, celem dostosowania go do istniejących potrzeb (w tym przypadku potrzeb systemu oświaty i wychowania), warunków i możliwości realizacyjnych. Na fakt ten trafnie zwraca uwagę S. Krawcewicz pisząc: „proces rozwoju nauczyciela wyraźnie przekracza granice określone możliwościami instytucji, które oferują im pewne typy programów. Dlatego procesowi instytucjonalizacji kształcenia nauczycieli powinno towarzyszyć uelastycznienie sztywnych struktur programowo-organizacyjnych, stymulowanie własnego wysiłku, odpowiednie proporcje programowe i warunki umożliwiające indywidualny, najbardziej racjonalny i adekwatny do potrzeb wybór. Chodzi o to, jak przygotować nauczyciela, by był on zdolny wzbogacać ciągle i wszędzie swoją osobowość i by był zdolny kierować swoim rozwojem i stawać się nauczycielem”².

System kształcenia nie może być ustalony raz na zawsze i trzymać się sztywno raz na zawsze ustalonych rozwiązań, mimo iż mogą one z teoretycznego punktu widzenia być użyteczne i pożądane. W przeciwnym razie kształcić będziemy nauczycieli, którym nie chcielibyśmy powierzyć losu milionów dzieci i młodzieży. Ten punkt widzenia powinien nas utwierdzić w przekonaniu, iż nie powinniśmy biernie godzić się z niezmiennością istniejących systemów kształcenia nauczycieli. Systemy te trzeba zmieniać i dostosowywać do ciągle zmieniających się potrzeb i wymagań społecznych.

O tym, że dzieje się inaczej, świadczy funkcjonujący w Polsce system kształcenia kadr nauczycielskich, który jest ukształtowany wadliwie, gdyż nie przygotowuje nauczycieli i wychowawców do zadań, jakie mają oni w szkole realizować. Mam tu na uwadze przede

wszystkim przygotowanie nauczycieli do pełnienia w szkole roli wychowawców i opiekunów klas, do realizowania w szkole zajęć pozalekcyjnych, wyrównywania różnic w występujących wśród uczniów wywodzących się z różnych środowisk społecznych, rodzin niedostosowanych społecznie, żyjących w trudnych warunkach materialnych itp. Istniejący system nie przygotowuje przyszłych nauczycieli do współpracy z rodziną, społeczeństwem, różnymi instytucjami i zakładami pracy funkcjonującymi w środowisku. Dlatego często dochodzi do konfliktów między szkołą, nauczycielem a społeczeństwem, które żywi wobec edukacji różne oczekiwania i nadzieje w zakresie kształcenia i wychowania.

Między wymaganiami stawianymi przez społeczeństwo względem nauczyciela a jego przygotowaniem niezbędnym do zrealizowania tych wymagań istnieją wyraźne dysproporcje. Istniejący system kształcenia nauczycieli przygotowuje, jak słusznie stwierdza B. Suchodolski, „antynauczyciela”. Na tę antynauczycielską osobowość absolwentów szkoły wyższej składa się wiele czynników tworzonych przez szkoły wyższe. Po pierwsze — kształci się absolwenta w zbyt wąskim zakresie, w ramach danego kierunku. Po studiach jest on przygotowany, aby aktywnie posługiwać się materiałem zbliżonym do tematu pracy magisterskiej, nie zaś w zakresie głównego przedmiotu studiów, którego ewentualnie będzie nauczał w szkole. Po drugie — przytłaczającą metodą nauczania w szkole wyższej jest dogmatyczne podawanie wiadomości. Przyszły nauczyciel w czasie studiów ma znikomy kontakt naukowy z materiałem, co sprawia, że uzyskiwane w toku studiów rozumienie materiału jest niewspółmiernie małe wobec tego, co jest konieczne w aktywnym posługiwaniu się treściami. Po trzecie — kierunkowe przygotowanie uniwersyteckie odbywa się w ostrej izolacji od życia praktycznego. Po czwarte — kształtowanie antynauczyciela w szkole wyższej dokonuje się także przez ogólne negatywne wartościowanie kandydatów do zawodu nauczycielskiego³.

Aktualnie wśród teoretyków i praktyków można dostrzec wyraźne dysproporcje w rozumieniu tego, co nauczyciel winien umieć a tym, co umie. Jedni kładą akcent na merytoryczną stronę przygotowania nauczycieli, drudzy na pedagogiczne przygotowanie, a jeszcze inni dążą do połączenia obu koncepcji. Istnieją także rozbieżności co do sposobów kształcenia kadr nauczycielskich. Według jednych, wszyscy nauczyciele winni być kształceni na poziomie wyższym, niezależnie od tego, ilu będziemy mieli nauczycieli bez kwalifikacji (m.in. z uwagi na ograniczone możliwości kształcenia w szkołach wyższych). Inni patrzą bardziej realistycznie uważając, że aktualnie winniśmy kształcić również na poziomie studiów nauczycielskich i (w miarę poprawy istniejących warunków) stwarzać wszystkim możliwości uzyskania pełnego wyższego wykształcenia. Rzeczywistość dzisiejsza jest jednak taka, że istnieje rozdźwięk między zadaniami, jakie stawia nauczycielowi szkoła, i przygotowaniem zawodowym, jakie zapewniają nauczycielowi zakłady kształcące nauczycieli, a także rozdźwięk między potrzebami systemu oświaty i wychowania a możliwościami ich zaspokojenia.

Podając problem przygotowania zawodowego nauczycieli do pracy w szkole, należy podkreślić, że na prawidłowe realizowanie procesu dydaktyczno-wychowawczego w szkole wywiera wpływ wiele czynników nie zawsze dających się ująć w formie wymiernej, np.:

- a) kwalifikacje pedagogiczne nauczycieli — tzn. cechy, od których zależy, czy nauczyciel potrafi dobrze wykonywać swoje zadania;
- b) motywacje — to znaczy cechy, od których

zależy, czy stara się on wykonać powierzone mu zadania w sposób możliwie najlepszy; c) warunki — to znaczy te elementy procesu kształcenia i wychowania, które umożliwiają jego prawidłową realizację. Z tego względu dokonanie oceny przygotowania nauczycieli do pracy w szkole jest bardzo skomplikowane i trudne, a dla pełnego urzeczywistnienia tego zamiaru potrzebne byłyby bardziej rozległe i wnikliwe badania. Z uwagi na brak możliwości przeprowadzenia takich badań, za podstawę dla dokonania tej oceny przyjęto opinie nauczycieli. Niewątpliwie bowiem nauczyciele mają najlepszą orientację w trudnościach, na jakie natrafiają w swojej pracy zawodowej. Poza tym opinie te oparte są na porównaniu przygotowania zawodowego nauczycieli z zadaniami nałożonymi na nich przez szkołę. Opinie te ukształtowane są pod wpływem pewnych teorii pedagogicznych, nabytych w uczelni lub w szkole, jak i pod wpływem osobistej praktyki zawodowej wykonywanej w szkole.

Biorąc to wszystko pod uwagę wydaje się wielce pożyteczne zapoznanie się z opiniami nauczycieli o istniejącym systemie kształcenia nauczycieli oraz sugestiami związanymi z zmianą tego systemu. Ponadto przedstawienie opinii i poglądów nauczycieli pozwoli porównać je z twierdzeniami wyrażonymi we wstępie. Jest to więc rodzaj konfrontacji tych twierdzeń z poglądami nauczycieli—praktyków.

Przedstawiony materiał oparty jest na badaniach przeprowadzonych w 1982 i 1983 roku wśród nauczycieli województwa olsztyńskiego i województw z nim sąsiadujących. Objęty one swym zasięgiem nauczycieli pracujących w szkołach miejskich i wiejskich w liczbie 1912 osób.

Wśród 1912 nauczycieli kobiety stanowiły 77,8%. Jest to więc procent typowy dla krajowej populacji nauczycieli (wskaźnik ten wynosi w Polsce 78,7%). W wieku do 25 lat było 15,5% osób; 25—35 lat 31,1%; 35—45 lat — 29,6%; 45—55 lat — 14,2% i powyżej 55 lat 1,6%. Stażem pracy do 5 lat legitymowało się 27,8% badanych, 5—10 lat — 9,2%, 10—15 lat — 15,6%, 15—20 lat — 17,9%, 20—25 lat — 12,3%, 25—30 lat — 10,0%, 30 i więcej lat — 7,2% badanych nauczycieli. Stosunkowo duża liczba nauczycieli o stażu pracy do 5 lat jest konsekwencją zatrudnienia w ostatnich latach absolwentów liceów ogólnokształcących, średnich szkół zawodowych, a nawet zasadniczych szkół zawodowych.

Nauczycieli zatrudnionych w szkołach wiejskich było 930, a w szkołach w mieście 982 osoby. Wyższe wykształcenie miało 66,8% badanych, absolwentów studiów nauczycielskich było 21,9%, a średnie wykształcenie miało 11,3% badanych nauczycieli. Odsetek nauczycieli z wyższym wykształceniem wśród ogółu badanych był wyższy od średniej krajowej o 11,4%, przy jednoczesnym niższym odsetku nauczycieli z wykształceniem na poziomie studium nauczycielskiego i średnim.

Mimo formalnie wysokich kwalifikacji badanych nauczycieli, braki w przygotowaniu otrzymanym w uczelni lub w szkole są, zdaniem ankietowanych, dość duże. Sądzę, że zapoznanie się z wypowiedziami nauczycieli na temat stopnia przygotowania ich do pracy przez zakłady kształcące nauczycieli może okazać się przydatne przy modernizowaniu systemu przygotowania kadr nauczycielskich dla systemu oświaty i wychowania.

Ankietowanym nauczycielom zadano pytanie dotyczące ich przygotowania do pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkole lub placówce oświatowej. Odpowiedzi na pytanie o to, czy nauczyciele są przygotowani do pracy, przedstawione są w tabeli 1.

Stoień przygotowania do pracy zawodowej

Nazwa ukończonej uczelni lub szkoły	Ogółem badanych		w tym							
			tak		raczej tak		raczej nie		nie	
	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Uniwersytet	264	100	112	42,4	100	37,9	34	12,9	18	6,8
WSP	539	100	189	35,1	266	49,3	64	11,9	20	3,7
WSN	275	100	123	44,8	124	45,1	18	6,6	10	3,6
Inne uczelnie	202	100	75	37,2	89	44,0	33	16,3	5	2,5
SN	416	100	123	29,6	193	46,4	71	17,1	29	6,9
LP	96	100	39	40,6	45	46,9	7	7,3	5	5,2
Inne szkoły	120	100	8	6,7	16	13,3	41	34,2	55	45,8
R a z e m	1912	100	669	35,0	833	43,6	268	14,0	142	7,4

Poglądy na temat przygotowania nauczycieli do pracy w szkole przez zakłady kształcące są rozbieżne. Wśród absolwentów zakładów kształcących nauczycieli panuje na ogół przeświadczenie, że są oni przygotowani do pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkole. Natomiast absolwenci pozostałych uczelni i szkół stwierdzają częściej, iż nie są przygotowani do tej pracy. Pogląd ten jest z oczywistych względów uzasadniony, gdyż absolwenci tych szkół i uczelni zostali przygotowani do pracy w innych dziedzinach i gałęziach gospodarki narodowej, a nie do pracy w szkole. Mimo, iż te pozytywne opinie nauczycieli oparte są na własnych doświadczeniach, to jednak wydają się one być dyskusyjne. W celu ich zweryfikowania postawiono badanym następujące pytanie: „W jakim zakresie odczuwa Pani/Pan braki w przygotowaniu otrzymanym w uczelni lub szkole?” Odpowiedzi przedstawione są w tabeli 2.

Absolwenci różnych uczelni i szkół odczuwają różne braki w przygotowaniu. Ich stopień nasilenia jest różny u różnych absolwentów. Największe braki odczuwają w przygotowaniu pedagogicznym. Z ogólnej liczby badanych aż 41,2% wskazywało na ten zakres braków, przy czym absolwenci kierunków nauczycielskich częściej podawali, iż mają braki w przygotowaniu pedagogiczno-praktycznym. Jest to naturalne, gdyż absolwenci kierunków np. technicznych, rolniczych, ekonomicznych itp., czy średnich szkół zawodowych, nie byli w swych szkołach przygotowani do tej formy pracy. Natomiast godne zastanowienia jest to, że absolwenci uczelni lub szkół przygotowujących wyłącznie nauczycieli także podawali, że mają braki w wykształceniu pedagogiczno-praktycznym. Największe braki w tym zakresie odczuwali absolwenci wyższych szkół pedagogicznych – 45,5% badanych – oraz uniwersytetów – 43,4%. Znacznie rzadziej na ten rodzaj braków wskazywali absolwenci wyższych szkół nauczycielskich – 27,1%, studiów nauczycielskich – 36,0% oraz liceów pedagogicznych – 22,8%.

Braki w przygotowaniu zawodowym

Nazwa ukończonej uczelni lub szkoły	Ogółem badanych		w tym odczuwających braki z zakresu							
			naukowo-specjalistycznego		pedagogiczno-praktycznego		innym		żadnym lub brak odpowiedzi	
	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Uniwersytet	281	100	6	2,1	122	43,4	124	41,1	29	10,4
WSP	596	100	22	3,7	271	45,5	246	41,3	57	9,5
WSN	291	100	20	6,9	79	27,1	163	56,0	29	10,0
Inne uczelnie	211	100	22	10,4	108	51,2	56	26,5	25	11,9
SN	447	100	59	13,2	161	36,0	186	41,6	41	9,2
LP	114	100	16	14,0	26	22,8	58	50,9	14	12,3
Inne szkoły	128	100	23	18,0	84	65,6	16	12,5	5	3,9
R a z e m	1068	100	168	8,1	851	41,2	849	41,1	200	9,6
U W A G A: Ogólna liczba odpowiedzi jest większa od ogólnej liczby badanych nauczycieli. Różnica ta wynika z faktu, że niektórzy absolwenci wskazywali na więcej niż jeden rodzaj braków.										

W zakresie przygotowania merytorycznego tzn. naukowo-specjalistycznego, od którego zależy skuteczność działania dydaktycznego nauczyciela, proporcje te układały się odwrotnie. Absolwenci uniwersytetów, wyższych szkół pedagogicznych, wyższych szkół nauczycielskich oraz innych uczelni znacznie rzadziej niż absolwenci studiów nauczycielskich, liceów pedagogicznych czy innych szkół średnich podkreślali, że mają braki w tym zakresie. Ponieważ badani nauczyciele reprezentują grupę społeczną wysoce zróżnicowaną pod względem rzeczywistych kwalifikacji zawodowych, można dać jednoznaczną odpowiedź, że proporcjonalnie do stopnia wykształcenia nauczycieli maleje liczba stwierdzonych przez nich braków w zakresie przygotowania specjalistycznego. Stwierdzenia takiego nie moglibyśmy postawić w przypadku przygotowania pedagogiczno-praktycznego.

Mimo istnienia pewnych różnic programowych w kształceniu nauczycieli w wyższych szkołach pedagogicznych i uniwersytetach, a są to uczelnie merytorycznie przygotowane do kształcenia kadr nauczycielskich, braki w przygotowaniu pedagogiczno-praktycznym odczuwają zarówno jedni, jak i drudzy. Wynika to z faktu, że zarówno w uniwersytetach, jak i w wyższych szkołach pedagogicznych, proces kształcenia koncentruje się głównie wokół problemu wyposażenia studentów w jak największy zasób wiedzy specjalistyczno-kierunkowej. Dąży się do zaznajomienia studenta — przyszłego nauczyciela — z aktualnym poziomem wiedzy naukowej stanowiącej przedmiot obranej specjalizacji, z ogólnymi zasadami metodologicznymi i metodami badawczymi, a nie zwraca się (lub zwraca się daleko mniej) uwagi na zagadnienia pedagogiczno-praktyczne i wychowawcze. Na sprawę tę zwraca uwagę S. Krawcewicz pisząc, iż „coraz bardziej oczywistą jest rzecz, że bez względu

na szczebel szkoły (średnia, podstawowa) nauczyciel powinien mieć opanowaną całość danej dyscypliny naukowej, gruntowną znajomość jej struktur, aktualnych osiągnięć i problemów badawczych (...). W strukturze procesu kształcenia (program, podręcznik, nauczyciel itp.) jedynie nauczyciel jest tym czynnikiem, który może skutecznie dokonywać selekcji wartościowania i aktualizacji treści kształcenia"⁴. Z punktu widzenia wyposażenia przyszłego nauczyciela w gruntowną wiedzę specjalistyczną należy ze stwierdzeniem tym zgodzić się. Wydaje się jednak, że dla większej skuteczności oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych nauczycieli, obok ciągłego podnoszenia poziomu ich wiedzy merytorycznej w zakresie obranej specjalizacji, konieczna jest gruntowna znajomość zagadnień pedagogicznych, praktycznych, metodycznych i wychowawczych. Bez znajomości tych zagadnień nawet najlepiej merytorycznie przygotowany specjalista nie będzie nauczycielem, lecz będzie wykładowcą matematyki, historii, geografii (a nie nauczycielem matematyki, historii, geografii itp. i wychowawcą realizującym zadania wychowawcze). W szkole potrzebni są przede wszystkim nauczyciele, którzy oprócz wiedzy merytorycznej będą mieli również gruntowne przygotowanie pedagogiczne — niezbędne do organizowania prac pozalekcyjnych, wychowawczych, współpracy z rodziną, środowiskiem itp.

Z tego względu system kształcenia nauczycieli musi, oprócz wyposażenia ich w niezbędną wiedzę merytoryczną, wyposażyć ich w wiedzę umożliwiającą efektywne i skuteczne organizowanie procesu kształcenia i wychowania, organizowanie gier i zabaw dla dzieci, młodzieży i dorosłych, zaspokajanie ich dążeń, zainteresowań i aspiracji. Tę sferę przygotowania zawodowego nauczycieli funkcjonujący aktualnie system kształcenia nauczycieli odsuwa na dalszy plan, jako mniej ważną i istotną, zajmując się przede wszystkim kształceniem specjalistycznym.

Świadomość potrzeby szerokiego profilu kształcenia kandydatów na nauczycieli, jak i kształcenia nauczycieli już pracujących, wskazuje, że system kształcenia nauczycieli rozpatrywany być musi z dwóch punktów widzenia: z punktu widzenia przygotowania ich do prowadzenia pracy dydaktycznej na poziomie aktualnej wiedzy naukowej, oraz z punktu widzenia przygotowania ich do pracy wychowawczej w szkole i środowisku. Ograniczenie problemu kształcenia kadr nauczycielskich wyłącznie do zagadnienia przygotowania przedmiotowego grozi oderwaniem praktyki kształcenia nauczycieli od całokształtu problemów szkoły, a w szczególności od problemów wychowawczych, które każdy nauczyciel musi w szkole podejmować i realizować. Ponieważ jest to sprawa o istotnym znaczeniu dla modernizowania systemu kształcenia nauczycieli, badano ją dodatkowo pytając nauczycieli, w jakiej dziedzinie działalności zawodowej mają najwięcej braków, gdyż dane zawarte w tabeli 1 i 2 nie stanowiły wystarczającej podstawy do możliwie pełnej oceny tego przygotowania. Zagadnienie to ilustruje tabela 3.

Z wypowiedzi badanych nauczycieli wynika, że najślabiej czują się oni przygotowani do organizowania i prowadzenia prac pozalekcyjnych i wychowawczych⁵. Z ogólnej liczby badanych aż 41,2% wskazywało na braki z tego zakresu, a 34,4% na braki z zakresu działalności wychowawczej. Ogółem, aż 77,6% nauczycieli odczuwa braki w tych formach działalności szkolnej. Znamiennym przy tym jest fakt, że absolwenci uniwersytetów

Rodzaj działalności, w której nauczyciele odczuwają braki

Nazwa ukończonej uczelni lub szkoły	Ogółem badanych		w tym w zakresie									
			nauczonego przedmiotu		działalności wychowawczej		prac pozalekcyjnych		prac społecznych		innym	
	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Uniwersytet	316	100	8	2,5	125	39,6	141	44,6	32	10,1	10	3,2
WSP	663	100	41	6,2	258	38,9	270	40,7	78	11,8	16	2,4
WSN	306	100	15	4,9	102	33,3	135	44,1	41	13,4	13	4,7
Inne uczelnie	210	100	11	5,2	91	43,4	57	27,1	47	22,4	4	1,9
SN	460	100	43	9,3	139	30,2	205	44,6	64	13,9	9	2,0
LP	106	100	8	7,5	19	17,9	57	53,8	13	12,3	9	8,5
Inne szkoły	129	100	13	10,1	64	49,6	36	27,9	11	8,5	5	3,9
R a z e m	2190	100	139	6,3	798	36,4	901	41,2	286	13,1	66	3,0

i wyższych szkół pedagogicznych częściej niż absolwenci innych uczelni i szkół kształcących nauczycieli podawali, iż nie są przygotowani do realizowania tych zadań w szkole. Wskazywali oni, że wiele zagadnień z tego zakresu nie było w toku kształcenia w uczelni w ogóle realizowanych lub było w stopniu dalece niewystarczającym. Zmusza ich do ciągłego aktualizowania swej wiedzy i systematycznego doksztalcania w tym zakresie. Podkreślić należy, że ranga działalności wychowawczej, jak i prac pozalekcyjnych, wykazuje coraz bardziej tendencję wzrastającą. Słabe przygotowanie do prowadzenia prac pozalekcyjnych i czynności wychowawczych powoduje, że nauczyciele często nie wiedzą, jak postępować z dziećmi i młodzieżą. Nie wiedzą, jak rozwiązywać problemy, które w szkole, klasie, środowisku stawia młodzież i dzieci. Dotyczy to szczególnie nauczycieli młodych, których jest większość i którzy nie zawsze zdają sobie sprawę z faktu, że ich postawa i zachowania w szkole, na zajęciach, w klubie, na wycieczce, w pracy, w zabawie, oddziałuje znacznie silniej niż prowadzone przez nich pogadanki, odczyty, prelekcje czy inne tego rodzaju zajęcia. Niewielki odsetek nauczycieli odczuwa braki w zakresie nauczonego przedmiotu — 6,3% ogółu badanych. Częściej na braki w tym zakresie wskazywali absolwenci studiów nauczycielskich, liceów pedagogicznych i innych szkół średnich.

Ponieważ ponad 40,0% badanych nauczycieli wskazywało, że odczuwa braki w zakresie prowadzenia prac pozalekcyjnych, sformułowano w ankiecie następujące dodatkowe pytanie: „czy posiadane przez nauczycieli przygotowanie jest wystarczające do prowadzenia prac pozalekcyjnych?” Odpowiedzi zamieszczone są w tabeli 4.

Przedstawione w tabeli dane liczbowe potwierdzają, że nauczyciele nie są przygotowani do prowadzenia w szkole prac pozalekcyjnych. Z ogólnej liczby 1912 badanych nauczycieli aż 1026 osób, co stanowi 53,7%, uznało, że „nie jest” lub „raczej nie jest” przygotowanych do prowadzenia tych prac. Wyjątek stanowili absolwenci innych uczelni, z których aż 67,4% określiło, że „jest” lub „raczej jest” przygotowanych do tej formy pracy w szkole. Ta samokrytyczna ocena nauczycieli nie jest równoznaczna z twierdzeniem, iż nauczyciele nie angażują się i nie prowadzą zajęć pozalekcyjnych. Jeżeli za wskaźnik aktywności w tej sferze działalności nauczyciela przyjęlibyśmy ilość prowadzonych przez nich zajęć pozalekcyjnych, to otrzymalibyśmy obraz wskazujący, że 65% nauczycieli jest zaangażowana w tych zajęciach. Najczęściej prowadzą oni drużyny ruchowe i harcerskie, koło przedmiotowe, zespoły zainteresowań, szkolne kluby sportowe, zespoły artystyczne, zespoły wyrównawcze i inne.

Przedstawione trudności w pracy zawodowej nauczycieli, jak i odczuwane przez nich braki w wykształceniu, są wynikiem nakładania się wielu czynników, których dokładne określenie wymagałoby szerokich badań uzupełniających. Z uwagi na ograniczone możliwości przeprowadzania takich badań, oparto się także na wypowiedziach nauczycieli. Zagadnienie to ilustruje tabela 5.

Zdecydowana większość badanych nauczycieli uważa, że program studiów jest główną przyczyną braków w przygotowaniu zawodowym nauczycieli. Wprawdzie w ostatnich latach wiele zrobiono, by dostosować program do zadań i ról realizowanych przez nauczycieli w szkole (np. reforma kształcenia nauczycieli), to jednak w dalszym ciągu program ten nie odpowiada potrzebom i wymaga gruntownych zmian. Najbardziej krytyczni pod tym względem są absolwenci wyższych szkół pedagogicznych, uniwersytetów i wyższych szkół nauczycielskich, a więc zakładów powołanych specjalnie do kształcenia kadr nauczycielskich. Należy jednak zwrócić uwagę na wiele czynników powodujących, że ta przyczyna jest przez nauczycieli najczęściej wymieniana. Przede wszystkim należy wskazać, że stały dopływ nowych informacji wpływa na dezaktualizację programów nauczania, wskutek czego nauczyciel nie zawsze jest zapoznany z najnowszymi osiągnięciami nauki i techniki. Na tym tle rodzą się duże trudności zawodowe. Nauczycielowi wydaje się, że nie został odpowiednio do pracy przygotowany. Stan ten powoduje, że musi on ciągle się dokształcać i uzupełniać swoje wiadomości, by nie pozostać w tyle za dokonującymi się zmianami. Jest to także wynikiem nieznajomości pokrewnych dyscyplin nauki wobec przedmiotu szkolnego, którego uczy nauczyciele (przyczyną jest zbyt wąski profil kształcenia, kształcenie w zakresie jednej specjalizacji).

Zmianom powinien ulec sposób realizacji programu i styl kształcenia przyszłych nauczycieli przez kadrę nauczającą. Na tę przyczynę wskazywało aż 420 osób, co stanowi 19,1% badanych. Ta krytyka absolwentów jest szczególnie dotkliwa dla kadry nauczającej w zakładach kształcenia nauczycieli. Wskazywali oni, że pracownicy naukowo-dydaktyczni

Tabela 4

Przygotowanie do zajęć pozalekcyjnych

Nazwa ukończonej uczelni lub szkoły	Ogółem badanych		Tak		Raczej tak		Raczej nie		Nie		Nie mam wyrobionego zdania	
	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Uniwersytet	264	100	31	11,8	62	23,5	108	40,9	37	14,0	26	9,8
WSP	539	100	41	7,6	126	23,4	227	42,1	96	17,8	49	9,1
WSN	275	100	22	8,0	62	22,6	127	46,2	46	16,7	18	6,5
Inne uczelnie	202	100	51	25,2	85	42,2	42	20,8	12	5,9	12	5,9
SN	416	100	40	9,6	93	22,4	169	40,6	62	14,9	52	12,5
LP	96	100	6	6,3	30	31,2	45	46,9	10	10,4	5	5,2
Inne szkoły	120	100	12	10,0	33	27,5	35	29,2	10	8,3	30	25,0
R a z e m	1912	100	203	10,6	491	25,7	753	39,4	273	14,3	192	10,0

Tabela 5

Czynniki wpływające na braki w przygotowaniu zawodowym nauczycieli

Nazwa ukończonej uczelni lub szkoły	Ogółem badanych		Przyczyny występujących braków									
			program studiów		zła realizacja programu przez nauczycieli		zła realizacja programu przez studentów		inne przyczyny		brak informacji	
	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Uniwersytet	317	100	206	65,0	70	22,0	25	7,9	11	3,5	5	1,6
WSP	653	100	468	71,7	116	17,8	44	6,7	9	1,4	16	2,4
WSN	295	100	186	63,1	57	19,3	29	9,8	9	3,1	14	4,7
Inne uczelnie	228	100	132	57,9	64	28,1	13	5,7	14	6,1	5	2,2
SN	438	100	288	65,8	74	16,9	40	9,1	19	4,3	17	3,9
LP	128	100	78	60,9	24	18,8	11	8,6	5	3,9	10	7,8
Inne szkoły	138	100	56	40,5	15	10,9	20	14,5	5	3,6	42	30,5
R a z e m	2197	100	1414	64,4	420	19,1	182	8,2	72	3,3	109	5,0

nie umieją nauczyć tych, którzy mają uczyć innych. Zajęcia, które ta kadra prowadzi, zamiast być wzorem dla przyszłych nauczycieli, polegają na przekazywaniu wiedzy, a często są gorzej prowadzone metodycznie niż zajęcia nauczycieli szkół podstawowych. Nauczyciele stwierdzali także, że kadra naukowo-dydaktyczna podejmuje liczne problemy badawcze, które nie mają związku ani ze szkołą, ani nauczycielem, uczniem czy dzieckiem i są oderwane od życia.

Wskazane przez nauczycieli przyczyny braków potwierdzają, że system przygotowania kadr nauczycielskich, w tym szczególnie program ich kształcenia, wymaga istotnych zmian. Przy czym nie wydaje się słuszne, by braki w przygotowaniu kadr nauczycielskich uzupełniać poprzez przedłużenie okresu kształcenia w szkołach wyższych. Propozycje takie formułowano po 1981 roku, a więc w okresie, w którym uczelnie uzyskały znaczne swobody w zakresie określania programu i czasu studiów. Najczęściej podejmowano decyzje o przedłużaniu okresu studiów do lat 5. Dłuższy okres nie jest jednak równoznaczny z wyższym poziomem kształcenia i lepszym przygotowaniem kandydata na nauczycieli do przyszłej pracy dydaktyczno-wychowawczej. Nie jest to także równoznaczne z tym, że nauczyciele będą lepiej przygotowani do współpracy z innymi instytucjami i placówkami działającymi w środowisku. Jeżeli jednak podjęto już decyzję o przedłużeniu okresu studiów w uczelniach kształcących nauczycieli, to ten zwiększony okres powinien być przeznaczony na:

- a) umożliwienie kandydatom na nauczycieli zdobycie drugiej specjalności;
- b) przygotowanie przyszłych nauczycieli do prowadzenia zajęć pozalekcyjnych w szkole i środowisku poprzez obowiązek uczestniczenia studenta — przyszłego nauczyciela — w wybranych przez niego zajęciach fakultatywnych;
- c) zwiększenia ilości zajęć z przedmiotów pedagogicznych, psychologicznych i socjologicznych. Zmiany w systemie kształcenia nauczycieli nie można sprowadzać wyłącznie do czasu kształcenia, lecz przede wszystkim do reform programów i metod kształcenia.

Zasada kształcenia wszystkich nauczycieli na poziomie studiów wyższych jest dziś powszechnie realizowana. Powstaje jednak wątpliwość, czy wszyscy nauczyciele od przedszkoli poczynając, a na szkołach wyższych kończąc muszą mieć wyższe wykształcenie. Łatwo zauważyć, jak słusznie podaje K. Kruszewski⁶, że przedszkola już od dawna są najlepiej działającymi instytucjami oświatowymi, a szczebel przedszkolny jest najbardziej zorganizowanym i chyba najbardziej skutecznym w całym systemie oświatowym, pomimo to, że najniższy w nim był i jest nadal odsetek pracowników pedagogicznych z wyższym wykształceniem. W wychowaniu przedszkolnym bowiem najwięcej znaczą te postawy i umiejętności nauczyciela—wychowawcy, które osiąga on nie tyle w „kształceniu” do zawodu, ile w „wychowaniu” do zawodu. A tę ostatnią funkcję spełniały i spełniają np. licea dla wychowawczyń przedszkoli i wszelkie studia pomaturalne. Przygotowanie wszystkich nauczycieli placówek przedszkolnych na poziomie studiów wyższych w okresie najbliższych 15–20 lat nie jest możliwe do zrealizowania przez szkoły wyższe i winno być w aktualnej sytuacji raczej wyjątkiem niż regułą. Nie oznacza to, że nie powinna być zagwarantowana możliwość ukończenia studiów wyższych przez czynnych nauczycieli przedszkola w formie studiów zaocznych.

Istniejące duże zapotrzebowanie placówek wychowania przedszkolnego na kadry nauczycielskie, jak i trudności w zrealizowaniu tego zapotrzebowania przez zakłady kształcące nauczycieli (potrzeby te według obliczeń autora wynoszą od 35–50 tysięcy) zmuszają do rewizji poglądów na temat kształcenia nauczycieli, gdyż obecny system odstaje od rzeczywistości. Nie jest on skorelowany z realnymi potrzebami placówek przedszkolnych, gdyż nie jest w stanie zabezpieczyć im niezbędnych – pod względem ilości i jakości – kadr nauczycielskich. Dlatego należy, po dokładnym zanalizowaniu problemu, odpowiedzieć, czy rzeczywiście istnieje konieczność kształcenia nauczycieli placówek przedszkolnych na poziomie wyższym i czy można od tej zasady odstąpić. Przyjęcie zasady, że wszyscy nauczyciele placówek wychowania przedszkolnego muszą być kształceni na poziomie studiów wyższych, równoznaczne jest z faktem, że znaczna część nauczycieli tych placówek nie będzie miała minimalnego przygotowania merytorycznego do pracy z dziećmi, gdyż będą to nauczyciele przypadkowi, absolwenci liceów ogólnokształcących i wszelkiego rodzaju szkół średnich. Z tego względu wydaje się słuszne, by nauczycieli placówek przedszkolnych kształcić w studiach pomaturalnych, stwarzając warunki do podwyższania kwalifikacji na studiach zaocznych po kilku latach pracy. Możliwość kształcenia wszystkich nauczycieli wychowania przedszkolnego na poziomie studiów wyższych stanie się realne dopiero po roku 2000.

Podobne uwagi można odnieść do nauczycieli nauczania początkowego. Z przeprowadzonych przez autora obliczeń wynika, że braki kadrowe dla tej formy nauczania kształtować się będą od 45 do 72 tysięcy nauczycieli. Fakt, że ten najtrudniejszy odcinek pracy dydaktyczno-wychowawczej, rzutujący bezpośrednio na dalszy przebieg procesu kształcenia i wychowania, jest i będzie w najbliższych latach prowadzony przez nauczycieli nie mających odpowiedniego przygotowania zawodowego do tej pracy, świadczy, że proces kształcenia kadr dla tego szczebla nauczania i wychowania jest wadliwie zaprojektowany. W tej sytuacji aktualny staje się, dyskutowany w wielu środowiskach, problem konieczności kształcenia całej kadry dla klas I–III na poziomie wyższym. Nie wydaje się celowe uzasadnianie niesłuszności tych poglądów. Założenie kształcenia nauczycieli dla klas I–III na poziomie wyższym, uzasadnione wieloma racjonalnymi argumentami, nie ma jednak, biorąc pod uwagę istniejący stan i poziom wykształcenia tej grupy nauczycieli, wielkich szans realizacji w okresie najbliższych 20 lat. Realne warunki do kształcenia wszystkich nauczycieli nauczania początkowego na poziomie wyższym wystąpią po tym okresie. Przeprowadzone badania ankietowe na temat konieczności kształcenia nauczycieli dla różnych form działalności edukacyjnej i dla różnych stopni kształcenia na poziomie wyższym dają pewną orientację w tym zakresie. Zagadnienie to zilustrowano w tabeli 6.

Jak wskazują dane zamieszczone w tabeli, nie wszyscy są zdania o konieczności uzyskania przez wszystkich nauczycieli wyższego wykształcenia. O takiej potrzebie wypowiedziało się 45,4% badanych. Na temat konieczności posiadania wyższego wykształcenia przez nau-

Opinie o konieczności uzyskania przez nauczycieli wyższego wykształcenia

Nazwa ukończonej uczelni lub szkoły	Ogółem badanych		Wyższe wykształcenie jest niezbędne									
			wszystkim nauczycielom		nauczycielom szkół średnich		nauczycielom klas IV–VIII		nauczycielom klas I–III		nauczycielom placówek przedszkolnej	
	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Uniwersytet	268	100	106	39,6	99	36,9	59	22,0	4	1,5	—	—
WSP	575	100	260	45,2	166	28,9	125	21,7	24	4,2	—	—
WSN	305	100	120	39,3	106	34,8	60	19,7	19	6,2	—	—
Inne uczelnie	208	100	123	59,1	45	21,6	31	14,9	9	4,3	—	—
SN	426	100	167	39,2	165	38,7	79	18,6	15	3,5	—	—
LP	98	100	47	48,0	33	33,7	17	17,3	1	1,0	—	—
Inne szkoły	124	100	87	70,2	22	17,7	5	4,0	10	8,1	—	—
R a z e m	2004	100	910	45,4	636	31,8	376	18,8	82	4,1	—	—

uczycieli szkół średnich wypowiedziało się 77,2% badanych nauczycieli, w tym nauczycieli klas IV–VIII szkół podstawowych – 64,3%, klas I–III – 49,5%, placówek przedszkolnych – 45,4%. Podkreślić należy, że absolwenci kierunków nauczycielskich znacznie rzadziej wypowiadali się na temat konieczności zdobycia przez wszystkich nauczycieli wyższego wykształcenia niż ich koledzy kształceni w innych uczelniach lub szkołach. I tak np. 39,6% absolwentów uniwersytetów i 39,3% absolwentów wyższych szkół nauczycielskich uznało za konieczne posiadanie przez wszystkich nauczycieli wyższego wykształcenia, podczas gdy aż 60,0% absolwentów innych uczelni wskazywało na taką konieczność. Nie ustosunkowując się w tym miejscu do tego problemu (gdyż czyniono to w dalszej części rozprawy) należy podkreślić, że mimo podjęcia decyzji o kształceniu wszystkich nauczycieli na poziomie studiów wyższych, z konieczności jeszcze przez długi czas kształcić będziemy musieli na poziomie półwyższym, uzupełniając niejednokrotnie braki kadrowe absolwentami szkół średnich. Dotyczy to w szczególności szczebla wychowania przedszkolnego i nauczania początkowego, a w przekroju terytorialnym – szkół znajdujących się na terenach wiejskich i rozproszonych. Mimo, jak podkreśla T. Malinowski, „iż wychowanie przedszkolne i nauczanie początkowe są instytucjonalnie oddzielone, to jednak typ pracy pedagogicznej nauczycieli z dziećmi na tych szczeblach kształcenia i wychowania jest zbliżony”⁷. Właś-

ciwa realizacja treści programowych w obu instytucjach ma stworzyć mocne podstawy do kształcenia i wychowania na szczeblu przedmiotowo-systematycznym. Z uwagi na predyspozycje psychiczne dzieci w tym wieku, tzn. w okresie pobytu dziecka w przedszkolu oraz w okresie nauczania początkowego, praca nauczyciela polega na odpowiednim łączeniu na zajęciach różnych form pracy opiekuńczo-wychowawczej i dydaktycznej — pisania, liczenia, czytania, umiejętności życia grupowego itp. z różnymi formami gier i zabaw. „Ta forma pracy nauczyciela jest jakościowo inna niż pracy z uczniami w klasach wyższych. Nie wymaga ona specjalistycznego wykształcenia w zakresie jednego przedmiotu, np. matematyki, języka polskiego, historii, itp. Wymaga ona gruntownej wiedzy o dziecku, sposobu jego myślenia, zachowania się, jak i odpowiedniego ukształtowania u nauczyciela—wychowawcy miłości do dziecka”⁸. Z tego względu system ten powinien być dostosowany do zróżnicowanych wymagań poszczególnych szczebli kształcenia i zadań realizowanych przez nauczycieli w szkole lub placówce oświatowo-wychowawczej. Z tego też względu można postulować, by system kształcenia nauczycieli dla tego szczebla kształcenia i wychowania (tzn. dla placówek wychowania przedszkolnego i nauczania początkowego) miał charakter bardziej ogólny niż kształcenie specjalistyczne nauczycieli dla systematycznego nauczania. Przygotowanie nauczycieli do tego szczebla kształcenia i wychowania związane jest z wyposażeniem ich w gruntowną wiedzę z zakresu fizjologii i psychologii dziecka wraz z podstawami fizjologii i psychologii ogólnej i metodyką badań socjologicznych w tzw. mikrogrupach społecznych, higieny ogólnej i higieny dziecka, typowych chorób dziecięcych, profilaktyki leczniczej i innych warunków rozwojowych dziecka, pedagogiki ogólnej, przedszkolnej, metodyki nauczania początkowego z elementami pomocniczych dyscyplin pedagogicznych i współdziałających z pedagogiką”⁹.

Potrzeba zróżnicowanego systemu kształcenia nauczycieli wynika również z nierównomiernego rozmieszczania kadr nauczycielskich w poszczególnych typach szkół i placówkach oświatowo-wychowawczych. Istnieje dość powszechne przekonanie, że praca zawodowa wykonywana zgodnie z wyuczoną specjalizacją przynosi lepsze efekty jakościowe niż praca niespecjalisty, któremu powierza się zadania, do jakich nie został odpowiednio przygotowany. Ale znane też są inne stanowiska, wedle których, oczekuje się od pracownika umiejętności szybkiego przystosowania się do realizacji innego rodzaju zadań niż te, do których został przygotowany.

Na ogół w większości krajów przeważa praktyka kształcenia nauczycieli szkół podstawowych do nauczania w szkole dwóch przedmiotów, najczęściej pokrewnych. Ta forma kształcenia obowiązywała również u nas w okresie funkcjonowania studiów nauczycielskich.

Wybór między koncepcją wielokierunkowego kształcenia nauczycieli a koncepcją jednokierunkowego kształcenia jest trudny do jednoznacznego rozstrzygnięcia. Nie pretendując do rozwiązania tego problemu, zwrócono się z następującym pytaniem do nauczycieli: „Czy zdaniem Pani (Pana) nauczyciele winni być kształceni w jednej, dwu czy wielu specjalizacjach? ” Zagadnienie to zilustrowano w tabeli 7.

Stanowisko w sprawie kształcenia
jedno- lub wielokierunkowego

Nazwa ukończonej uczelni lub szkoły	Ogółem badanych		Kształcenie w zakresie					
			jednej specjalności		dwu specjalizacji		więcej specjalizacji	
	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Uniwersytet	264	100	89	33,7	135	51,1	40	15,2
WSP	539	100	187	34,7	257	47,7	95	17,6
WSN	275	100	44	16,0	127	46,2	104	37,8
Inne uczelnie	202	100	57	28,2	90	44,6	55	27,2
SN	416	100	130	31,3	156	37,5	130	31,3
LP	96	100	28	29,1	30	31,3	38	39,6
Inne szkoły	120	100	49	40,8	33	27,5	38	31,7
R a z e m	1912	100	584	30,5	828	43,3	500	26,2

Zdaniem zdecydowanej większości badanych, nauczyciele winni być kształceni do nauczania dwóch (43,3% o.b.) i więcej przedmiotów (26,2%). Jedynie 30,5% ankietowanych było zdania, że nauczyciele winni być kształceni w zakresie jednej specjalizacji. Podkreślić należy, że nauczyciele szkół średnich częściej wskazywali na konieczność jednokierunkowego kształcenia niż nauczyciele szkół podstawowych czy innych placówek oświatowych. Jest to zrozumiałe, gdyż praca w szkole średniej wymaga gruntowniejszego przygotowania specjalistycznego niż praca nauczyciela w placówce przedszkolnej czy szkole podstawowej. W placówkach tych bardziej przydatny jest nauczyciel mający umiejętności do prowadzenia w szkole dwóch przedmiotów. Ma to szczególne znaczenie w przypadku szkół wiejskich, w których odczuwa się największy deficyt nauczycieli. Oni też znacznie częściej niż nauczyciele szkół w mieście wskazywali na konieczność przygotowania ich do nauczania w szkole dwóch i więcej przedmiotów. Jest to zrozumiałe, gdyż w praktyce szkolnej nauczyciele szkół wiejskich, z racji braków kadrowych i odpowiedniej liczby godzin dydaktycznych z danego przedmiotu, w zakresie którego się wyspecjalizowali, prowadzą zajęcia dydaktyczne z innych przedmiotów, i to często z dyscyplin nie pokrewnych. Zagadnienie to ilustruje tabela 8.

Z zamieszczonych w tabeli danych wynika, że większość (70,4%) nauczycieli pracujących w szkołach w mieście realizuje tylko jeden przedmiot, 23,0% badanych realizuje dwa

Liczba przedmiotów realizowanych przez nauczyciela w szkole

Nauczyciele Środowisko	Ogółem badanych		w tym realizujący przedmioty							
			jeden		dwa		trzy		cztery	
	licz- ba	%	licz- ba	%	licz- ba	%	licz- ba	%	licz- ba	%
Miasto	982	100	691	70,4	226	23,0	52	5,3	13	1,3
Wieś	930	100	201	21,6	251	27,0	190	20,4	288	31,0
R a z e m	1912	100	892	46,7	477	24,9	242	12,7	301	15,7

przedmioty, 5,3% realizuje trzy przedmioty, a tylko 1,3% nauczycieli realizuje cztery i więcej przedmiotów. W przypadku szkół wiejskich proporcje te układały się odwrotnie – jeden przedmiot realizowało tylko 2,6% nauczycieli, dwa przedmioty realizowało 27,0%, trzy przedmioty 20,4%, a cztery i więcej przedmiotów realizowało aż 31,0% badanych nauczycieli. Przy czym nauczyciele realizujący tylko jeden przedmiot to głównie osoby o specjalności nauczanie początkowe, język polski oraz matematyka, pozostali nauczyciele realizowali dwa, trzy i więcej przedmiotów. Zdarzały się przypadki, że nauczyciele realizowali aż 6 przedmiotów. Do rzadkości nie należy i to, że magister biologii nie uczy biologii, lecz matematyki, a magister matematyki języka polskiego, historii czy innego przedmiotu. Stan ten jest z oczywistych względów zrozumiały, gdyż liczba godzin z danego przedmiotu (za wyjątkiem kilku przedmiotów) jest zbyt mała, by nauczyciel w jednociągowej szkole mógł wypełnić pensum dydaktyczne. Dlatego dla jego uzupełnienia podejmuje prace, do których nie został przygotowany, wykorzystując w nikłym stopniu swoje przygotowanie specjalistyczne.

Przytoczone przez nauczycieli wypowiedzi na temat jedno-, dwu- czy wielokierunkowego kształcenia nie mogą, rzecz jasna, być wystarczającą podstawą do jednoznacznego rozstrzygnięcia tego problemu, lecz wskazują na występujący wśród praktyków – nauczycieli pogląd i na istniejące w tym zakresie dysproporcje. Świadczą również o dostrzeganiu przez nich większej przydatności w szkole nauczycieli przygotowanych do prowadzenia w szkole dwóch (i więcej) przedmiotów niż nauczycieli kształcących w zakresie jednej specjalizacji. O ile słuszne jest, by nauczycieli szkół średnich kształcić w zakresie jednej specjalizacji, o tyle problem ten w szkołach podstawowych budzi pewne wątpliwości. W szczególności dotyczy to nauczycieli wiejskich szkół podstawowych, którzy (jak wykazały badania) nauczać muszą kilku przedmiotów. Dlatego teza o konieczności kształcenia wszystkich nauczycieli w zakresie jednej specjalizacji, choć teoretycznie słuszna, nie jest do roku 2000 możliwa do zrealizowania. Świadczy o tym niepokojące zjawisko wzrostu liczby nauczycieli bez kwalifikacji pedagogicznych (w roku szkolnym 1982/83 pracowało w szkolnictwie 31 tysięcy takich nauczycieli).

Ministerstwo Oświaty i Wychowania pragnąc zaspokoić potrzeby oświaty uruchomiło 65 studiów wychowania przedszkolnego, w których kształciło się 26 tysięcy słuchaczy. W 1983 roku liczba absolwentek wynosiła około 6 tysięcy. Obok dziennych studiów wychowania przedszkolnego funkcjonują studia zaoczne, wieczorowe i eksternistyczne. Utworzono 42 studia nauczania początkowego, które objęły łącznie 3000 słuchaczy pierwszego roku nauki. Prawdopodobnie zajdzie potrzeba uruchomienia w roku szkolnym 1983/84 dalszych studiów. Z tego względu słuszne wydaje się, by odejść od zasady jednokierunkowego kształcenia nauczycieli i przejść do kształcenia w systemie studiów stacjonarnych i zaocznych w zakresie dwóch specjalności — głównej i dodatkowej. Uczelnie wobec tego problemu zajmują najczęściej stanowiska negatywne, uważając, że nie jest możliwe przygotowanie nauczycieli do prowadzenia w szkole dwóch przedmiotów w toku 5-letnich studiów. W praktyce jednak nauczyciele uczą dwóch i więcej przedmiotów — i to często w klasach łączonych.

Istniejąca sytuacja kadrowa w szkolnictwie wymaga również rozważenia możliwości uzyskania przez nauczycieli, którzy ukończyli już studia wyższe, drugiej specjalności. Można to uzyskać poprzez organizowanie i uruchamianie w szkołach wyższych studiów poddyplomowych.

Analiza wypowiedzi 1912 nauczycieli zatrudnionych w różnych szkołach i placówkach oświatowo-wychowawczych umożliwia dokonanie pewnej syntezy.

1. Zdaniem osób badanych, największe braki odczuwają nauczyciele w przygotowaniu pedagogicznym. Tego rodzaju braki sygnalizuje ponad 40% badanych nauczycieli. Przyczyny tego stanu rzeczy dostrzegają oni w nieodpowiednim przygotowaniu przez zakłady kształcące do pracy z dziećmi, młodzieżą i dorosłymi, w braku kontaktów zakładów kształcących nauczycieli ze szkołami i występującymi w nich problemami dydaktyczno-wychowawczymi, jak i nauczycielami pracującymi z dziećmi wywodzącymi się z różnych środowisk społecznych. Ten brak kontaktów jest, zdaniem badanych, przyczyną niedostrzeżenia przez kadrę naukowo-dydaktyczną zakładów kształcących nauczycieli realnego życia toczącego się w klasie, szkole i środowisku. W konsekwencji, absolwent np. wyższej szkoły pedagogicznej czy uniwersytetu ma wprawdzie wyższe wykształcenie, lecz jest ono mało przydatne z punktu widzenia zastosowania w praktyce szkolnej. Z tych względów badani postulowali, by w trakcie kształcenia przyszłych nauczycieli więcej uwagi poświęcać zagadnieniom metodyki nauczania danego przedmiotu, praktykom pedagogicznym oraz problemom organizacji szkolnictwa.

2. Dużą część badanych nauczycieli, bo ponad 40%, wskazywała, że nie jest przygotowana do prowadzenia prac pozalekcyjnych. Uważali oni, że niezbędne jest uwzględnienie w programach kształcenia nauczycieli problematyki współpracy ze środowiskiem, z organizacjami młodzieżowymi, instytucjami, zakładami pracy itp. Wskazywali również na konieczność szerszego uwzględnienia w programach kształcenia problemu dodatkowych kwalifikacji nauczycielskich nie tylko do prowadzenia drugiego przedmiotu, lecz przede wszystkim do prowadzenia zajęć pozalekcyjnych.

3. Stopień wykorzystania nauczycieli z określonymi specjalizacjami jest różny w szkołach. Dobry w szkołach miejskich, zły w szkołach wiejskich, a najgorszy w punktach filialnych. Z tego względu zachodzi konieczność takiego rozmieszczenia kadr nauczycielskich,

by do szkół wiejskich trafiali nauczyciele przygotowani do realizowania dwóch przedmiotów. Są oni bardziej przydatni z punktu widzenia możliwości wykorzystania ich kwalifikacji niż nauczyciele kształceni jednokierunkowo.

Na tle przedstawionych problemów dotyczących kształcenia nauczycieli powstaje pytanie, czy istniejący system jest dostatecznie dostosowany do wymagań i potrzeb naszego szkolnictwa. Wydaje się, że nie. Jest on ukształtowany wadliwie, skoro nie przygotowuje nauczycieli do zadań, jakie mają w szkole i w środowisku pozaszkolnym realizować. Nie przygotowuje on również nauczycieli do pracy w szkołach różnych szczebli kształcenia, różnych typach szkół i placówek oświatowo-wychowawczych. Poza tym nie nadąża on za ilościowymi potrzebami systemu oświaty i wychowania. Fakt ten zmusił resort oświaty i wychowania do uruchomienia, oprócz już istniejących dwuletnich studiów wychowania przedszkolnego, pomaturalnych studiów dla nauczycieli nauczania początkowego. Proces ten będzie się w najbliższych latach nasilał z uwagi na:

- obniżenie tygodniowego wymiaru zajęć dydaktycznych nauczycieli,
- możliwość przejścia znacznej części nauczycieli na emeryturę po 30 latach pracy,
- dalszy proces upowszechniania wychowania przedszkolnego,
- znaczny wzrost, bo w granicach 1 mln, liczby uczniów w szkołach podstawowych,
- upowszechnienie kształcenia na poziomie szkoły średniej poprzez wydłużanie kształcenia zawodowego,
- przejścia dużej liczby nauczycielek na urlopy wychowawcze.

Poszukując dróg dostosowania funkcjonującego aktualnie systemu kształcenia kadr nauczycielskich do potrzeb systemu oświaty i wychowania, sądzę, iż należy zreformować aktualnie obowiązujący system kształcenia, przygotowujący wszystkich nauczycieli na poziomie studiów wyższych i w zakresie jednej specjalizacji. Kształcenie to winno być różnicowane w zależności od instytucji lub placówki oświatowej, w której nauczyciel ma pracować. W tym celu należałoby:

1. Kształcić nauczycieli dla placówek wychowania przedszkolnego i nauczania początkowego na poziomie studiów pomaturalnych. Postulat ten ma istotne znaczenie praktyczne, gdyż przy obecnie dużych potrzebach kadrowych (szczególnie dla tej formy oddziaływań wychowawczych) szkół i placówek przedszkolnych, zasada kształcenia wszystkich nauczycieli na studiach wyższych nie może być do roku 2000 zrealizowana. Kształcenie tej grupy nauczycieli w szkołach wyższych powoduje, że podnoszenie poziomu wykształcenia pozostałych nauczycieli, tzn. nauczycieli klas IV—VIII, również nie będzie mogło być zrealizowane z uwagi na małą „przepustowość” szkół wyższych. Absolwenci kształceni na studiach pomaturalnych powinni jednak mieć zagwarantowaną możliwość podwyższania kwalifikacji na poziomie studiów wyższych po 2—3 latach pracy w zawodzie nauczycielskim.

2. Kształcić nauczycieli dla klas IV—VIII szkół podstawowych na poziomie wyższym w wyższych szkołach pedagogicznych i w zakresie dwóch pokrewnych dyscyplin naukowych, np. fizyka—chemia lub matematyka, język ojczysty—historia itp. Praca nauczyciela w szkole podstawowej wymaga mniej gruntownego przygotowania specjalistycznego, ale pełniejszego przygotowania do nauczania kilku przedmiotów. Nauczyciel mogący nauczać 2—3 przedmiotów jest bardziej przydatny w szkole podstawowej, a zwłaszcza w szkole wiejskiej.

3. Zlikwidować w wyższych szkołach pedagogicznych zróżnicowanie na kierunki studiów już od I roku studiów. Odejść od zasady, by kandydaci na nauczycieli przed przekroczeniem progów wyższych szkół pedagogicznych określali swoją specjalizację. Przyczyni się to do bardziej świadomego podejmowania decyzji przez kandydatów do zawodu nauczycielskiego, a zarazem decyzja ta oparta będzie na ogólnej orientacji o pracy w zawodzie nauczycielskim. Na pierwszym roku studiów student powinien opanować wiadomości z zakresu nauk społecznych, psychologii, socjologii, statystyki, pedagogiki ogólnej itp. Propozycja ta wymaga jednak odpowiednich reform programowych i reform w metodach kształcenia nauczycieli.

4. Kształcić nauczycieli dla szkół średnich w zakresie jednej specjalizacji w uniwersytetach i innych wyższych uczelniach. Jednak i tutaj, co należy z całym naciskiem podkreślić, kształcić trzeba nauczycieli w ten sposób, by uzyskali oni gruntowną wiedzę specjalistyczną, a jednocześnie byli przygotowani do realizowania w szkole innych zadań dydaktycznych. Wprawdzie specjalizacja ma tu znaczenie decydujące, lecz i tutaj nauczyciel musi być czymś więcej niż tylko specjalistą, a to wiąże się z potrzebą kształcenia nauczycieli do realizowania innych zadań niż tylko dydaktyczne.

5. Tworzyć system studiów podyplomowych dla nauczycieli aktualnie pracujących w szkołach. Studia te służyć powinny przygotowaniu do prowadzenia zajęć w zakresie drugiej, pokrewnej specjalności, oraz w zakresie przygotowania pedagogicznego.

6. Oprócz przygotowania nauczycieli do prowadzenia zajęć dydaktycznych każdy nauczyciel winien być przygotowany do prowadzenia zajęć pozalekcyjnych, tzn. do prowadzenia kółek zainteresowań, zespołów muzycznych, teatralnych, drużyn harcerskich, turystyki, fotografiki, modelarstwa itp. Przygotowanie do tego typu zajęć powinien student uznać na wybranych zajęciach fakultatywnych.

Bez dokonania tych zmian powszechne kształcenie nauczycieli na poziomie wyższym może stać się podnoszeniem kwalifikacji, które nie będzie miało większego wpływu na jakość pracy szkół i na wartości przekazywane kształcącym się. Z doświadczeń lat ubiegłych wiemy, że dokonano przejścia od kształcenia nauczycieli w różnych formach kursowych i na poziomie średnim, poprzez dwuletnie studia nauczycielskie do kształcenia nauczycieli w trzyletnich wyższych szkołach nauczycielskich, wyższych szkołach pedagogicznych i uniwersytetach, a mimo to nie stało się to czynnikiem postępu w pracy szkół, w których w dalszym ciągu stosuje się tradycyjne metody nauczania i wychowania.

Jednak samo dostrzeganie tych problemów nie jest wystarczające do poprawy sytuacji. Niezbędne jest przeprowadzenie diagnozy istniejącego systemu kształcenia kadr nauczycielskich pod kątem jego przydatności do kształcenia takich nauczycieli, jakich oczekuje system oświaty i wychowania. Na tej podstawie, jak i na sprawdzonych już rozwiązaniach w innych krajach, można by określać kierunki zmian w naszym systemie kształcenia kadr nauczycielskich. Jako zasadę należałoby przyjąć, by zmiany w systemie kształcenia kadr nauczycielskich wyprzedzały wszelkie inne zmiany w systemie oświaty i wychowania.

Przypisy

- 1 Raport o Stanie Oświaty w PRL, Warszawa 1973, s. 277–288.
- 2 S. Krawcewicz: Ewolucja roli nauczyciela (W:) Edukacja w świecie współczesnym. Praca zbiorowa.
- 3 B. Suchodolski: Model wykształconego Polaka, Warszawa 1980, s. 232–233.
- 4 S. Krawcewicz: Nauczyciel i środowisko, Warszawa 1968, s. 149.
- 5 Potwierdzają także badania przeprowadzone w ośrodku poznańskim – por.: B. Bromberek: Role społeczne nauczyciela, Poznań 1973. Zob. także: J. Starościak: Problemy dydaktyczne na studiach zaocznych, Warszawa 1963. Por. także badania prowadzone w ośrodku krakowskim. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego, Prace psychologiczno-pedagogiczne, Kraków, Zeszyt 7.
- 6 K. Kruszewski: Wydziały i instytuty pedagogiczne w uniwersyteckim stacjonarnym kształceniu nauczycieli. „Życie Szkoły Wyższej” 1–2/1982.
- 7 T. Malinowski: Nauczyciel i społeczeństwo, Warszawa 1968, s. 261.
- 8 Tamże, s. 261.
- 9 T. Malinowski: Op. cit., s. 262.

Jerzy Nosarzewski
Wyższa Szkoła Pedagogiczna
Olsztyn

WPŁYW CECH TEMPERAMENTALNYCH NA PRACĘ UCZNIĄ (PRZEGLĄD BADAŃ)

Przez temperament należy rozumieć zespół formalnych i względnie stałych cech „zachowania przejawiających się w poziomie energetycznym oraz w czasowych parametrach reakcji”¹. Podstawy fizjologiczne poziomu energetycznego i czasowych parametrów reakcji leżą w bloku: układu nerwowego centralnego, autonomicznego, obwodowego, siatkowego i krynologicznego. Poziom energetyczny determinuje reaktywność i aktywność jednostki. Osoby w wysokoreaktywne odznaczają się niskim progiem wrażliwości i wydolności w porównaniu z osobami niskoreaktywnymi charakteryzującymi się wyższym progiem wrażliwości i wydolności. Mówiąc o ruchliwości temperamentu mamy na myśli zdolność przedstawiania się z jednej czynności na drugą.

Na podstawie literatury można wyróżnić dwa kierunki badań dotyczących zależności, jaka zachodzi pomiędzy cechami temperamentu a pracą ucznia. Jedni psychologowie skoncentrowali się na organizacji, metodach wykonywania czynności, stylu pracy uczniów. Inni badacze zajęli się efektami, osiągnięciami uczniów.

1. CECHY TEMPERAMENTALNE A STYL PRACY UCZNIĄ

Już B. Tiepłow² przyjął założenie, że jednostki różnią się sposobami, metodami wykonywania czynności w zależności od cech temperamentu. Różnice te nie dotyczą efektów, wyników pracy, które są takie same, lecz stylu pracy, przez który rozumiemy sposób wykonywania czynności charakterystyczny dla danej jednostki³.

W badaniach wykazano, że zachodzą różnice w stylu pracy pomiędzy uczniami ruchliwymi i powolnymi. Na przykład Szczukin stwierdził, że ruchliwi swobodnie objaśniają i pokazują części obrabiarki, działają szybko bez widocznych przerw, na pytania odpowiadają swoimi słowami bez wyraźnego napięcia. Powolni odpowiadają na pytania i pokazują części obrabiarek ze znacznymi przerwami. Przejawiają wyraźne napięcie podczas wykonywania zadań⁴.

Czynności orientacyjne u powolnych są bardziej rozdzielone w czasie. U ruchliwych są one bardziej połączone i przebiegają szybciej. Ruchliwi wcześniej przyswoili materiał i popełnili więcej błędów niż powolni. Jak widać na podstawie badań Szczukina dynamika pracy i napięcie podczas wykonywania czynności tokarskich są różne u uczniów powolnych i ruchliwych.

Bajmietow na podstawie swoich badań stwierdził, że istnieją różnice w stylu pracy uczniów szkoły średniej w zależności od siły układu nerwowego (którą w zasadzie utożsamia się z pojęciem reaktywności)⁵. Uczniowie wysokoreaktywni bardziej męczą się, stosują odpoczynek po lekcjach, wolą odrabiać lekcje w samotności i ciszy. W toku odrabiania zadań zaczynają od prac trudniejszych, a kończą na łatwiejszych, wolą wypowiadać się pisemnie niż ustnie, w mowie pisemnej przeważają konstrukcje złożone, wykonują czynności w oparciu o uprzednio przyjęty plan. Dokonują zmian i poprawek po wykonaniu czynności.

Uczniowie niskoreaktywni wykazują mniejszą podatność na zmęczenie, nie odczuwają większej potrzeby odpoczynku, wolą odrabiać lekcje w towarzystwie kolegów, mogą sprawnie wykonywać czynności bez uprzednio przyjętego planu, stopniowo wciągają się do pracy, wypowiedź pisemna jest u nich zwięzła, wolą wypowiadać się ustnie. Badania Bajmietowa, obejmujące szeroki zakres czynności ucznia w szkole i w domu, przeprowadzone starannie i opracowane dogłębnie wykazały, że nie ma różnicy w wynikach, osiągnięciach uczniów, lecz są istotne różnice w sposobach, metodach wykonywania czynności w zależności od poziomu reaktywności.

J. Noszarzewski badał styl pracy umysłowej młodzieży ze studium nauczycielskiego za pomocą ankiety zamkniętej i otwartej — w zależności od poziomu reaktywności⁶. O to ważniejsze różnice, jakie wystąpiły w stylu pracy pomiędzy wysokoreaktywnymi i niskoreaktywnymi:

Wysokoreaktywni podczas czytania książek z literatury obowiązkowej piszą plan, natomiast niskoreaktywni nie robią żadnych notatek. Zauważono, że u jednostek wysokoreaktywnych podczas odrabiania prac domowych czynności zasadnicze wystąpiły w 43,5%, u niskoreaktywnych — w 54,1%. Różnica wynosi 10,6% na korzyść osób niskoreaktywnych. Odwrotnie kształtuje się relacja w zakresie czynności pomocniczych. U uczniów niskoreaktywnych wystąpiły one w 33,9%, natomiast u uczniów wysokoreaktywnych — w 45,2%. Różnica wynosi 11,3%.

Wysokoreaktywni podczas odrabiania zadań domowych w większym stopniu stosują przerwy w porównaniu z niskoreaktywnymi. Uczniowie wysokoreaktywni przygotowując się do egzaminów w ciągu dnia wolą uczyć się kilku przedmiotów na zmianę, w porównaniu z przyswajaniem treści z jednego przedmiotu u niskoreaktywnych takiej preferencji nie zaobserwowano. Uczniowie wysokoreaktywni są bardziej skłonni wybrać zebranie, na którym będą trzy referaty, niż zebranie z jednym referatem (trwającym tyle samo czasu). Uczniowie wysokoreaktywni bardziej zwracają uwagę na odpowiednie warunki do pracy niż uczniowie niskoreaktywni. Warunki te to: porządek w pokoju, właściwe oświetlenie i temperatura, świeże powietrze.

Wykonując czynności pomocnicze podczas uczenia się, np. otwieranie okna, ścieranie kurzu ze stolika, uczniowie wysokoreaktywni zabezpieczają się przed zużyciem energii, przed nadmiernym wyczerpaniem. Natomiast uczniowie niskoreaktywni charakteryzują się dużą odpornością nie potrzebują się zabezpieczać przed zmęczeniem i dlatego wykonują bezpośrednio czynności zasadnicze. Przerwy stosowane w toku pracy umysłowej wpływają korzystnie na wyrównanie utraconych sił podczas pracy i regenerację komórek nerwowych. Po przerwie u uczniów wysokoreaktywnych wydajność pracy wzrasta. Podczas zmiany czynności zmienia się również ośrodek funkcjonalny związany z rodzajem wykonywanej czynności. Przy wykonywaniu następnej czynności aktywizowany jest nowy ośrodek funkcjonalny, natomiast poprzedni ośrodek w tym czasie regeneruje się.

Podsumowując wyniki badań, jakie zostały wyżej przedstawione, należy powiedzieć, że indywidualny styl pracy ucznia ujawniający się w normalnych warunkach, które nie ograniczają, nie narzucają form zachowania się, które pozwalają na samodzielną i aktywną pracę ucznia, jest uzależniony od cech temperamentu. W takich warunkach nie wystąpiły różnice w wynikach, efektach pracy ucznia, lecz w sposobach, metodach wykonywania zadań szkolnych. W badaniach wykazano, że uczniowie „ruchliwi” swobodnie objaśniają i pokazują części urządzeń, zachowują się bez napięcia i podniecenia, u powolnych zaś w toku objaśniania części maszyn widać znaczne przerwy, w zachowaniu daje się zauważyć podniecenie i napięcie. Uczniowie wysokoreaktywni wykonują czynności zgodnie z przyjętym planem, stosują przerwy podczas pracy umysłowej, wolą wypowiadać się pismem, pracować w sprzyjających warunkach i szybciej męczą się w procesie przyswajania wiedzy.

3. CECHY TEMPERAMENTALNE A WYNIKI PRACY UCZNIWA

Indywidualny styl pracy ucznia przejawia się tylko w takich sytuacjach, kiedy istnieje pełna swoboda wyboru sposobów wykonywania czynności, ewentualnie środków, które prowadzą do realizacji zamierzonego celu.

Jeżeli dostosujemy metody i sposoby wykonywania czynności do typu temperamentu, ściślej — do cech temperamentalnych, wtedy wyniki pracy wzrastają. Jeżeli w trakcie wykonywania pracy narzucimy organizację struktury czynności bez możliwości wykonywa-

nia zadań zgodnie z cechami temperamentu, wtedy najczęściej wyniki pracy obniżają się. Na to zagadnienie zwrócili uwagę m.in. A. K. Bajmietow, A. J. Suchariewa, J. Strelau⁷.

Bajmietow pisze: „Szywna reglamentacja warunków działania, podobnie jak ścisła algorytmizacja sposobów wykonania zadania doprowadzają do tego, że właściwości temperamentu mogą rzeczywiście stać się „dodatnimi” bądź też „ujemnymi”⁸. Jest to bardzo ważne stwierdzenie, które należy wykorzystać w działaniu, a przede wszystkim w praktyce pedagogicznej”.

Jeżeli nauczyciel pozna dobrze właściwości ucznia, to wtedy będzie mógł zaprojektować dla niego odpowiednio dostosowany do cech temperamentu model działania. Ten fakt wykorzystywała w swoich badaniach Suchariewa⁹. Dla dwóch uczniów tokarskich różniących się cechami temperamentu zaprojektowała dwa odmienne algorytmy pracy. Jeżeli uczniowi tokarskiemu należącemu do typu ruchliwego (sangwinika) zapewnimy odpowiednie warunki pracy, to uzyska on wyższe efekty. Do warunków tych m.in. należą: ćwiczenie się w ekonomiczności działań, analizowanie niedociągnięć, rozpoczynanie pracy od małych szybkości.

W przypadku, gdy narzucimy warunki wykonywania czynności, które nie są zgodne z indywidualnym stylem pracy, charakterystycznym dla uczniów należących do określonego temperamentu, wtedy wyniki pracy zwykle obniżają się. Zagadnienie to było przedmiotem badań m.in. J. Gaweł i Z. Reich¹⁰.

Interesujące badania prowadziła J. Gaweł. Zmodyfikowała arkusz obserwacyjny J. Strelaua¹¹ i dostosowała do badania 6-letnich dzieci przedszkolnych. W badaniach wyodrębniono dwie grupy dzieci – 18 ruchliwych i 19 powolnych. Obie grupy dzieci poddano badaniom eksperymentalnym, aby odpowiedzieć na pytanie, czy istnieją różnice w efektach uczenia się między grupą dzieci ruchliwych i powolnych. Eksperyment składał się z trzech zadań:

a) Dzieciom polecono, aby uzupełniły przygotowany obrazek elementami wycinanek tak, by pasowały one do odpowiednich części obrazka. Uzupełnianie tego samego obrazka odbywało się 3 razy. Czas był ograniczony i wynosił 10 min.

b) Dzieci segregowały karty na 8 gromadek (po 4 karty w każdej) ze względu na treść, np. na jednej gromadce układały karty przedstawiające konika zrobionego z kasztanów. Czas wykonania zadania wynosił 3 min. W każdym z dwu zadań dziecko mogło osiągnąć od 0 do 30 minut.

c) Dzieci wrzucały 3 razy po 3 piłeczki do kosza o średnicy 22 cm i wysokości 21 cm umieszczonego od dziecka w odległości 1,5 m. Za każdy rzut piłeczką dawano 1 punkt. Maksymalna liczba punktów, jaką dziecko mogło osiągnąć, wynosiła 9. Eksperyment przebiegał w warunkach ściśle określonych. J. Gaweł, badając dzieci indywidualnie w przedszkolu, ograniczyła czas uzupełniania obrazków i segregowania kart.

W tabeli nr 1 są umieszczone wyniki, jakie dzieci uzyskały podczas wykonywania trzech zadań.

Poprawnie rozwiązane zadanie przez dzieci ruchliwe i powolne

Lp.	Rodzaj zadania	Średnia poprawnie rozwiązanych zadań		D _n	p
		grupa ruchliwych	grupa powolnych		
1	Uzupełnianie obrazków	19,6	15,4	4,2	0,05
2	Segregowanie kart	24,3	16,2	8,1	0,01
3	Rzuty piłeczkami do celu	4,2	3,7	0,5	—

Na podstawie wyników umieszczonych w tabeli 1 należy powiedzieć, że w dwóch zadaniach grupa dzieci ruchliwych uzyskała wyższe efekty w porównaniu z grupą dzieci powolnych. Największa różnica wystąpiła pomiędzy ruchliwymi i powolnymi podczas segregowania kart ($p < 0,01$), następnie w trakcie uzupełniania obrazków wycinankami ($p < 0,05$). W trzecim zadaniu – rzuty piłeczkami do celu – ruchliwi mieli małą przewagę nad powolnymi, różnica nie była istotna ($p > 0,05$).

Z. Reich sprawdzała efekty pracy uczniów wysokoreaktywnych i niskoreaktywnych w warunkach ograniczonych¹². W tym celu za pomocą kwestionariusza temperamentu Strelaua¹³ spośród 341 uczniów kl. VIII wydzieliła 63 osoby wysokoreaktywne i 68 osób niskoreaktywnych. Każdą z tych grup w drodze losowej podzielono na grupę eksperymentalną i grupę kontrolną. Do obecnej analizy wzięto pod uwagę wyłącznie wyniki grup kontrolnych – 31 uczniów wysokoreaktywnych i 34 uczniów niskoreaktywnych. Grupę osób wysokoreaktywnych i niskoreaktywnych badano za pomocą eksperymentu, który składał się z 4 zadań: a) rozwiązywanie labiryntu matematycznego, w którym w oznaczone pola należało wpisać odpowiednie liczby, aby suma 13 pól wynosiła 85, b) rozwiązywanie figury magicznej, która składa się z 5 czworokątów. Wartość liczb od 1–8 należało wpisać w taki sposób, aby suma liczb występująca w narożnikach każdej figury wynosiła 18, c) za pomocą aparatu psychotechnicznego typu „labirynt elektryczny” badano proces uczenia się. Poprzez naciśnięcie odpowiednich guziczków odtwarzano pokazaną uprzednio drogę świetlną, d) rozwiązywanie zadania „od słowa do słowa” polegającego na tworzeniu szeregu wyrazów przechodząc od wyrazu wyjściowego do końcowego. Obowiązywały przy nim pewne reguły:

- używać wyłącznie rzeczowników;
- w każdym następnym przekształceniu wolno zmieniać tylko jedną literę, dodać lub odjąć;
- do nowego wyrazu dojść jak najkrótszą drogą, np. bal–burak; bal–bak, brak–burak.

Za kryterium do oceny efektów w dwóch pierwszych zadaniach przyjęto czas w minutach, w trzecim zadaniu – liczbę popełnionych błędów, w czwartym liczbę poprawnie napisanych rzeczowników. Wyniki, jakie osiągnęli uczniowie różniący się poziomem reaktywności, obrazuje tabela nr 2.

Efekty osiągnięte w 4 zadaniach przez uczniów wysokoreaktywnych i niskoreaktywnych

Lp.	Rodzaj zadania	Średnia rozwiązanych zadań		D _n	p
		grupa wysokoreaktywnych	grupa niskoreaktywnych		
1	Labirynt matematyczny	10,1	7,5	2,6	0,01
2	Figura magiczna	9,8	7,4	2,4	0,01
3	Labirynt elektryczny	8,3	6,0	2,3	0,01
4	Od słowa do słowa	2,2	3,0	0,8	0,05

Z danych umieszczonych w tabeli nr 2 wynika, że uczniowie niskoreaktywni uzyskali wyższe efekty we wszystkich 4 zadaniach. Na rozwiązanie zadań logicznych („labirynt matematyczny” i „figura magiczna”) uczniowie wysokoreaktywni przeznaczyli więcej czasu niż uczniowie grupy niskoreaktywnej ($p < 0,01$). W zadaniu trzecim („labirynt elektryczny”) uczniowie niskoreaktywni popełnili mniejszą liczbę błędów w odtwarzaniu drogi świetlnej niż uczniowie wysokoreaktywni ($p < 0,01$). W zadaniu czwartym niskoreaktywni uzyskali wyższe efekty w podawaniu rzeczowników „od słowa do słowa” w porównaniu z grupą uczniów wysokoreaktywnych ($p < 0,05$).

Podsumowując należy podkreślić, że osoby ruchliwe osiągnęły wyższe efekty w uzupełnianiu obrazków, segregowaniu kart, w porównaniu z osobami powolnymi.

Uczniowie wysokoreaktywni uzyskali niższe efekty w rozwiązywaniu labiryntu matematycznego i elektrycznego oraz w zadaniu „od słowa do słowa” niż uczniowie niskoreaktywni.

Obniżenie wyników u osób powolnych i wysokoreaktywnych w porównaniu z osobami ruchliwymi i niskoreaktywnymi było spowodowane prawdopodobnie narzuconym sposobem i organizacją wykonywania czynności oraz ograniczonym czasem rozwiązywania zadań.

Wyżej powiedzieliśmy, że w narzuconych warunkach wyniki pracy ucznia są uzależnione od reaktywności.

Ciekawi nas, jak kształtują się efekty pracy ucznia w sytuacji trudnej (stresowej) w zależności od reaktywności. Sytuacja trudna powstaje wtedy, gdy naruszymy równowagę pomiędzy zadaniami, warunkami i cechami podmiotu.

Zagadnienie to znalazło swoje odzwierciedlenie w różnych rodzajach działalności człowieka. Tutaj ograniczymy się wyłącznie do pracy szkolnej. Dla ilustracji przedstawię wyniki, jakie uzyskali: T. Lewowicki, N. J. Utkina i W. S. Mierlin.

W badaniach T. Lewowickiego oprócz tego, że narzucono warunki pracy uczniom poprzez zastosowanie czterech strategii kształcenia (podającej, problemowej, eksponującej i praktycznej), stworzono dla uczniów warunki trudne poprzez zastosowanie testów – sprawdzianów¹⁴.

Warunki stresowe wpłynęły niewątpliwie na efekty pracy. T. Lewowicki wykazał na podstawie obszernych badań empirycznych, że uczniowie ruchliwi i niskoreaktywni uzyskali w warunkach szkolnych wyższe wyniki w porównaniu z uczniami powolnymi i wysokoreaktywnymi.

N. J. Utkina badała wpływ nagrody i kary (stres) na efekty pracy uczniów kl. VII i VIII w zależności od reaktywności¹⁵. Wyniki wykazały, że u uczniów wysokoreaktywnych podzielnosc uwagi istotnie pogarsza się podczas wykonywania zadań, które były oceniane przez nauczyciela.

Nie zauważono preferencji u uczniów niskoreaktywnych. Większą koncentrację uwagi zaobserwowano u uczniów niskoreaktywnych podczas rozwiązywania zadań ocenianych przez pedagoga niż u uczniów wysokoreaktywnych, natomiast w toku rozwiązywania zadań nie ocenianych większą koncentrację uwagi zaobserwowano u uczniów wysokoreaktywnych w porównaniu z uczniami niskoreaktywnymi.

W. S. Mierlin skoncentrował się nad wpływem oceny pozytywnej i negatywnej na efekty liczenia uderzeń metronomu u młodzieży¹⁶. Autor doszedł do następujących wniosków:

- pod wpływem oceny negatywnej wyniki liczenia u niskoreaktywnych wzrastają, u wysokoreaktywnych obniżają się,
- ocena pozytywna bardziej wpływa na efekty liczenia u wysokoreaktywnych niż u niskoreaktywnych,
- ocena negatywna bardziej wpływa na zróżnicowanie wyników u niskoreaktywnych i wysokoreaktywnych niż ocena pozytywna.

Przedstawione wyniki mówią o tym, że stan napięcia psychicznego działa w przeciwnym kierunku. Niskoreaktywnych mobilizuje do pracy, wysokoreaktywnych demobilizuje do działania. Zmienność oceny negatywnej zaznaczyła się bardziej u wysokoreaktywnych, ponieważ są oni bardziej pobudliwi i wrażliwi. Uzyskane wyniki wskazują na duże znaczenie reaktywności w sytuacjach trudnych. Badania potwierdziły ogólną prawidłowość, że jednostki niskoreaktywne w sytuacjach trudnych są bardziej odporne w przeciwieństwie do osób wysokoreaktywnych i dlatego wykazują wyższe efekty w pracy.

Kończąc rozważania należy zaznaczyć, że efekty osiągnięte przez uczniów są zdeterminowane warunkami, w jakich uczniowie pracują. Warunki szkolne dla większości uczniów wysokoreaktywnych są stresowymi: dyktanda, prace kontrolne, ciągłe „odpytywanie” z poszczególnych przedmiotów, przeładowane programy nauczania, zbyt wygórowane wymagania niektórych nauczycieli, nie zawsze pozytywny stosunek nauczycieli do uczniów powodują wyczerpanie energii psychofizycznej u uczniów, co odbija się ujemnie na wynikach pracy.

Ponadto należy przypuszczać, że skoro uczniowie niskoreaktywni mają większe zapotrzebowanie na stymulację – są bardziej aktywni, to również osiągają wyższe efekty w pracy w porównaniu z uczniami wysokoreaktywnymi, którzy są mniej aktywni, niezależnie od warunków, w jakich pracują.

Przypisy

- 1 J. Strelau (red.): Rola cech temperamentalnych w działaniu. Wrocław 1974, Ossolineum, s. 10.
- 2 B. M. Tiepłow: Problemy indywidualnych rozliczaj. Moskwa 1961. A.P.N. FSFSR.
- 3 Por. J. Strelau: Indywidualny styl pracy ucznia a cechy temperamentalne. Kwartalnik Pedagogiczny 1970, nr 3, s. 59–77.
- 4 M. P. Szczukin: Niekatorije tipołogiczeskije obuslowlennyje rozliczaja w protekannij orientirowocznoj i ispolmitielnoj diejatelnosti pri uswojenii naczalnych trudowych imenij. W: Tipołogiczeskije issledowanija po psichologii licznosti i po psichologii truda. B.C. Mierlin (red.) Piern 1964, 43–66.
- 5 Por. A. K. Bajmietow: Niektóre czynniki indywidualnego stylu pracy szkolnej uczniów klas wyższych uwarunkowane siłą procesu pobudzenia. W: Zagadnienia psychologii różnic indywidualnych. J. Strelau (red.) Warszawa 1971, PWN. 132–164. i J. Strelau (red.): Rola cech temperamentalnych w działaniu. Op. cit., s. 13.
- 6 J. Noszarzewski: Styl pracy umysłowej młodzieży uwarunkowany siłą układu nerwowego. W: Strelau (red.): Rola cech temperamentalnych w działaniu. Wrocław 1974, 153–177.
- 7 Por. A. K. Bajmietow: Op. cit.; A. I. Suchariewa: Problem wykorzystania w właściwości indywidualnych w procesie kształtowania indywidualnego stylu w pracy uczniów tokarskich. W: Zagadnienia psychologii różnic indywidualnych. J. Strelau (red.): Warszawa 1971, PWN. J. Strelau (red.): Rola temperamentu w rozwoju psychicznym, Warszawa 1978, WSiP.
- 8 A. K. Bajmietow: Op. cit., s. 135.
- 9 Por. A. I. Suchariewa: Op. cit., s. 165–190.
- 10 J. Gawęł: Ruchliwość zachowania a transfer uczenia się u dzieci w wieku przedszkolnym. Nie opublikowana praca magisterska. Olsztyn 1977 – Wyższa Szkoła Pedagogiczna. Z. Rejch: Wpływ reaktywności na wyniki uczenia się i transfer. Nie opublikowana praca magisterska.
- 11 Por. J. Strelau: O temperamencie i jego poznaniu. Warszawa 1965, NK.
- 12 Z. Reich: Op. cit.
- 13 J. Strelau: Temperament i typ układu nerwowego. Warszawa 1969, PWN.
- 14 T. Lewowicki: Psychologiczne różnice indywidualne a osiągnięcia uczniów. Warszawa 1975, WSiP.
- 15 N. J. Utkina: Tipołogiczeskije rozliczaja wlanija pedagogiczeskij ocienkie na niekatoryje swojstwa wnimanija. W: Tipołogiczeskije issledowanija po psichologii licznosti i po psichologii truda. Piern 1964.
- 16 W. S. Mierlin: Różnice typologiczne we wpływie negatywnej i pozytywnej oceny działalności na podzielność uwagi. W: Zagadnienia psychologii różnic indywidualnych. J. Strelau (red.) Warszawa 1971, PWN, s. 116–131.

WARUNKI PRZEŻYĆ ESTETYCZNYCH DZIECI I SPĘDZANIE PRZEZ DZIECI WOLNEGO CZASU

Przeprowadzone w latach 1971–1982 badania nad rodzinami chłoporobotniczymi w rejonie Ostrowca Świętokrzyskiego wykazały, że każdy rodzaj działalności badanej rodziny (produkcyjno-gospodarczej, kulturalno-społecznej), wynikający z jej ogólnego funkcjonowania, wywołuje określone skutki wychowawcze, w tym także skutki w zakresie wychowania estetycznego. Wychowanie estetyczne w tej rodzinie jest jednym ze składników jej oddziaływania wychowawczego na dziecko. Przebiega ono, tak jak inne składniki wychowania (społeczno-moralne, zdrowotne, umysłowe), na marginesie całokształtu działalności zawodowej rodziców. Z uwagi na brak czasu, jak też na brak wiedzy pedagogicznej rodziców, wychowanie estetyczne ma charakter naturalny i bezrefleksyjny. Proces tego wychowania zasadza się na określonych warunkach ekonomicznych, społecznych i kulturalnych tej społeczności. Jest on nimi ściśle uwarunkowany, a ponieważ warunki poszczególnych rodzin tej społeczności są poważnie zróżnicowane, również proces oddziaływania estetycznego jest zróżnicowany.

Na wychowanka oddziałują estetycznie — jak pisze S. Szuman — „świat obiektywny tej rzeczywistości, w której ludzie żyją, którą odzwierciedlają i poznają, oraz w której działają”¹. Nie bez wpływu na dziecko badanego środowiska pozostaje wygląd otoczenia domowego: zabudowań mieszkalnych, gospodarczych, podwórz, terenów przydomowych (ogrodów, sadów, działek) oraz przedmiotów będących w codziennym użytku badanej rodziny. Otoczenie domowe, jego komponenty, są pod względem funkcjonalności użytkowej i wyglądu estetycznego zróżnicowane. Inne przeżycia estetyczne dzieci kształtują otoczenie domów większości badanych rodzin (93,6%), które są nowoczesnie urządzone, funkcjonalne, uporządkowane i estetyczne, a inne — pozostałej grupy rodzin (6,4%), których otoczenia domowe ustępują tym pierwszym pod względem lokalizacyjnym, funkcjonalnym, estetycznym, a także higieniczno-sanitarnym.

Bogactwo przeżyć estetycznych dzieci wywołuje wnętrze samego domu mieszkalnego: jego praktyczne wykorzystanie, funkcjonalne urządzenie, a także wyposażenie. Wnętrza domów mieszkalnych były zróżnicowane pod względem wyposażenia, urządzenia, funkcjonalności i estetyki, co ma swoje uzasadnienie w warunkach materialnych danej rodziny oraz w postawach społecznych i kulturalnych badanych rodziców, a także w charakterze wykonywanej przez nich dwuzawodowej pracy. Inaczej prezentowało się wnętrze domu mieszkalnego w sezonie intensywnych prac polowych, kiedy brakowało rodzinie czasu na jego estetyczne utrzymanie, a inaczej zimą oraz we wszystkie dni wolne od pracy fizycznej. Wtedy rodzice dysponowali czasem na to, aby zadbać o wygląd estetyczny wnętrza domów mieszkalnych. To zróżnicowanie w utrzymaniu domów mieszkalnych także ma niewątpliwą rolę w kształtowaniu przeżyć estetycznych dzieci badanych rodzin.

Do omawianego kręgu estetyki życia codziennego w obrębie otoczenia domowego zaliczyć należy wychowawcze aspekty wyglądu samego człowieka. Badania wykazały, iż środowisko chłoporobotnicze na ogół postępuje z duchem czasu, przyjmując różnorodne style ubioru i wyglądu zewnętrznego. Wiele jest czynników, które oddziałują na kształtowanie się mody, estetyki ubioru i ogólny wygląd zewnętrzny badanych rodziców i ich dzieci. Im rodzice są młodszy wiekiem i bardziej wykształceni, tym intensywniej ulegają czynnikom wpływającym na modę ubierania się i wyglądu zewnętrznego.

Estetyczny wygląd zewnętrzny (ubiór, obuwie) badanych dzieci jest jeszcze w dużym stopniu zróżnicowany, co oznacza, iż troska rodziców o jakość ubioru dzieci nie jest jednakowa. W 174 (31,9%) badanych rodzin przykłada się największą wagę zarówno do jakości, jak i poziomu estetycznego ubioru dziecka. Znajduje to wyraz w tym, iż od małego dziecka systematycznie kształtuje się wrażliwość estetyczną na ubiór i wygląd zewnętrzny.

W tej grupie rodzin zarówno rodzice, jak i ich dzieci, dysponują niezbędną ilością obuwia, odzieży dostosowanej nie tylko do pór roku, ale także do różnych okazji okolicznościowych. Ubioru w tych rodzinach traktuje się jako istotny środek ochronny i estetyczny, mający wpływ na wygląd zewnętrzny członka danej rodziny.

Nieco gorzej prezentuje się wygląd zewnętrzny zarówno dorosłych, jak i dzieci, w grupie 283 (51,7%) rodzin. Tutaj rodzice — w porównaniu z uprzednio omawianą grupą rodzin — o wiele mniejszą troskę przywiązują do funkcji estetycznej ubioru. W tej grupie rodzin wrażliwość estetyczna na wygląd zewnętrzny dziecka kształtuje się okazjonalnie (z okazji niedziel, świąt oraz uroczystości kościelnych, szkolnych i innych). Jak widać, niewiele jest dni w roku, które stają się okazją do szczególnej troski o estetyczny wygląd dziecka. Pozwala to wnioskować, iż oddziaływania wychowawcze grupy rodzin — oddziaływanie w zakresie kształtowania nawyków estetycznego wyglądu zewnętrznego dziecka — ma charakter sporadyczny, a nie systematyczny.

Największe zaniedbania w zakresie troski rodziców o jakość estetyczną i funkcje ubioru dziecka oraz jego wyglądu zewnętrznego wystąpiły w 90 (16,4%) rodzinach.

Badania wykazały, iż rodzice w tej grupie rodzin niewiele uwagi przywiązują do funkcji ochronnej ubioru dziecka, a prawie żadnej do jego funkcji estetycznej. Dzieci nie dysponują — jak dzieci z omawianych wyżej grup rodzin — dostatecznym wyborem odzieży. Wybór ten zwykle ogranicza się do jednego lub dwóch ubrań wykorzystywanych na różne okazje. W tej sytuacji można zaryzykować twierdzenie, iż rodzice omawianej grupy rodzin nie są zainteresowani kształtowaniem wrażliwości estetycznej w zakresie osobistego wyglądu własnych dzieci.

Oddziaływanie wychowawcze rodziców na kulturę słowa dziecka i jego piękno jest bardzo różne. Formę jakościową i estetyczną języka dziecka kształtuje w tym środowisku nie tylko rodzina, lecz także środki kultury masowego oddziaływania społecznego i szkoła. Jednak wpływ rodziny w tym zakresie jest bardzo silny, większość bowiem dzieci postępuje się jeszcze w poważnym stopniu gwarą. Używają jej głównie w środowisku domowym, niekiedy w szkole: na przerwach i wycieczkach oraz zajęciach pozalekcyjnych organizowanych przez szkołę. Natomiast w szkole, w czasie zajęć dydaktycznych, starają się mówić poprawnie językiem literackim, który jest wówczas bardzo ubogi w zasób słownictwa.

Z obserwacji wynika, iż badane dzieci z klas V—VIII posługują się dwoma formami językowymi: w szkole językiem literackim, a w domu używają formy językowej mieszanej, w której język literacki przeplatany bywa często gwarą środowiskową. W 373 (68,1%) rodzinach rodzice posługują się na codzień językiem środowiskowym. Takim językiem wyrażają się też ich dzieci. Rodzice ci z reguły nie reagowali wychowawczo na kształtowanie poprawnej formy gramatycznej i estetycznej języka dzieci.

W pozostałych 174 (31,9%) rodzinach zaobserwowano na ogół dużą dbałość rodziców o poprawność językową, o kulturę estetyczną języka. Świadczy o tym forma wyrażania się językowego na co dzień — zarówno w domu, jak i w miejscu pracy, czy też w kontaktach społecznych w środowisku zamieszkania. W tym zakresie nie tylko wymagający byli wobec siebie, ale także wymagali tego samego od własnych dzieci. W każdej sytuacji i przy każdej okazji oddziaływali na kształtowanie jakości języka dziecka.

W kształtowaniu wrażliwości estetycznej dziecka, obok zjawisk estetycznych o charakterze czysto zewnętrznym, zachodzących w otoczeniu środowiska rodzinnego dziecka, silny wpływ wywiera sztuka podstawowa (literatura, muzyka, plastyka), jak i sztuka nowa (film). Z badań wynika, że kontakt dziecka środowiska chłoporobotniczego ze światem sztuki jest na ogół ograniczony. Ograniczenie to spowodowane jest wieloma czynnikami, takimi jak: zdolności intelektualne samego dziecka, jego zainteresowania, warunki materialne rodziny, wiek i wykształcenie rodziców, organizacja i formy czasu wolnego w rodzinie, charakter dwuzawodowej pracy rodziców. Szczególnie istotnym czynnikiem wydaje się być charakter dwuzawodowej pracy obojga rodziców, gdyż on głównie warunkuje czas wolny dziecka w określone dni i pory roku. A czas wolny pedagogicznie zorganizowany i spożytkowany ma niebagatelny wpływ na wszechstronny rozwój osobowości dziecka.

Czas wolny dziecka — jak wynika z badań — jest zróżnicowany. W okresie sezonowych prac polowych (późna wiosna, lato, wczesna jesień) jest uwarunkowany obowiązkiem pracy fizycznej dzieci w gospodarstwach swoich rodziców. W okresie pełnej intensyfikacji prac polowych czas wolny w dni powszednie jest bardzo krótki, bo średnio wynosi od 0,8—1,0 godziny dziennie. Jest to czas znacznie odbiegający od minimum higienicznego, które wynosi średnio dla dzieci w wieku uczniów klas V—VIII 5,0—6,5 godziny dziennie. W tym okresie najkorzystniejsze dla rozwoju osobowościowego tych dzieci okazały się tylko dni wolne od nauki szkolnej i pracy fizycznej w gospodarstwach (niedziele i święta). W dni te znacznie wzrasta czas wolny. Wynosi on wtedy od 8,0—9,0 godzin dziennie i przekracza średnio minimum higieniczne o 2,5—3,0 godzin. Z wychowawczego punktu widzenia najkorzystniejszym okresem rozwojowym dla dziecka z badanej społeczności jest zima. Czas wolny badanych dzieci w zimie wynosił średnio od 2,3—3,5 godzin.

Czas wolny w okresie zimy, jak również latem w wolne dni od pracy, młodzież ta wypełnia różnorodnymi czynnościami i zajęciami, wynikającymi z jej osobistych, jeszcze wciąż w tym wieku rozwijających się zainteresowań i zamiłowań, leżących u podstaw określonych potrzeb biologicznych i psychicznych. Zakres treści i form spożytkowania czasu wolnego przez młodzież badanego środowiska jest w stosunku do jej potrzeb biopsychicznych jeszcze na ogół ubogi. Podstawowymi formami spędzania czasu wolnego jest działalność twórcza, oświatowa, kulturalna, zajęcia ruchowe i rozrywkowe. Te dzie-

dziny działalności w wolnym czasie uprawia 531 uczniów z klas V—VIII, co stanowi 85,5% ogółu badanych (621). Działalność twórcza obejmuje dowolnie przez młodzież wybrany rodzaj zajęć. Dziewczeta z form twórczej działalności budzącej i rozwijającej przeżycia estetyczne wybrały głównie twórczość: artystyczną, rysunkową, malarską i plastyczną. Chłopcy zaś z form działalności twórczej wybrali majsterkowanie, modelowanie, metaloplastykę oraz twórczość malarską.

Spośród form oświatowych szczególna rola przypada czytelnictwu literatury pięknej i prasy. Pierwsze miejsce w recepcji czytelniczej dziewcząt i chłopców klas V—VIII zajmują książki o tematyce podróznico-przygodowej, historycznej, wojennej, sensacyjno-kryminalnej i obyczajowej. Na drugim miejscu znajduje się czytelnictwo prasy zarówno młodzieżowej, jak i społeczno-politycznej. Podstawowym rodzajem czytanej prasy jest gazeta lokalna. Przeważa wojewódzki organ partyjny. W mniejszym stopniu młodzież czyta w wolnym czasie inne pisma („Film”, „Ekran”, „Przyjaciółka”, „Kraj Rad”, „Przyroda Polska” i inne).

Natomiast czytelnictwo gazet młodzieżowych zajmuje najniższą lokatę. Najpoczytniejszymi działami prasy czytanej przez młodzież są: kulturalno-oświatowy, beletrystyczny, poezji i prozy, sportowy, naukowy, a najchętniej oglądane są działy ilustrowane.

Telewizja i radio zajęły trwałe miejsce w wykorzystaniu czasu wolnego. Badana młodzież pasjonuje się szczególnie audycjami telewizyjnymi dla młodzieży, dziennikami, sprawozdaniami sportowymi oraz filmami o tematyce sensacyjnej, historycznej, obyczajowej, wojennej i miłosnej oraz filmami dokumentalnymi. Ulubionymi audycjami radiowymi, które wywołują określone przeżycia estetyczne, są magazyny, piosenki i muzyka współczesna, a także sprawozdania sportowe. Dziedzina sportu dla dzieci staje się interesująca nie tylko od strony wyników, lecz przede wszystkim kultury gry, szlachetnej rywalizacji sportowej, kultu ciała sportowca, harmonii jego budowy i piękna sylwetki sportowca.

Wśród badanej grupy młodzieży silne są zainteresowania sportowe. Sportem interesuje się 53,0% chłopców i tylko 4,0% dziewcząt. Wysokie miejsce zajmują zainteresowania kulturalno-oświatowe, najliczniej reprezentowane przez dziewczeta (48,0% dziewcząt i 23,0% chłopców). Na dalszym miejscu znajduje się twórcza działalność artystyczna (18,0% dziewcząt i 5,0% chłopców). I wreszcie, pewna grupa młodzieży przejawia amatorskie zainteresowania muzyczne i taneczne (30,0% dziewcząt i 23,5% chłopców).

Badania wykazały, iż w badanej społeczności znalazły się tylko 174 rodziny (co stanowiło 31,9% ogółu badanych), w których rodzice na ogół rozumieją rolę i znaczenie rozwoju zainteresowań swoich dzieci w wolnym czasie. Dzieci w tych rodzinach znalazły sprzyjające warunki zarówno materialne, jak kulturalne, a także organizacyjne na realizację różnorodnych form spożytkowania czasu wolnego. Większość rodziców z tej grupy rodzin stara się na co dzień swoją postawą, przykładem, wzorem, w sposób właściwy oddziaływać wychowawczo na swoje dzieci. Czyni to pośrednio lub bezpośrednio jedno z rodziców, przy czym częściej matka dyskretnie kontroluje działalność dzieci w wolnym czasie; inni starają się rozliczać dzieci z przebiegu zajęć, rodzaju ich form oraz miejsca ich realizacji. Rola rodziców w tej grupie rodzin nie ogranicza się tylko do kontroli wychowawczej

dzieci korzystających z wolnego czasu, ale polega także na czynnej pomocy i organizowaniu dla nich niezbędnych warunków do realizacji ich zainteresowań intelektualnych, społecznych i estetycznych. Rodzice w tej grupie rodzin stworzyli najlepsze warunki socjalno-bytowe, kulturalne i estetyczne, co znalazło swój wyraz w wyposażeniu domów mieszkalnych w środki audiowizualne (telewizory, radia, magnetofony), w dzieła sztuki (obrazy), instrumenty muzyczne, aparaty fotograficzne i inne. Z tej grupy rodzin aż 170, co stanowi 98,0% wszystkich rodzin tej grupy, prenumeruje i czyta prasę. Z ogółu badanych rodzin czytających różnorodne książki 66,6% rodzin należy właśnie do powyższej grupy (174 rodziny). Wszystkie rodziny posiadające własne biblioteki (16 rodzin) wywodzą się także z tej grupy.

Stosunek najliczniejszej grupy 373 (68,1%) rodzin do określonych powyżej form spożytkowania czasu wolnego przez młodzież był zróżnicowany. Stosunek ten zależy od rodzaju dni i pór roku. W dni powszednie w okresie sezonowych prac polowych stosunek do form działań organizowanych w wolnym czasie przez dzieci był z reguły negatywny. Dochodziło do poważnego ograniczania wymiaru czasu wolnego dzieci, co utrudniło, a często wręcz uniemożliwiło organizację którejkolwiek z form spożytkowania czasu wolnego. Najkorzystniejszym okresem na realizację własnych zainteresowań w wolnym czasie była zima, a w sezonie prac polowych niedziele i niektóre święta. Rodziny z tej grupy w większości przypadków nie stwarzają swoim dzieciom optymalnych warunków do rozwoju ich zainteresowań oświatowo-kulturalnych i artystycznych, chociaż także nie przeszkadzają im w działaniach organizowanych w czasie wolnym od pracy i nauki. Rodzice z tych rodzin spośród wielu zajęć organizowanych przez dzieci w ich wolnym czasie aprobowali najbardziej, jako pożyteczne, niektóre z nich: pozwalali korzystać z telewizyjnych audycji adresowanych do młodzieży, oglądać filmy, reportaże, sprawozdania sportowe, spektakle oświatowo-kulturalne, zezwalali na słuchanie audycji radiowych, czytanie wartościowych książek i prasy. Szczególnie wysoko cenili prace praktyczno-użyteczne dziewcząt: szydełkowanie, cerowanie, wyszywanie, szycie na maszynie, a u chłopców — majsterkowanie o charakterze elektrotechnicznym i mechanicznym, gry na instrumentach muzycznych, robienie fotografii.

W badanej społeczności — jak wynika z badań — tylko część młodzieży pozostaje w wolnym czasie pod kontrolą rodziców i szkoły. Spośród ogółu badanych dzieci z klas V—VIII w procesie realizacji różnorodnych form działań w wolnym czasie, wywołujących pewne przeżycia estetyczne, pod określoną kontrolą rodziców pozostało zaledwie 168 uczniów, co stanowi 27,0% ogółu badanych. Tę liczbę tworzą wszyscy uczniowie (101 uczniów) należący do grupy 174 rodzin, określonej umownie przez autora badań jako najkorzystniejszego środowiska wychowawczego, oraz 67 uczniów wywodzących się z najliczniejszej grupy rodzin (373), określanej jako środowisko mniej korzystne wychowawczo dla rozwoju dziecka.

Natomiast szkoła w wolnym czasie dziecka rozciągnęła zorganizowaną działalność wychowawczą nad 241 uczniami, obejmując tylko 32,3% ogółu badanych uczniów klas V—VIII. Zrzeszyła ich za zgodą rodziców w różnorodnych formach zajęć pozalekcyjnych: kół zainteresowań przedmiotowych, kółek miłośników żywego słowa, dramatycznych,

literackich, chóralnych i tanecznych oraz muzycznych i technicznych. Zdecydowana większość dzieci, niestety, pozostała poza zorganizowanym oddziaływaniem wychowawczym szkoły w wolnym czasie, w czasie pozalekcyjnym. A przecież ten rodzaj działalności szkoły rozwija poszczególne właściwości psychiczne dziecka i jego osobowość.

Z powyższych rozważań wynika, iż oddziaływanie rodziny na przeżycia estetyczne dzieci oraz pozytywne wychowawczo spędzanie przez nie wolnego czasu jest zróżnicowane i na ogół nieefektywne. W tej sytuacji rola szkoły jest tutaj szczególnie ważna, musi ona bowiem przyjść dzieciom z pomocą. Powinna stworzyć niezbędne warunki kadrowe, organizacyjne, lokalowe (zwłaszcza w dni wolne od zajęć dydaktycznych), do prowadzenia skutecznej działalności wychowawczej w zakresie kształtowania przeżyć estetycznych dzieci, rozwijania ich zainteresowań intelektualnych, społecznych i estetycznych.

Przypis

1 S. Szuman: O sztuce i wychowaniu estetycznym. Warszawa 1969, s. 120.

Antoni Borowiec
Wyższa Szkoła Pedagogiczna
Kraków

D. Bomba, S. Kiełbasa, W. Sybilski
Instytut Matki i Dziecka
Oddział w Rabce

BADANIA POSTAWY DZIECI PRZEWLEKLE CHORYCH WOBEC WYCHOWAWCÓW

Szczególnym zadaniem Instytutu Matki i Dziecka w Rabce jest leczenie dzieci z przewlekłymi chorobami układu oddechowego. Takie jednostki chorobowe, jak zwłóknienie płuc, mukowiscydoza, dychawica oskrzelowa, wymagają długotrwałego leczenia, które często wiąże się z przebywaniem przez długi czas, niejednokrotnie od wczesnego dzieciństwa do końca życia, w zakładzie zamkniętym.

Choroba i hospitalizacja niosą ze sobą sytuacje stresowe, deprywację, frustracje, zagrożenia i sytuacje bolesne. Rozłąka z rodziną, dyscyplina sanatoryjna ograniczająca swobodę dziecka, przymusowe obcowanie ciągle z tą samą grupą osób utrudniają normalne zaspokojenie potrzeb psychospołecznych. Duży wpływ na rozwój osobowości człowieka ma zaspokojenie potrzeby kontaktu emocjonalnego, rozumianego jako stosunek dwustronny polegający na tym, że osoba

- czuje się przedmiotem zainteresowania i sympatii,
- współdziałający z innymi¹.

W razie braku możliwości zaspokojenia potrzeby kontaktu emocjonalnego dziecko przeżywa poczucie odrzucenia, które może prowadzić do deformacji osobowości przejawiających się w różnego rodzaju kompleksach, np. przekonaniu o własnej małej wartości. Zaspokojenie potrzeb dziecka chorego jest więc ważnym elementem jego rehabilitacji psychicznej, tak bardzo potrzebnej w okresie leczenia somatycznego.

Odpowiedź na pytanie, jak oddziaływać na dziecko, zależy od wyobrażeń o nim. Wiele rozpraw napisano na temat wyobrażeń o dziecku, dużo mniej na temat wyobrażeń dzieci o swoich wychowawcach. Stosunek wychowanka do wychowawcy jest ważnym czynnikiem warunkującym proces i wyniki wychowania.

Ustosunkowanie się do wychowawcy ma charakter emocjonalny, uczuciowy. Stosunek ten przyjmuje różne wartości: negatywne, pozytywne, neutralne, czyli jest on stopniowany. Należy zwrócić uwagę, że nie jest to stosunek zmienny, lecz względnie trwały. Stosunek ten motywuje jednostkę do określonych zachowań wobec wychowawców. Zachowania te można ująć w kategoriach zbliżania, unikania czy agresji.

Nie wymaga szerszego wyjaśnienia teza, że stosunek emocjonalny wychowanków do wychowawców istotnie wpływa na przebieg całego procesu wychowawczego, nie trzeba też tu chyba wspominać, jaka postawa jest optymalna. Natomiast dodać warto, że powinien być to również stosunek syntoniczny, tzn. wychowanek powinien czuć się osobą potrzebną wychowawcy. Między wychowankiem a wychowawcą powinna występować „współdziewiczność” emocjonalna.

Zdaniem J. Reykowskiego „siła odpowiedniej motywacji do określonego postępowania zależy między innymi od stopnia rozbudowy odpowiedniej reprezentacji w sieci poznawczej i jej położenia”². Mówiąc prościej — te treści systemu przekonań, te instytucje, te grupy społeczne, te osoby, które zajmują najwięcej miejsca w sieci lub też mają specjalne znaczenie w systemie wyobrażeń i pojęć o świecie, a więc dla jednostki najważniejsze, będą źródłem najsilniejszych motywów. Jeśli wartość przypisywana in nym jest mała, wtedy wszystko to, co dotyczy innych, będzie lekceważone, a wszystko to, co dotyczy własnej osoby, będzie wysoko cenięne.

METODA BADAWCZA

Badanie postaw wychowanków wobec wychowawców wymaga opracowania specjalnej techniki badawczej. Wiedza o postawach pochodzi z obserwacji reakcji na określoną klasę bodźców lub deklaracji werbalnych. W badaniu postaw wychowanków wobec wychowawców zastosowano technikę kwestionariuszową. Przy konstrukcji kwestionariusza oparto się na zasadach skali Likerta. Skala tego typu składa się z szeregu twierdzeń, obok których osoba badana zakreśla jedno z pięciu określeń wyrażające stopień zgody na dane twierdzenie. Każdej z odpowiedzi przyporządkowane są cyfry od 1 do 5:

- 5 — „zdecydowanie zgadzam się”
- 4 — „zgadzam się”
- 3 — „nie mam pewności”
- 2 — „nie zgadzam się”
- 1 — „zdecydowanie nie zgadzam się”³.

Wyboru skali typu Likerta jako wzorca do konstrukcji kwestionariusza do badania postaw wobec wychowawców dokonano ze względu na zalety tej skali. Skala ta, po pierwsze, pozwala na uniknięcie odpowiedzi przypadkowych przez określenie stopnia akceptacji bądź negacji. Po drugie, stosowanie pewnej gradacji w zakresie wyrażania swojego stosunku do danej kwestii pozwoli na bardziej subtelne różnicowanie osób niż w przypadku kwestionariusza, który daje do wyboru tylko trzy odpowiedzi.

Opracowano wstępną wersję kwestionariusza, która zawiera 34 twierdzenia. Za pomocą wstępnego kwestionariusza zbadano 25 osób w wieku 15–18 lat. Dobór grupy badanej stosowano według następujących kryteriów:

- 1) jednostka chorobowa (mukowiscydoza, zwłóknienie płuc, dychawica oskrzelowa),
- 2) czas przebywania w zakładzie leczniczym (powyżej 2 lat).

Instrukcję podawano w sposób swobodny.

Moc dyskryminacyjna twierdzeń

W celu wyeliminowania twierdzeń niediagnostycznych obliczono ich moc dyskryminacyjną. Dla każdej osoby obliczono ilość uzyskanych punktów (suma ocen za poszczególne twierdzenia). Po uporządkowaniu otrzymanych wyników w szereg rangowy w wyodrębniono dwie skrajne grupy. W grupie pierwszej znalazły się te osoby, których wyniki rangowe mieściły się w pierwszej ćwiartce (25% górnych rang), w grupie drugiej – osoby, które otrzymały wyniki mieszczące się w czwartej ćwiartce (25% dolnych rang). Dla obydwóch wyodrębnionych grup dokonano zestawienia odpowiedzi dotyczących 34 twierdzeń. Ustalono dwie kategorie odpowiedzi:

- 1) kategoria A – odpowiedzi „zdecydowanie zgadzam się”, „zgadzam się”,
- 2) kategoria B – odpowiedzi „nie zgadzam się”, „zdecydowanie nie zgadzam się”.

Odpowiedzi „nie mam pewności” uznano za niediagnostyczne i nie uwzględniono w obliczeniach.

Dla każdego twierdzenia, osobno w ramach I i II grupy, obliczono liczby odpowiedzi A i B, a następnie – za pomocą testu nieparametrycznego χ^2 obliczono istotność różnic między liczbą odpowiedzi A i B, uzyskanych przez dwie wyodrębnione grupy⁴.

Wybór testu χ^2 dokonany został ze względu na jego właściwości addytywne, co umożliwiło sprawdzenie hipotezy dotyczącej więcej niż jednego zbioru danych naraz. Dodatkową jego zaletą jest to, że nie opiera się on na żadnym założeniu dotyczącym postaci rozkładu populacji.

W ten sposób z 34 twierdzeń wyodrębniono 12, które mają wartości diagnostyczne dla określenia postawy wobec wychowawców.

WYNIKI

Na podstawie otrzymanej skali obliczono postawy poszczególnych badanych (25 osób) wobec wychowawców. Przy 12 stwierdzeniach wynik około 60 pkt. świadczy o postawie bardzo przychylniej, wynik około 36 pkt. – o postawie neutralnej, wynik około 12 pkt.

wskazuje na postawę nieprzychylną. Dla dokładnego określenia stopnia przychylności badanych wobec przedmiotu postawy ustalono średnie z wyników uzyskanych we wszystkich twierdzeniach dla poszczególnych osób. Przez obliczenia tych średnich uzyskano wynik informujący o kierunku i średniej sile postawy jednostki wobec danego przedmiotu.

Po przeprowadzonej analizie uzyskanych w/w średnich otrzymano wyniki:

- postawa pozytywna – 48% badanych,
- postawa neutralna – 32% badanych,
- postawa negatywna – 20% badanych.

Na postawę badanych wobec omawianego przedmiotu składają się oceny ze wszystkich twierdzeń skali. Z tego względu dokonano analizy poszczególnych twierdzeń.

Obliczono procenty pozytywnych (5 i 4 pkt) i negatywnych (1 i 2 pkt.) ocen poszczególnych twierdzeń. Wyniki przedstawia tabela 1.

Tabela 1

Nr twierdzenia	3	6	7	9	11	12	13	14	15	20	27	32
Ocena												
Pozytywna (%)	56	68	48	56	48	44	44	44	48	64	60	48
Negatywna (%)	24	20	36	20	16	48	28	40	32	28	16	40

Najbardziej pozytywnie zostały ocenione następujące twierdzenia:

- 6 – „lubię swoich wychowawców” – 68% ocen pozytywnych, 20% ocen negatywnych,
- 20 – „wychowawcy często opowiadają nam ciekawe rzeczy” – 64% ocen pozytywnych, 28% ocen negatywnych,
- 27 – „wychowawcy są dla nas wyrozumiali” – 60% ocen pozytywnych, 16% ocen negatywnych.

Najbardziej negatywnie oceniono twierdzenia:

- 12 – „uważam, że polecenia wychowawców są zawsze słuszne” – 44% ocen pozytywnych, 48% ocen negatywnych,
- 14 – „wychowawcy traktują jednakowo sprawiedliwie wszystkie dzieci” – 44% ocen pozytywnych, 40% ocen negatywnych,
- 32 – „chętnie korzystam z pomocy wychowawców” – 48% ocen pozytywnych, 40% ocen negatywnych.

WNIOSKI

Twierdzenia niediagnostyczne z powodu prawie jednoznacznie negatywnej oceny, dokonywanej przez dwie grupy badanych, określają również postawę dzieci do wychowawców. Należą do nich określenia:

- wychowawcy nigdy na nas nie krzyczą,

- wychowawcy pomagają mi rozwiązywać moje osobiste problemy,
- często chwalę swoich wychowawców przed rodzicami,
- mam zaufanie do wychowawców.

Podkreślenia twierdzeń negatywnych dokonano z powodu ich istotności w oddziaływaniu wychowawczym. Na podstawie obserwacji reakcji na określoną klasę bodźców i na podstawie wskaźników werbalnych sądzić można, że określenia te są utożsamiane z brakiem stosunku syntonicznego wychowanków do wychowawców. Potrzeba przynależności do grupy rówieśniczej, należenia do jakiegoś zespołu, osiąga w wieku 15–18 lat swoje maksimum. Na drodze zaspokojenia jej stoi regulamin zakładu leczniczego, sytuacja chorobowa, choroba.

Powstała w wyniku tego sytuacja stresowa przypisywana jest przez leczoną młodzież prawdopodobnie nie tyle przyczynom obiektywnym, ile samemu personelowi. Ograniczenie swobody, deprywacja potrzeb właściwych ludziom w tym wieku może wyzwać agresywne reakcje, które powinny być przez wychowawców tłumaczone nie jako „złe wychowanie”, a rozumiane w kategoriach mechanizmu psychologicznego.

Zapewne wspólne rozumienie tego problemu może wpłynąć na złagodzenie i zmniejszenie sytuacji konfliktowych. Zaspokojenie potrzeby kontaktu emocjonalnego w grupie rówieśniczej ma dominujące znaczenie dla rozwoju osobowości w wieku adolescencji. Nie może ona jednak być jedyna i musi być zaspokajana obok potrzeby kontaktu emocjonalnego z rodzicami czy wychowawcami.

Szukając nowych form pracy z tą grupą dzieci należy brać pod uwagę specyfikę oddziaływań wychowawczych, co zachęca do tworzenia oddziałów (grup) kierując się nie wyłącznie kryterium jednostki chorobowej, ale również kryterium rozwojowym. Wierzymy, że to sprawozdanie pomoże personelowi wychowawczemu w poznaniu prawdziwej postawy wychowanków wobec wychowawców. Na zakończenie pragniemy podkreślić, że – mimo wyżej wymienionych niepokojących zjawisk – ogólna postawa dzieci mieści się w kategorii postaw pozytywnych.

Przypisy

- 1 K. Obuchowski: Psychologia dążeń ludzkich. Warszawa 1967.
- 2 J. Reykowski: Mechanizmy działań prospołecznych. Problemy 1978, nr 5.
- 3 S. Mika: Wstęp do psychologii społecznej. Warszawa 1972.
- 4 J. P. Guilford: Podstawowe metody statystyczne w psychologii i pedagogice. Warszawa 1964.

MARAT GALIJEWICZ TAJCZINOW: WOSPITANIJE
I SAMOWOSPITANIJE SZKOLNIKOW. KNIGA DLJA UCZITIELJA.
Moskwa 1983, „Proswieszczenie”, ss. 160

Książka, której tytuł w tłumaczeniu na język polski brzmi: „Wychowanie i samowychowanie uczniów”, spotkała się z dużym zainteresowaniem wśród pedagogów radzieckich, a zwłaszcza wychowawców klas i nauczycieli zatrudnionych w szkołach.

Recenzowana książka składa się z przedmowy, sześciu rozdziałów i zakończenia. Poszczególne rozdziały tworzące zwięzłą i logiczną całość zamieszczono w następującej kolejności: I – Współzależność wychowania i samowychowania w procesie rozwoju moralnego osobowości, II – Rozwój samoświadomości i kształtowanie moralno-etycznej wiedzy i przekonań w procesie nauczania, III – Kształtowanie samoświadomości i moralnego zachowania się uczniów w różnych rodzajach ich działalności, IV – O formach i metodach organizacji samowychowania i kształtowania moralnych norm zachowania uczniów, V – Zabezpieczenie wzajemnej zależności wychowania i samowychowania w procesie organizacji wieloplanowej działalności uczniów, VI – Uwzględnienie indywidualnych cech psychicznych i rozwojowych w kierowaniu wychowaniem i samowychowaniem.

W rozdziale I zawarte są teoretyczne podstawy wychowania i jego społecznych uwarunkowań. Autor wskazał na związek procesu wychowania z rozwojem społecznym i rozwojem osobowości. Nawiązując do poglądów N. K. Krupskiej, A. S. Makarenki i W. A. Suchomlirskiego zwrócił uwagę na samowychowanie jako szczególny przypadek samokształcenia w zakresie kultury moralnej, społecznej, estetycznej i fizycznej. Znajdujemy tu również przegląd definicji samowychowania w ujęciu niektórych radzieckich pedagogów (Kowalew, Koczetow, Anisimow, Ignatowski, Ruwinskij). Według Kowalewa „samowychowanie w rozumieniu węższym to świadoma, systematyczna praca nad sobą, nad doskonaleniem własnej osobowości w celu wykluczenia niedostatków w kształtowaniu pozytywnych cech akceptowanych społecznie i przez osobowość” (s. 14). Koczetow podkreśla natomiast, że „samowychowanie, to świadome kierowanie osobowością, samorozwojem, w którym w zależności od potrzeb społecznych, celów i zainteresowań człowieka kształtują się zaprojektowane w nim siły i możliwości” (s. 14). Anisimow akcentuje z kolei związek procesu samowychowania z poziomem rozwoju intelektualnego, emocjonalnego i psychicznego osobowości i poczuciem odpowiedzialności przed społeczeństwem. Na kształtowanie motywów w dążeniu do wytkniętych celów i na poziom autonomizacji w przyswajaniu sobie określonych cech osobowości zwraca uwagę natomiast Ignatowski. Cytowany przez Autora Ruwinskij słusznie uważa, że procesu samowychowania nie należy wiązać tylko z kształtowaniem się cech pozytywnych (s. 15).

Zarówno Autor, jak również cytowani pedagogowie radzieccy są zgodni co do tego, że pozytywne realizowanie zadań w procesie wychowania jest niemożliwe bez samowychowania.

wania. W recenzowanej publikacji wiele miejsca poświęca się problematyce wychowania moralnego. Moralna świadomość i zachowanie, to — zdaniem Tajczinowa — stosunek jednostki do środowiska, innego człowieka, do samego siebie, do swoich postępów. Dowodzi on, że moralne samowychowanie to wewnętrzna strona procesu kształcenia moralnego.

Rozwojowi samodzielności i kształtowaniu moralno-etycznej wiedzy i przekonań w procesie nauczania poświęcony jest rozdział II. Praktyka szkół wykazuje, że proces nauczania zabezpiecza jednostkę moralnej świadomości, działania i zachowania, jeśli:

- a) na każdej lekcji projekt aktualizacji komponentów moralnej świadomości ucznia obejmuje: wiedzę o moralności, motywy moralne i cele, określone formy zachowania;
- b) treści nauczania odkrywają treści pojęć moralnych i norm jako ograniczonej części materiału dydaktycznego;
- c) treści i metody nauczania aktualizują działalność poznawczą tak, że aktywność poznawcza hamuje przejawy działań niezgodnych z potrzebami obowiązującej moralności;
- d) wszystkie wskaźniki procesu nauczania, szczególnie stosunek nauczyciela do uczniów, pobudzone są oddziaływaniem kolektywu na jednostkę, aktywnie rozwijają moralne treści i motywy uczenia się, które zbliżają subiektywne cele uczenia się ze społecznymi, obiektywnymi;
- e) przy tym wszystkim zabezpiecza się nieprzerwane usprawnienie struktury kolektywu.

Kształtowanie samoświadomości i moralnego zachowania się uczniów w różnych rodzajach ich działalności to tytuł kolejnego, trzeciego rozdziału książki. Autor uważa, że samoświadomość to rezultat poznania, dla którego potrzebne jest uświadomienie sobie realnej współzależności swoich przeżyć. Samoświadomość składa się z uświadomienia (jestem zły) i identyfikacji (dlaczego zły i od czego to zależy?). W rezultacie rozwoju świadomości rozwija się samoświadomość:

Istnieje szereg metodycznych chwytów dla określenia poziomu samoświadomości dorastających uczniów (kl. V i VI), np. na temat: „O czym ty myślisz, marzysz, kolego” były sformułowane następujące pytania: 1) czy znasz swój charakter i samego siebie? 2) czy jesteś zadowolony ze swego charakteru? 3) czy zajmujesz się samowychowaniem? 4) czy człowiek może sam ukształtować swój charakter? 5) jakie cechy charakteru chciałbyś ukształtować u siebie? 6) jakie cechy charakteru chciałbyś widzieć u swego kolegi? 7) kogo chciałbyś naśladować: a) bohaterów książek i filmów (jakich?), b) ludzi z twego środowiska, 8) kiedy bywasz niezadowolony z siebie? 9) w jakich sytuacjach uzewewnętrzniają się twoje negatywne cechy? Tajczinow uważa, że okres dojrzewania młodzieży jest najlepszym okresem do samowychowania, do kształtowania samooceny, samokontroli i samoanalizy. Podstawowe komponenty samowychowania to: ideał, marzenie, życiowe cele, zainteresowanie, uczucie. Aby tendencja do samowychowania — konkluduje dalej Autor — nosiła postępujący charakter, niezbędnym jest wytworzenie u uczniów stałych zainteresowań.

O formach i metodach organizacji samowychowania traktuje rozdział IV. O mówiono w nim sposoby kształtowania moralnych norm zachowania uczniów, a także warunki i efekty samowychowania. Wewnętrzna akceptacja przez wychowanka określonego ideału i własnej osoby i dążenie do jego urzeczywistnienia stanowi główne podłoże procesów sa-

mowychowania. Wychowanek nie może być pozostawiony sam sobie mimo osiągnięcia określonego stopnia dojrzałości do samowychowania. Wymaga on dyskretnej opieki i pomocy.

Rozdział V nosi tytuł: „Zabezpieczenie wzajemnej zależności wychowania i samowychowania w procesie organizacji wieloplanowej działalności uczniów”. Autor podkreśla w nim rolę samodzielnego kształtowania dyspozycji psychicznych i cech charakteru wychowanka. Wychowawca powinien stwarzać bodźce do aktywności samowychowawczej, ułatwić wychowankowi przyswojenie technik pracy nad sobą. Samowychowanie jest bowiem wyższym etapem pracy wychowawczej.

Ostatni rozdział recenzowanej książki dotyczy potrzeby uwzględnienia indywidualnych cech psychicznych i rozwojowych w kierowaniu wychowaniem i samowychowaniem. Autor podkreśla, że aby efektywnie kierować procesem samowychowania, niezbędny staje się poznanie jednostki i jej cech psychicznych. Okres dojrzenia jest szczególnie ważnym w rozwoju wychowanka. Tajczinow proponuje zatem stosowanie szeregu metod (technik) poznawania uczniów klasy V i VI (charakterystyki psychologiczne ucznia, obserwacja, prowadzenie dyskusji, wywiady i rozmowy z rodzicami, stosowanie indywidualnych psychologiczno-pedagogicznych kart – charakterystyk ucznia, analiza dokumentacji itp.). Zastosowanie wymienionych technik pozwala prześledzić dynamikę moralnego rozwoju wychowanków. Często występujące u uczniów przejawy takich ocen, jak: zamknięcie się w sobie, chwalenie się, negatywizm, skłonność do autosugestii, mają swoje podłoże psychologiczne. Trzeba specjalnych zabiegów wychowawczych, aby kształtować osobowość wychowanka we właściwym kierunku.

Na zakończenie Autor stwierdza, że podstawą samowychowania jest taka organizacja działalności uczniów, w ramach której wszelka aktywność każdej jednostki nosi charakter stałych ćwiczeń w wypracowaniu moralnych cech w kolektywie. Źródło moralnej świadomości stanowi natomiast wieloraka działalność ucznia. Moralny rozwój dzieci przejawia się w dwóch parametrach – wiadomościach i zachowaniu.

Podsumowując pragnę podkreślić, że recenzowana książka jest pozycją wartościową i bardzo przydatną. Stanowi ona rzetelne kompendium wiedzy dla tych wszystkich, którzy interesują się złożonymi zagadnieniami wychowania i samowychowania młodzieży.

Jan Żebrowski

JÓZEF PÓŁTURZYCKI: WDRAŻANIE DO SAMOKSZTAŁCENIA

Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne

Warszawa 1983, ss. 319 + 1 nlb

W dobie edukacji ustawicznej niezbędnym elementem rozwoju osobowości stało się samokształcenie. Może być ono inicjowane i rozwijane tylko w warunkach pewnej dojrzałości psychicznej powiązanej z odpowiednim przygotowaniem intelektualnym, motywacją i zainteresowaniami poznawczymi. Warunkiem edukacji skutecznej i ustawicznej jest właściwe przygotowanie jej uczestników do samokształcenia. Według Autora odbywać się ono może jedynie w szkole i dopiero po właściwym przygotowaniu do samodzielnego zdobywania wiedzy i kierowania własnym rozwojem, może być ono również wspierane przez inne placówki oświatowe.

Wdrażanie do samokształcenia jest nowym wkładem elementów procesu kształcenia, tworzącym jakościowo odmienną jego strukturę, w której istotną staje się aktywność poznawcza uczniów w połączeniu z rozwojem i doskonaleniem metod samodzielnego uczenia się, wzbogacaniem zainteresowań poznawczych i poszerzaniem źródeł wiedzy. U jego podstaw znajduje się poznawanie metod uczenia się, kształtowanie umiejętności pracy umysłowej, rozumienie zasad skutecznego działania, jego organizacji i planowania.

W niniejszej pracy Autor przyjął trzy naczelne wskazania:

- założenia idei kształcenia ustawicznego,
- aktualne kierunki doskonalenia praktyki szkolnej w naszym kraju,
- współczesne propozycje teorii oraz praktyki samokształcenia.

Samokształcenie należy rozumieć jako proces uczenia się, prowadzony świadomie z możliwością wykorzystania różnych form pracy innych osób lub instytucji. Najbardziej widocznym celem samokształcenia jest zdobywanie wiedzy w zakresie wyraźnie określonym. Zadanie to może się rozwijać i dynamizować, a jego rezultaty mają doprowadzić do zmian osobowości, rozumianej jako zespół stałych właściwości i procesów psychicznych jednostki, odróżniających ją od innych osób i określających jej zachowanie. Proces samokształcenia o przewadze celów i treści wychowawczych w zakresie cech charakteru, postaw, uznawanych wartości i ideałów, określany jest także jako samowychowanie.

Samokształcenie jako proces oświatowy jest określane przez nadrzędne cele. Są one rozmaicie ujmowane przez różnych autorów. J. Półturzycki przyjął te, które zostały sformułowane w „Raporcie o stanie oświaty w PRL”.

Wykształcenie każdego człowieka składa się z wielu elementów, each i wartości, tworzą one cztery zakresy, nazwane zostały celami działalności oświatowej, są więc także celami samokształcenia¹.

Pierwszym z nich jest stałe dążenie do rozwijania, doskonalenia i wzbogacania osobowości człowieka w kierunku uznanych powszechnie wartości, do których należy rozwijanie uczuć i postaw patriotycznych, dumy narodowej oraz znajomości roli i miejsca swego narodu i kraju w historii i dobie współczesnej.

Drugim celem w zakresie wychowania i samokształcenia każdego człowieka powinno być należyte przygotowanie do zawodu, wykonywanie pracy i obowiązków zawodowych, każdy bowiem człowiek powinien dbać o podnoszenie swoich kwalifikacji.

Trzecim celem samokształcenia jest aktywny udział każdego w dorobku kultury narodowej, w poznawaniu jej dziedzictwa, tradycji i osiągnięć, w kształtowaniu jej aktualnego oblicza, jej cech i wartości.

Czwartym celem wykształcenia, za które każdy jest odpowiedzialny, i które bez świadomego udziału w procesie samokształcenia nie zostanie zrealizowane, jest przygotowanie się do należytego samokształcenia i samowychowania, stawianie przed sobą ambitnych celów oświatowych i stopniowe ich realizowanie.

Są to oczywiście najogólniejsze cele procesu samokształcenia, które określają jego istotne miejsce w systemie działań i zadań oświatowych.

Na temat przygotowania młodzieży do studiów wyższych przeprowadzono wiele rozpoznawczych badań, które pozwalają uzupełnić i rozwinąć opinie komisji egzaminacyjnych. Proces studiowania wyznaczają następujące istotne czynniki: czas pracy studentów, jej organizacja, źródła wiedzy, metody studiowania, napotkane trudności w procesie studiowania.

Studiowanie jest to samodzielne zdobywanie wiedzy. Odbyna się ono przede wszystkim w czasie nauki własnej, ale także dzięki prowadzeniu przez uczelnie następujących form i metod: wykładów, ćwiczeń, konserwatoriów, proseminariów i seminariów, praktyk studenckich, prac badawczych z udziałem studentów, zaliczeń, kolokwium i egzaminów, prac magisterskich oraz innych mniej rozpowszechnionych form. Styl pracy studenta, jego samodzielność, bogactwo form i metod własnej pracy zależą od tego, w jaki sposób prowadzony był w szkole średniej proces dydaktyczno-wychowawczy i jakie ten proces dał wyniki w zakresie przygotowania absolwentów do samodzielnego uczenia się i samokształcenia.

W jednym z rozdziałów Autor bardzo szczegółowo omawia tradycje oświatowe w zakresie samokształcenia. Swoje rozważania w tej części książki opiera na publikacjach znanych pedagogów, którzy dostrzegając rangę myślenia, znajomości jego procesów i sprawnego działania oraz znajomości zagadnień z tym związanych, przygotowali wiele prac, których zawartość poszerza i pogłębia tę problematykę.

Autor w swoich dalszych rozważaniach stwierdza, że u podstaw wdrażania do samokształcenia leży przede wszystkim:

- przygotowanie do organizowania pracy samodzielnej,
 - wdrażanie do rozumienia prawidłowości procesu uczenia się i samokształcenia.
- Opanowanie techniki uczenia się stanowi początek wdrażania do samokształcenia.

Składa się na nią:

- świadome i samodzielne planowanie pracy,
- zdobywanie umiejętności potrzebnych do realizacji procesu kształcenia,
- umiejętność obserwacji,
- korzystanie z wykładów,

- prowadzenie dyskusji,
- rozumienie wypowiedzi kolegów,
- korzystanie z podręczników i komentarzy.

Wdrażanie do samokształcenia polega również na budzeniu i rozwijaniu indywidualnych zainteresowań i zamiłowań, które mogą być zaspokajane w ciągłej pracy samokształceniowej. Samokształcenie staje się czynnikiem zapewniającym dalszą aktywność umysłową i chroni przed zapomnieniem zdobytych wiadomości, a równocześnie przyczynia się do dalszego rozwoju osobowości.

Treści następujących rozdziałów konkretyzują problem określenia istoty i zakresu wdrażania do samokształcenia, przygotowań organizacyjnych, prawidłowości procesu uczenia się, metod nauczania i uczenia się, korzystania z różnych źródeł samokształcenia zgodnie z założeniami kształcenia równoległego i wychowania pozaszkolnego. Formy i metody przygotowania uczniów do samokształcenia wraz z propozycją systemu realizacji założeń w placówce szkolnej kończą rozważania podjętego tematu i końcowych rozdziałów.

Wdrażanie do samokształcenia jest nową sytuacją w procesie kształcenia, w którym uczeń staje się aktywnie i samodzielnie zdobywającą wiedzę jednostką, a nauczyciel pozostaje instruktorem, opiekunem, doradcą, kierownikiem samodzielnej pracy ucznia, a nie wyłącznym dawcą wiedzy. Jest to nowoczesny, ale odmienny układ procesu kształcenia. Istota tej odmienności polega przede wszystkim na przełamaniu tradycji, na podjęciu zadań trudniejszych, ale równocześnie bogatszych i bardziej wartościowych.

Książka powinna być pomocną nie tylko doświadczonym nauczycielom, ale przede wszystkim tym, którzy z zamiłowaniem do tej pracy się przygotowują, a więc studentom – przyszłym nauczycielom.

Korzystne byłoby, aby doświadczenie, jakie ukazał Autor – tak swoje, jak i swoich kolegów – w pełni mogły służyć uczniom i wychowankom do samokształcenia i samodzielnego kierowania ich własnym rozwojem.

P r z y p i s

¹ Por. Założenia i tezy raportu o stanie oświaty. Komitet Ekspertów dla Opracowania Raportu o Stanie Oświaty w PRL, Warszawa 1973, s. 13–14.

Maria Chymuk

PRZEGLĄD CZASOPISMA „PĀDAGOGIK” (styczeń 1983 – styczeń 1984)

Na łamach NRD-owskiego miesięcznika „PĀDAGOGIK”, organu Akademii Nauk Pedagogicznych NRD, od 1981 r. ukazują się referaty dotyczące badań prowadzonych przez Instytut Dydaktyki Akademii Nauk Pedagogicznych. Celem tych badań jest „podniesienie jakości i efektywności nauczania w zakresie:

- rzetelności podstawowych wiadomości i umiejętności uczniów;
- utrzymania ciągłej, wysokiej sprawności i gotowości nabytej wiedzy i umiejętności;
- światopoglądowego i moralnego wychowania młodzieży szkolnej;
- kształtowanie twórczych postaw u uczniów”¹.

Badania zaplanowano na lata 1981–1985. Ich organizatorzy – Instytut Dydaktyki Akademii Nauk Pedagogicznych i Rada Naukowa Dydaktyki – we wrześniu 1982 r. zorganizowali symposium, w którym wzięło udział ponad 120 dydaktyków i metodyków różnych przedmiotów nauczania oraz kilku wybitnych naukowców radzieckich. Referat wprowadzający zamieszczony w 1 numerze 1983 r. wygłosił na owym symposium przedstawiciel Rady Naukowej Dydaktyki prof. Helmut Weck. Jego tematem i zarazem tematem symposium było: „Dwa lata badań nad podniesieniem aktywności wszystkich uczniów w procesie nauczania – na jakim etapie jesteśmy dziś? ”

Autor przypomina w tym referacie przedstawiony wyżej cel badań oraz ich problematykę, dokonuje także podsumowania dotychczasowych prac. Problemy główne badań to:

1. Podniesienie aktywności umysłowej wszystkich uczniów w procesie nauczania.
2. Lepszy dobór treści kształcenia w szkole średniej i skoncentrowanie ich na rzeczach istotnych.
3. Rozwój wiedzy dydaktycznej dotyczącej strony merytorycznej i metodycznej lekcji.
4. Dydaktyczna ocena prac badawczo-rozwojowych nad środkami dydaktycznymi (w tym głównie nad podręcznikami oraz radiem i telewizją w szkole).

Pierwszy problem, tj. podniesienie aktywności umysłowej uczniów, stanowiący temat wspomnianego symposium, przyjęto jako problem główny, jako punkt ciężkości badań. Zawiera on pięć problemów szczegółowych. A mianowicie:

1. Jak można będzie wprowadzać do praktyki ciągle zwiększający się zakres nowych rozwiązań metodycznych dotyczących procesu nauczania?
2. Jak będzie wyglądało nauczanie w latach 80-tych pod względem przystępności treści oraz dostosowania ich do wieku ucznia?
3. Jak można w dzisiejszych warunkach efektywnie i racjonalnie w pełni wykorzystywać indywidualne predyspozycje każdego ucznia? – jest to obecnie barierą i zarazem problemem do lepszego rozwinięcia.
4. Jak można stworzyć za pośrednictwem metod, technik i wysiłku umysłowego nauczycieli lepsze warunki dla aktywności umysłowej wszystkich uczniów oraz rozwoju ich twórczych zdolności i postaw?
5. Jakie wymagania stawiać dzisiaj na lekcji, aby lepiej rozbudzać i rozwijać u wszystkich uczniów postawy aktywne, otwarte na zdobywanie wiedzy?

Plan badań zawiera wiele elementów hipotetycznych i prognostycznych. Bierze się w nim pod uwagę także stopień ryzyka dotyczący organizacyjnej strony badań.

Będzie dobrze — pisze Autor — jeżeli nie tylko przedstawimy, co zrobiliśmy w minionych dwu latach, czego nauczyliśmy się i co zmieniliśmy, ale jednocześnie sprawdzimy, czy nasze dotychczasowe rozważania są obecnie aktualne i w jaki sposób mogą być wykorzystane. Dalej Autor zastanawia się, czy w związku z przyjęciem powyższej problematyki cel badań będzie zrealizowany. Ta kwestia oraz chęć podsumowania dotychczasowych prac skłania go do postawienia trzech pytań:

- Czy można wykazać, że przyjęcie „podniesienia aktywności umysłowej wszystkich uczniów” za problem nr 1 badań, było właściwe?
- Czy problemy szczegółowe składające się na problem główny okazały się prawidłowe?
- Z jakich względów koncepcja metodologiczna i organizacyjna okazała się trafna?

Odpowiedzią na dwa pierwsze pytania jest sformułowanie warunków efektywnego tworzenia problemów głównych badań. Odpowiedź na pytanie trzecie — jak Autor twierdzi — będzie się zawierała w treści odpowiedzi na dwa pierwsze pytania, bo nie jest możliwa odpowiedź na nie bez prześledzenia, obok teoretycznych aspektów badań, także ich strony metodologicznej i organizacyjnej.

Następnie Autor przytacza trzy warunki efektywnego tworzenia problemów głównych badań. Brzmiały one następująco:

1. Problemy główne badań powinny być odzwierciedleniem części składowych (elementów) procesu nauczania.
2. Problemy główne badań muszą uwzględniać najnowsze rozwiązania teoretyczne, muszą być zorientowane na postępową praktykę, muszą brać pod uwagę realną dyferencję (reale Differenzierung).
3. Problemy główne badań powinny być zgodne z założeniami polityki władz oświatowych, ponieważ wtedy odzwierciedlają (zawierają) teorię i praktykę nauczania w najszerszym zakresie.

Każdy z powyższych warunków jest w referacie dokładnie objaśniony, z odniesieniem do problemu głównego badań, tzn. „Podniesienia aktywności umysłowej wszystkich uczniów”. Znajdujemy tam także między innymi informację, jak rozumieć pojęcie „aktywność umysłowa” oraz ogólne założenia metodologiczne i organizacyjne (np. badania mają miejsce w różnych okręgach szkolnych, m.in. w Berlinie i w Karl-Marx-Stadt) po to, aby efekty badań były bardziej wiarygodne.

Bilans dwuletniego okresu pracy naukowo-badawczej wskazuje — twierdzi H. Weck — że musimy jeszcze konsekwentniej niż dotychczas rozwijać naszą strategię badań, celem skierowania jej na następujące cztery zagadnienia:

1. Naukowe opracowanie i tworzenie uogólnień dotyczących metod pracy i doświadczeń tych nauczycieli, którym udało się uzyskać dużą aktywność umysłową uczniów na lekcji, gdyż rozwiązania osiągnięte w naturalny sposób okazują się optymalne, a sprawdzone bezpośrednio w praktyce mogą integralnie przyczynić się do tworzenia teorii.
2. Koncentrowanie aspektów badań na przyszłościowych rozwiązaniach teoretycznych, które dzisiaj jeszcze nie są opanowane (nie są znane) przez najlepszych nauczycieli².

3. Wypracowanie praktycznych poleceń, które ukierunkowane na rozwiązanie elementarnych problemów, przyspieszą czas osiągnięcia, jak najwyższego poziomu aktywności umysłowej ucznia.

4. Eksperymenty nad podniesieniem aktywności umysłowej uczniów poprzez kompleksowy i zróżnicowany rozwój metodycznych umiejętności nauczycieli należy prowadzić pod kierunkiem dyrektora³.

Ten referat tworzy „ramy” dla następnych, bardziej szczegółowych opracowań. Artykuły omawiające te badania znajdują się w numerach 4, 5, 6 i 7/8 1983 r. „Pädagogik”. W numerze czwartym zamieszczony jest artykuł Annelie Stompe zatytułowany „podniesienie aktywności umysłowej wszystkich uczniów – częścią składową w łańcuchu działań na drodze do podniesienia jakości i efektywności nauczania”.

W artykule tym Autorka przedstawia problem „Podniesienia aktywności umysłowej...” na tle całości kształtu badań. Udowadnia ważność tego problemu dla podniesienia jakości i efektywności nauczania oraz omawia każdy z pięciu problemów szczegółowych, składających się na ten problem główny. Do rozwiązania każdego z problemów szczegółowych wyznaczono zespoły naukowców i odpowiedni teren badań. Np. 4-tym problemem szczegółowym (patrz s. 2) zajmują się dydaktycy z Uniwersytetu Karola Marksa. Ich prace dotyczą metod i technik pracy umysłowej i ich znaczenia w nauczaniu. Rozwiązując ów problem, opracowali oni poradnik dla ucznia. Jego tytuł roboczy brzmi: „ABC uczenia się”, będą w nim omawiane takie zagadnienia, jak np.: „Twoje miejsce pracy”, „czego potrzebujesz do uczenia się?”, „pomoc przy uczeniu się”.

Piątym problemem szczegółowym (patrz s. 2) zajmują się dydaktycy z Uniwersytetu Fryderyka Schillera w Jenie. Pierwsze wyniki ich badań nad rozwijaniem u uczniów postaw aktywnych, otwartych na zdobywanie wiedzy, wskazują na skuteczność nauczania w grupach, na pozytywną rolę, jaką mogłyby odegrać na polu motywacji do nauki organizacje dziecięce i młodzieżowe – FDJ i organizacja pionierska.

Numer piąty zawiera artykuł Maria Ine-Berge „Podniesienie aktywności umysłowej uczniów przez dyferencję w nauczaniu (Differenzierung im Unterricht)”. Na wstępie tego artykułu Autorka akcentuje, że w problemie „Podniesienia aktywności umysłowej wszystkich uczniów...” ważny jest każdy uczeń. Bez względu na zdolności każdemu uczniowi należy stworzyć możliwości rozwoju własnej osobowości, możliwości aktywnego uczestniczenia w procesie nauczania. Można to uczynić poprzez zróżnicowanie (Differenzierung) organizacyjnej i metodycznej strony nauczania.

Różne możliwości poszczególnych uczniów stanowią – jak twierdzi Autorka – dydaktyczny potencjał (didaktische Potenz), który należy dobrze wykorzystać, zarówno w odniesieniu do poszczególnych uczniów, np. przy indywidualizacji nauczania na lekcji, jak i w odniesieniu do całego zespołu klasowego w nauczaniu zbiorowym bądź grupowym. Badania przeprowadzone z użyciem tekstów programowych wskazują, że największe różnice w możliwościach umysłowych uczniów uwidoczniają się w zakresie tempa uczenia się, reprodukcji i stosowania reguł przy rozwiązywaniu problemów. Obserwacje wykazały jednak, że wielu uczniów, którzy mieli trudności przy indywidualnym rozwiązywaniu zadań problemowych, osiągnęło dobre wyniki w pracy grupowej przy tego samego typu zada-

niach. Ponadto ważne są — ze względu na to, że powodują zróżnicowanie metodyczne — takie warunki pracy ucznia, jak: możliwość (lub jej brak) wykorzystania środków dydaktycznych, współpraca między uczniami, kierownicza rola nauczyciela.

Istotnym krokiem na drodze rozwoju organizacyjnych form w ramach NRD-owskiego systemu klasowo-lekcyjnego byłoby:

1. Wprowadzanie w szerszym niż dotychczas zakresie — obok lekcji, która jest podstawową formą procesu nauczania — takich form organizacyjnych, jak: wycieczka, praktyka, konsultacje, odczyty, konferencje uczniów (Schülerkonferenz), których wartość została już sprawdzona w radzieckim szkolnictwie.

2. Wypróbowywanie zupełnie nowych form organizacyjnych.

Numer 6 zawiera artykuł autorstwa U. Drews, E. Fuhrmann, H. Weck na temat: „Problem wykształcenia aktywności umysłowej u uczniów”, a numer 7/8 artykuł U. Drews, E. Fuhrmann: „Podniesienie aktywności umysłowej wszystkich uczniów poprzez rozwój metodycznych umiejętności nauczycieli”. Obydwa artykuły mówią o eksperymencie, który ma wykazać jakościową i ilościową zależność zwiększania się aktywności umysłowej uczniów pod wpływem doskonalenia przez nauczycieli umiejętności metodycznych. Rozwój tych umiejętności metodycznych ma przebiegać pod kierunkiem dyrektora szkoły. Instytut Dydaktyki organizuje ten eksperyment w całym kompleksie szkół średnich, w artykule jest wymienionych 6 szkół znajdujących się w różnych miejscowościach. Liczba szkół objętych eksperymentem jest większa, ale dokładnej ich liczby artykuły nie podają. Dla skoordynowania prac zorganizowano centralną konferencję dyrektorów, na której zapoznano ich z zakresem badań, w którym powinni się orientować oni oraz ich nauczyciele. Omówiono też m.in. warunki, w jakich powinno przebiegać doskonalenie umiejętności metodycznych oraz zakres tego doskonalenia.

Teoretycznym punktem wyjścia dla eksperymentu były: marksistowsko-leninowskie tezy o zależności między działaniem a rozwojem osobowości i twierdzenie, że osoba jest podmiotem swych aktów i działań.

Te pięć wymienionych wyżej artykułów z rocznika 1983 „Pädagogik”, w których referuje się wycinek badań prowadzonych przez Instytut Dydaktyki Akademii Nauk Pedagogicznych, dotyczy tylko jednego z czterech głównych problemów badań, tzn. pierwszego. W związku z tym, że badania nad podniesieniem jakości i efektywności nauczania (bo to jest ich głównym celem) będą trwały do roku 1985, należy oczekiwać, że podobne, szczególnie relacje dotyczące kolejnych problemów badań będą publikowane w bieżącym roku. W styczniowym numerze „Pädagogik” z 1984 r. nie ma artykułu dotyczącego tych badań.

Czasopismo „Pädagogik” w głównej mierze wiele miejsca poświęca różnym aspektom wychowania. Są m.in. zamieszczane artykuły dotyczące patriotycznego i internacjonalistycznego wychowania młodzieży szkolnej, roli, jaką w procesie wychowania może pełnić nauczanie historii, jest sprawozdanie z konferencji FDJ poświęconej kulturalnemu i estetycznemu wychowaniu (kulturell-ästhetische Erziehung) uczniów. Artykuły tego typu są na pierwszych stronicach czasopism. W dalszej kolejności umieszczane są polemiki, dyskusje, informacje z nauki i praktyki, recenzje książek, przeglądy czasopism (najczęściej radzieckich).

Przypisy

¹ H. Weck: Zwei Jahre Forschungen zur Erhöhung der geistigen Aktivität aller Schüler im Unterricht – Wo stehen wir heute? Pädagogik 1983, nr 1, s. 10.

² Zagadnienie to szerzej omawia:

U. Drews, H. Weck: Geistige Aktivität-Konzentrationspunkt bei der weiteren Erhöhung der Qualität und Effektivität des Unterrichts. Pädagogik 1981, nr 7/8.

³ Zob. U. Drews: Beitrag auf der 2. Tagung des Koordinierungsrates der pädagogischen Forschung. Pädagogische Forschung 1982, nr 2.

Janina Kostkiewicz

PRZEGLĄD RADZIECKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Niniejszy przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych dotyczy problematyki kształcenia kadr pedagogicznych w Związku Radzieckim.

W drugim numerze „Sowietskoj Piedadogiki” G. M. Czernobielskaja — w ramach wspomnianego cyklu — poświęciła swój artykuł kształtowaniu metodycznych nawyków u przyszłych nauczycieli podczas studiów w uczelni pedagogicznej¹. We wstępie artykułu Autorka stwierdza, że problemom zawodowego przygotowania nauczycieli—przedmiotowców w zakresie metodyk szczegółowych poświęca się w ostatnim okresie nadal mało uwagi. Wykładowcy metodyk szczegółowych — jej zdaniem — pracują często w warunkach znacznego odosobnienia. Mało jest specjalistycznych katedr metodycznych, natomiast dość często wykłady z przedmiotu metodyki powierza się osobom nie mającym odpowiednich kwalifikacji metodycznych. Pomocy naukowych dla wykładowców metodyk szczegółowych — oprócz nielicznych wydań wewnątrzuczelnianych, nie zawsze docierających do wszystkich szkół wyższych — prawie nie opracowuje się. W takich oto warunkach — pisze G. M. Czernobielskaja — przebiega skomplikowana praca wykładowców metodyk szczegółowych.

W dalszej części artykułu Autorka dzieli się doświadczeniami w zakresie opracowanego przez siebie eksperymentalnego programu metodyki nauczania chemii, który stosowany jest w Państwowym Moskiewskim Instytucie Pedagogicznym im. W. I. Lenina.

Autorka postawiła sobie zadanie skonstruowania takiego systemu nauczania metodyki szczegółowej, który po pierwsze, odpowiadałby wymaganiom społecznego zapotrzebowania; po drugie, odpowiadałby poziomowi rozwoju nauki pedagogicznej; po trzecie, opierałby się na dydaktyce jako teorii nauczania; i po czwarte, odzwierciedlałby strukturę metodyki nauczania jako nauki. Powyższe wymagania — jak stwierdza Autorka — zostały uwzględnione we wspomnianym już eksperymentalnym programie metodyki nauczania chemii.

Ażeby osiągnąć odzwierciedlenie w przedmiocie nauczania struktury nauki, trzeba — zdaniem G. M. Czernobielskiej — przeprowadzić systemową analizę tej ostatniej. Autorka wyszła z założenia, że w procesie nauczania jakiegokolwiek przedmiotu w szkole średniej powinny być realizowane jego funkcje kształcące, wychowawcze i rozwojowe, z których każda stanowi przedmiot zainteresowań odpowiednio dydaktyki, teorii wychowania i psychologii. Wszystkie wymienione gałęzie wiedzy psychologiczno-pedagogicznej stanowią skomplikowane systemy pojęć naukowych. Nie mniej skomplikowanym systemem jest również nauka, której metodykę opracowuje się (fizyka, chemia itd.). Przy wzajemnej integracji wszystkich czterech systemów pojęć zgodnie z ich właściwościami syntezuje się jakościowo nowy system — metodyka nauczania tego lub innego przedmiotu, w skład której wchodzi w charakterze strukturalnych komponentów treści wszystkie cztery systemy. W ten sposób metodyka szczegółowa stanowi w istocie naukę pedagogiczną o nauczaniu, wychowaniu i rozwoju uczniów w procesie uczenia danego przedmiotu. Ta główna idea powinna — według Autorki — leć u podstaw kursu metodyki szczegółowej.

Treść dyscypliny naukowej w całej swej rozciągłości powinna być odzwierciedlona w programie nauczania, którego każdy rozdział winien składać się z dwóch części: jedna odzwierciedla treść wiedzy, druga — treść działania opartego na tej wiedzy. W trakcie wykładów przekazywany jest kompleks wiedzy teoretycznej. Treść działania może być odzwierciedlona w innych formach zajęć — laboratoryjnych i seminaryjnych, w praktyce pedagogicznej lub w procesie samodzielnej pracy studentów.

Do programu kursu dołączony jest przykładowy plan wykładów i zajęć laboratoryjno-seminaryjnych. Może on być zmieniony przez wykładowcę, lecz pod warunkiem, że nie zostanie zakłócona istotna idea kursu. Przewidziany jest także rejestr rodzajów pracy studentów występujących w roli nauczycieli—przedmiotowców w czasie praktyki pedagogicznej. Taka właściwość programu sprzyja zapewnieniu jednolitego charakteru systemu nauczania metodyki.

W dalszej części artykułu G. M. Czernobielskaja koncentruje uwagę czytelnika na systemie wiedzy, którą powinien opanować przyszły nauczyciel w procesie studiowania metodyki szczegółowej. Wiedzę tę przyswaja on, uczestnicząc we wszystkich formach kształcenia, lecz wiodącą rolę spełniają tutaj wykłady.

Biorąc za podstawę strukturę nauki, Autorka zaproponowała następującą konstrukcję kursu wykładów: cały kurs podzielony został na trzy kolejne, ściśle zależne od siebie, etapy. Pierwszy nazwany został umownie etapem dominujących bloków. Na tym etapie kolejno rozpatrywana jest istota każdej z funkcji nauczania — kształcąca (system celów, zadań i treści odpowiedniego przedmiotu szkolnego), wychowująca (wychowanie w procesie nauczania przedmiotu) i rozwijająca (rozwój myślenia uczniów).

Kolejnym etapem jest wielki blok treści, zawierający ogólne zagadnienia metodyki. Autorka wyodrębniła tu cztery rozdziały, z których każdy posiada swoją strukturę: I. Metody nauczania i kontrola; II. Środki nauczania i wychowania; III. Naukowa organizacja pracy nauczyciela odpowiedniego przedmiotu; IV. Organizacyjne formy nauczania.

Następny blok treści Autorka nazwała „Uogólnionym przeglądem konkretnych zagadnień metodyki”. Struktura tego bloku określana jest strukturą treści przedmiotu szkolnego. W tej części wykłady kursowe dla studentów nie powinny — według G. M. Czernobielskiej — dublować różnego rodzaju rekomendacji dla nauczycieli, w których szczegółowo i kolejno przedstawiana jest metodyka opanowania konkretnych tematów i zawarte są opracowania poszczególnych lekcji.

Autorka szczegółowo omawia poszczególne etapy i bloki opracowanego przez siebie eksperymentalnego programu metodyki nauczania chemii. Czytelnikom interesującym się tymi zagadnieniami polecamy artykuł w całości.

Na zakończenie prezentacji tego artykułu pragniemy jedynie zwrócić uwagę na wypowiedź G. M. Czernobielskiej, że wdrożenie zaproponowanego systemu przygotowania metodycznego nauczycieli w pracy uczelni pedagogicznej wymagać będzie określonej przebudowy istniejącej aktualnie praktyki nauczania metodyk szczegółowych, a najważniejsze, wymagać będzie zapewnienia wszystkim ogniowom procesu dydaktycznego, wszystkim formom nauczania, odpowiednich pomocy naukowych.

Drugim artykułem z omawianego cyklu jest artykuł N. N. Kariewej poświęcony roli grupy studenckiej w wychowaniu przyszłych nauczycieli².

Wychowanie świadomego pracownika, umiejącego pracować kolektywnie, stawiać na pierwszy plan ogólne interesy — to nieodłączne ogniwo wychowania przez pracę ludzi radzieckich. Takie wychowanie — stwierdza Autorka — zaczyna się już w szkole. I tutaj wiele zależy od nauczyciela. Niezbędnym warunkiem pomyślnej realizacji zadań szkoły radzieckiej w zakresie wychowania przez pracę młodzieży jest wysoki poziom tych właśnie cech u przyszłych nauczycieli.

W warunkach wyższej szkoły pedagogicznej podstawowym kolektywem pracy jest grupa studencka. N. N. Kariewa podkreśla, że właśnie w podstawowym kolektywie pracy przede wszystkim kształtuje się świadomy, twórczy stosunek do nauki, pracy naukowo-badawczej, różnych form pracy społecznie użytecznej, przyszłej działalności zawodowej, a także wysokie cechy moralne i ideowo-polityczne osobowości.

W dalszej części swego artykułu Autorka stwierdza, iż problematyka roli grupy studenckiej w wychowaniu przez pracę przyszłych nauczycieli, jak do tej pory, jest niewystarczająco rozpracowana zarówno w aspekcie teoretycznym, jak i praktycznym.

Specyfika grupy studenckiej uczelni pedagogicznej jako kolektywu pracy, w odróżnieniu np. od kolektywu produkcyjnego, polega na tym, że posiada ona swoje określone ramy czasowe od momentu rozpoczęcia studiów do ich ukończenia. Tutaj następuje gwałtowne pod względem organizacyjnym zjednoczenie ludzi, gdzie członkowie tego zespołu początkowo nie wiedzą nic o sobie. W takiej sytuacji — zdaniem Autorki — trudno znaleźć tych studentów, którzy stanowiliby cementującą podstawę grupy.

N. N. Kariewa pisze, że obecnie w uczelni pedagogicznej czyni się wiele dla podniesienia autorytetu grupy studenckiej. Przy jej bezpośrednim i aktywnym udziale rozstrzygane są sprawy rozdziału stypendium, miejsc w domach akademickich, nagród studenckich, skierowań do pracy i in.

Wzrostowi autorytetu grupy studenckiej w uczelni pedagogicznej sprzyjają kolektywne formy pracy. Nie wyklucza to jednocześnie indywidualnych form pracy. Właśnie w indywidualnej pracy z każdym studentem można zauważyć te jego właściwości, które słabo przejawiają się w większych kolektywach pracy, można pomóc studentowi znaleźć optymalne dla niego środki i sposoby osiągania powodzenia dzięki aktywizacji najbardziej rozwiniętych stron jego osobowości, stworzyć takie warunki, które w maksymalnej mierze odpowiadać będą całemu kompleksowi osobowościowych charakterystyk człowieka.

Ważną oceną i kryterium pomyślnej indywidualnej pracy grupy i jej organizacji w całości może być — zdaniem Autorki — wskaźnik odsiewu przyszłych nauczycieli, który w uczelniach pedagogicznych jest niestety jeszcze znaczny. Np. w roku akademickim 1980/81 z wyższych szkół pedagogicznych RFSRR ubyło 18 tys. osób. Nawiasem mówiąc grupy studenckie nie zawsze do końca wykorzystywały swoje możliwości w walce o świadomy, twórczy stosunek do nauki, dążąc zwyczajnie do pozbycia się osób, które nieuczciwie odnosiły się do nauki.

Skutecznym środkiem wychowania grupy studenckiej uczelni pedagogicznej jest socjalistyczne współzawodnictwo, które stanowi — według N. N. Kariewej — istotną i nieodłączną cechą radzieckiego sposobu życia. Sprzyja ono utrwalaniu w świadomości przyszłych nauczycieli zrozumienia społecznego znaczenia ich działalności, sprzyja przekształcaniu działania przez pracę w ważniejszą wartość ludzkiego istnienia.

Wielką rolę w wychowaniu przez pracę młodzieży studenckiej, w osiągnięciu świadomego, twórczego stosunku do nauki spełniają — zdaniem Autorki — opiekunowie (kuratorzy) grup studenckich. Proces kierowania rozwojem grup studenckich i efektywność indywidualnej pracy ze studentami zależy w znacznym stopniu od osobowości opiekuna. Prowadząc pracę wychowawczą, opiekun łączy katedrę (której jest przedstawicielem) z grupą studencką. Aktualnie w uczelniach pedagogicznych ZSRR istnieje 4,5 tys. katedr, w których pracuje 48 tys. wykładowców. W większości uczelni pedagogicznych do tradycji należy wysłuchiwanie w katedrze sprawozdań opiekunów o pracy w grupach studenckich, co sprzyja podnoszeniu odpowiedzialności za działalność wychowawczą.

W dalszej części artykułu Autorka przedstawia różne przykłady specyficznych form pracy wychowawczej, jakie stosowane są w uczelniach pedagogicznych w Związku Radzieckim.

N. N. Kariewa stwierdza w zakończeniu, że w uczelniach pedagogicznych nagromadzo no wiele pozytywnego doświadczenia w zakresie wychowania przez pracę przyszłych nauczycieli. Jednocześnie istnieje w tej dziedzinie również szereg niedociągnięć. Młodzi specjaliści po ukończeniu uczelni pedagogicznych niekiedy uciekają od pracy w szkole. Oznacza to, że w procesie nauki w uczelni pedagogicznej nie wpojono im — na dostatecznie wysokim poziomie — świadomego stosunku do pracy, poczucia obowiązku społecznego. Absolwenci szkół ogólnokształcących — jak potwierdza to praktyka — dość często nie są należycie przygotowani do działalności przez pracę w sferze produkcji. Świadczy to — według Autorki — m.in. o tym, że poziom wychowania przez pracę samych nauczycieli nie jest jeszcze wystarczająco wysoki.

W celu podniesienia efektywności wychowania przez pracę przyszłych nauczycieli należy — zdaniem Autorki — wzmocnić kontakty grup studenckich ze szkołą, a w szczególności wiejską; celowym wydaje się nadanie tym kontaktom bardziej wyrazistej formy ukierunkowania zawodowo-pedagogicznego; należy dążyć do udziału wszystkich komсомольców w ruchu „Komsomol — szkole wiejskiej”.

Ostatnim artykułem z serii kształcenia kadr pedagogicznych jest artykuł pióra S. G. Wierszowskiego, N. P. Litwinowej i T. M. Simonowej na temat właściwości zawodowego kształtowania się młodego nauczyciela³.

Autorzy piszą, iż etap zawodowego kształtowania się, obejmujący pierwsze lata działalności nauczyciela, pod względem czasokresu jest niewielki. Tymczasem od tego okresu w znacznym stopniu zależy zawodowa stałość nauczyciela i jego przeznaczenie życiowe. Autorzy artykułu na podstawie przeprowadzonych badań analizują właściwości pierwszego etapu zawodowego życia nauczyciela. W wielu badaniach podkreśla się, że okres studencki charakteryzuje się w przeważającej mierze pracą reprodukcyjną. Studenci korzystają z wyników działalności poprzednich pokoleń, a tym samym znajdują się na etapie przygotowawczym do życia zawodowego. Z chwilą podjęcia pracy w szkole dawny student, a obecny nauczyciel staje się podmiotem działalności zawodowej. Wczoraj on tylko przyswajał metody pracy, a dzisiaj powinien wybrać z nich najbardziej efektywne. Wczoraj odpowiadał jedynie za rezultaty swojej nauki, dzisiaj bierze na siebie odpowiedzialność za swoich uczniów. Konkretnie zadania, które stają przed młodym nauczycielem różnią

się od tych podczas studiów, a informacja, jakiej potrzebuje, powinna nosić inny charakter, niż system wiedzy przyswojonej w czasie studiów.

Właściwość nowego rodzaju działalności polega również na jej „polifonicznym” charakterze, jakościowej przebudowie społecznych funkcji, wymagających od nauczyciela różnorodnych zdolności i umiejętności. Powinien on być dobrym nauczycielem, a jednocześnie zdolnym organizatorem życia kolektywu uczniowskiego. Młody nauczyciel uczestniczy w pedagogizacji środowiska poprzez propagandę wiedzy pedagogicznej, koordynację działalności instytucji i środków socjalizacji. Jako członek WLKZM uczestniczy aktywnie w życiu społecznym szkoły, regionu, miasta.

Obecny nauczyciel w czasie studiów czuł się swobodnie w kolektywie rówieśników, natomiast od pierwszego momentu samodzielnego życia bierze na siebie obowiązki członka kolektywu pedagogicznego, zróżnicowanego pod względem wieku i doświadczenia, poglądów i zachowania się.

Opanowanie tak szerokiego „zestawu” funkcji, uświadomienie sobie nowej roli społecznej wymaga czasu. Tymczasem nauczyciel, w odróżnieniu od młodych specjalistów w innych dziedzinach działalności zawodowej, nie może być początkującym pracownikiem: ma taką samą klasę i te same obowiązki, co jego kolega z dłuższym stażem pracy. Czyni to nauczyciela od pierwszych lekcji odpowiedzialnym za kształcenie i wychowanie powierzonych mu uczniów.

Dystans między statusem a uświadomieniem sobie przez młodych ludzi nowych społecznych wymagań nierzadko pogłębia się jeszcze szeregiem takich czynników, jak społeczno-ekonomiczne, społeczno-psychologiczne i organizacyjno-pedagogiczne. Pozostałą część swego artykułu Autorzy poświęcają bardziej szczegółowemu omówieniu wymienionych właśnie czynników.

Przypisy

¹Por. Czernobielskaja G. M.: Formirovanije metodycznych nawykow ucziela w pedagogičeskom wuze. Sowietskaja Pedagogika 1984, nr 3, s. 72–75.

²Por. Kariewa N. N.: Rol studienčeskoj grupy w wospitanii buduszczich uczieliej. Sowietskaja Pedagogika 1984, nr 3, s. 75–78.

³Por. Wierszłowskij S. G., Litwinowa N. P., Simonowa T. M.: Osobiennosti professionalnogo stanowlenija mołodogo ucziela. Sowietskaja Pedagogika 1984, nr 4, s. 76–81.

Józef Zalewski

PRZEGLĄD KWARTALNIKA „INSTRUCTIONAL SCIENCE”
Vol. 11, No 3, December 1982

Najnowszy numer kwartalnika „Instructional Science”, który dotarł do naszego kraju, jest z grudnia 1982 roku. Większość sprawozdań dotyczy badań procesu uczenia się i funkcjonowania zawodowego nauczycieli. Dwaj autorzy¹ z uniwersytetu Monash w Australii przeprowadzili badania, których wynikiem, między innymi, jest modyfikacja dotychczasowego paradygmatu badań procesu uczenia się. Wprowadzając pojęcie paradygmat odwołują się do propozycji T. Kuhna². Jak piszą autorzy, w ciągu długiego czasu bazowano na dwóch prostych elementach paradygmatu, tzn. nauczaniu → uczeniu się (instruction — learning). Zaniedbano badanie relacji nauczanie — działanie.

Psychologia poznawcza spowodowała zmiany (D. Ausebel), zajęto się bardziej uczeniem się ze zrozumieniem, rolą pamięci w uczeniu się. Powstał nowszy model badania: nauczanie + pamięć uczącego się → uczenie się ze zrozumieniem. Propozycja badawcza J. Piageta to: nauczanie + pamięć uczącego się + faza rozwojowa → uczenie się ze zrozumieniem.

Wprowadzone do badań pojęcie hierarchii uczenia się (R. M. Gagné), zresztą krytykowane, interpretowane jest obecnie raczej w kategoriach różnic indywidualnych.

I tak w kolejnych próbach badawczych realizowano coraz większą kompleksowość rozumianą jako zwiększanie elementów badanych, ale i związków między nimi. Szeroką dyskusję wywołała interpretacja natury pojęcia rozumienie (understanding). Ta dyskusja semantyczna wpłynęła również na stosowane metody badań. Poza testami mierzącymi rozumienie w działaniu zaczęto stosować w większym stopniu studium przypadku (case study).

Badacze (między innymi J. S. Bruner) uczenia się przez odkrywanie (discovery learning) zwrócili uwagę na jeszcze jeden element, a mianowicie wysiłek, wkład uczącego się w uczenie się. Ich model badawczy to: nauczanie + wysiłek uczącego się → uczenie się ze zrozumieniem. Wszyscy raczej zgodnie podkreślają, że kolejne fazy badania należy opisywać w terminach dotyczących wiedzy opanowanej, wykorzystywanej (existing knowledge) i terminach percepcji wiedzy.

Kolejni autorzy badań zajmujący się bardziej szczegółowo podejmowaniem decyzji w różnych warunkach rozbudowali paradygmat badawczy do sytuacji: nauczanie + pamięć uczącego się i funkcjonowanie poznawcze + stan emocjonalny uczącego się + wysiłek uczącego się → uczenie się ze zrozumieniem. Dostrzeżono też pewne wątpliwości metodologiczne. Oddzielne badanie poszczególnych elementów paradygmatu badawczego wiąże się z trudną sprawą kompleksowości ujęcia zagadnienia i prawidłowego uchwycenia pryncypiów uczenia się.

W ostatnich czasach zrezygnowano raczej z eksperymentowania, natomiast skoncentrowano się na studium przypadku. Autorzy referowanego artykułu uznali, że dla ich celów badawczych zanalizują trzy przypadki. Do badań wzięli trzech studentów z pierwszego roku biologii, z sekcji genetyki. Przedmiot ten trwa przez cały rok akademicki i to było wygodne dla ich planów. Studenci zgłosili się do badań dobrowolnie i występowali pod pseudonimami, wszyscy ukończyli średnią szkołę ze specjalnością biologią.

Część zasadnicza studium trwała sześć tygodni. Z każdym studentem przeprowadzono oddzielnie wywiad, w sumie od 10–13 godzin. Za zgodą studentów, w czasie wywiadu robiono zapis na taśmie magnetofonowej, żądano od studentów wykonania wielu różnorodnych czynności.

Australijscy badacze, autorzy artykułu, oparli się na założeniach teoretycznych i metodzie badania z punktu widzenia europejskiego mających charakter niemal już „klasyczny”. Natomiast – i może to jest w ich pracy najważniejsze – zaproponowali ciekawy wzór analizy uzyskanego materiału. Podali w ujęciu tabelarycznym szkic przebiegu badania. Tabela ta składa się z następujących elementów: kolejny tydzień realizacji programu badawczego, przyporządkowany mu zakres treści, wykonywane przez studentów czynności intelektualne, cel badawczy tych czynności. Należy dodać, że najważniejszą częścią tego badania są właśnie precyzyjnie określone i ponumerowane w/w elementy, wraz z dokładnym określeniem tego, co mierzy dana czynność.

Może warto dla przykładu przedstawić kilka z kilkudziesięciu rodzajów czynności wykonywanych w czasie badania, np.: określ typową metodę zastosowaną w uczeniu się danego fragmentu programu, określ rodzaj podejścia zastosowany w analizie grafów i legend znajdujących się w tekście, określ w szczegółach to, co przychodziło ci do głowy w czasie oglądania rysunków, podaj o wymienionych pojęciach wszystkie wiadomości, jakie zdobyłeś, wykonaj mapę zależności między tymi pojęciami i wiele innych.

Następnie autorzy w bardzo interesujący sposób wykonali tabelę – zestawienie otrzymanych danych. Przedstawili zaobserwowane w czasie badania tendencje przeszkadzające w uczeniu się, powodujące niepoprawność wykonania czynności przez osobę badaną i zestawili je ze wszystkimi kilkudziesięciami czynnościami intelektualnymi. Otrzymali w ten sposób obraz przebiegu całego badania dla każdej osoby. Tu może również warto przedstawić zaobserwowane przez autorów tendencje w uczeniu się, są to: brak koncentracji uwagi, powierzchowna uwaga, stosowanie nieodpowiedniej procedury, niedokładne spostrzeganie, przedwczesne zakończenie rozważań, niepoprawne reguły, brak refleksyjnego myślenia. Autorzy dokładnie określają, co rozumieją przez każdą zaobserwowaną tendencję.

Raport z badań kończą pięcioma następującymi konkluzjami:

- wynik uczenia się określany jest przez decyzje podejmowane przez uczącego się, decyzje te z kolei zależą od percepcji i interpretacji,
- niedokładne uczenie się wynika z jakości podejmowanych decyzji, podejmujące decyzji łączy się z powtarzającymi się swoistymi dla uczącego się „wadami”,
- zarówno na uczenie się ze zrozumieniem, jak i na oduczenie się błędnego rozumienia, potrzebny jest duży wysiłek,
- uczący się często nie uświadamiają sobie swoich braków i błędów – i również dlatego mają nieodpowiednie postawy wobec uczenia się,
- wzrastająca świadomość natury procesu uczenia się daje zmianę w postawach i procedurach uczenia się.

W wyniku przeprowadzonych badań autorzy zaproponowali zmodyfikowany paradygmat dotyczący uczenia się ze zrozumieniem. Jest on następujący: nauczanie + pamięć uczącego się i funkcjonowanie poznawcze + stan emocjonalny + aktywność w procesie uczenia się + świadomość procesu uczenia się → uczenie się ze zrozumieniem.

Rozumienie natury procesu uczenia się, rozumienie własnego stylu uczenia się i popełnianych błędów szczegółowych, to według autorów świadomość uczenia się jako jeden z elementów paradygmatu, który starali się realizować w swoich badaniach.

Większość wniosków wynikłych z badań nad zwiększaniem efektywności uczenia się autorzy wiąże z samokontrolą. Właśnie specjalnie rozumianej samokontroli przypisują zdolność zwiększania efektywności uczenia się (promoting self — control). Ponadto podkreślają znaczenie dla uczenia się czynności podejmowania decyzji, tym dokładniej zajmowali się w badaniach. Oba wymienione czynniki dają się doskonalić, trenować, co właśnie autorzy proponują czynić. Uzupełniony przez nich paradygmat badania uczenia się ze zrozumieniem, tzn. wszystkie jego elementy, zaczęli opracowywać w kategoriach doskonalenia, trenowania i wskazówek do wykorzystania przez nauczycieli.

Przedstawiony raport z badań można ocenić z kilku punktów widzenia, autorzy uporządkowali dotychczasowe badania, zaproponowali zmodyfikowaną metodologię i zgodnie z nią zweryfikowali kilka własnych hipotez. Język raportu bardzo zwięzły, precyzyjny.

Drugim tematem — zapowiedzianym na wstępie — zajął się badacz³ z Kanady (Queens University). Artykuł dotyczy innej, ważnej dla procesu nauczania sprawy — myślenia nauczyciela, planowania przez niego pracy i podejmowania decyzji. Wszystko to, według Autora, wiąże się ściśle z sytuacją w klasie szkolnej. Autor daje przegląd różnych koncepcji badań nad myśleniem nauczycieli, podejmuje dyskusję z kilkoma nowszymi studiami nad tym zagadnieniem, w końcowej części daje zarys metodologii tego problemu.

W jednym z analizowanych modeli badania Autor ukazuje szczegółowo, jak badane elementy pogrupowano w pewne całości — np. na procesy poznawcze nauczyciela (mowa o fragmencie badań, a nie w ogóle o procesach poznawczych) składają się: kompetencje, heurystyki, dostępność, reprezentatywność, żywość wyobraźni i inne.

Inna cytowana koncepcja — również oparta na studium przypadku — polega na stworzeniu systemu analizy myślenia nauczyciela i zawiera jedenaście kategorii, np.: badanie percepcji, całości badawcze (units) polegające na zebraniu od nauczycieli opisów ich doświadczeń, interpretacje, całości badawcze polegające na zbieraniu danych o subiektywnym rozumieniu percepcji, działań antycypacji i inne. Ciekawą kategorią badawczą wydaje się być dział fantazji i odpowiadająca mu całość badawcza, zawierająca opis czegoś takiego jak poczucie humoru, oryginalne czy dziwaczne myśli.

Poszczególne modele badawcze dotyczą głównie przekonań nauczycieli, podejmowania przez nich decyzji, procesów poznawczych, planowania czynności. Autor podsumowując ten cykl zauważa, że proponowane przez różnych autorów pomiary nie zawsze są odpowiednie.

Wystarczy zwrócić uwagę na to, że tradycjonalizm bądź nowoczesność poglądów może różnicować pomiar i jego wyniki. Poglądy tradycyjne mogą np. koncentrować się wokół większej dyscypliny wobec dziecka, innych kryteriów doboru treści itp. Natomiast nowsze poglądy mogą koncentrować się np. wokół sprawy większej roli szkoły amerykańskiej jako stymulatora zmian społecznych, czy np. wokół pytania o przedmiot nauczania taki jak komunizm i kapitalizm, jako przedmiot szkolny.

Końcowa część artykułu zawiera propozycję — jak to określił Autor — metodologii alternatywnej. Autor adaptował technikę Kelly'ego (Kelly's Repotory Grid Technique) i właśnie wykorzystał ją we własnych badaniach. Żartobliwie pisze, że na pytanie o to, jak określić przekonania nauczycieli, można odpowiedzieć: należy ich o to zapytać. Okazuje się jednak, że nie jest to ani proste, ani wygodne. Wartość pytań i odpowiedzi na nie byłaby większa, gdybyśmy mogli wcześniej wiedzieć coś o poglądach badanych nauczycieli, ale jak to zrobić bez zadawania pytań?

Ponadto jeżeli założymy, że nasze poglądy określają nasze doświadczenie, to zupełnym hazardem jest dotarcie do tego, co pierwotne, a co wtórne.

Badania i teoria Kelly'ego (Personal Construct Theory) oparte są na ważnym założeniu, że konstruowanie przekonań wiąże się z indywidualnym odbiorem świata, rzeczywistości.

Ważną cechą (wg Autora) tej techniki badawczej jest dychotomiczne potraktowanie badanych elementów, np. coś jest akceptowane lub nie, ktoś ma silny charakter lub słaby, itp. Mówiąc językiem Kelly'ego — wynikiem badań prowadzonych tą techniką są elementy i złożone z nich całości (constructs). Wyniki te można analizować na wiele sposobów tworząc siatkę czy krzyżowanie elementów (grid technique). W technice tej stosuje się dwukrotne nagranie wywiadu. Wywiad jest starannie wcześniej przygotowany, elementy badane muszą być znane nauczycielowi z bezpośredniego doświadczenia. Chodzi o zminimalizowanie niebezpieczeństwa otrzymania wyników dotyczących np. wartości społecznie akceptowanych, a nie własnych. Autor sugeruje, że otrzymane wyniki i opracowane na ich podstawie całości (constructs) powinny zawierać jednorodne terminy.

W raporcie przedstawiony jest przykład badania jednej osoby, a także otrzymana dla tej osoby siatka zależności (reportory grid). Należy zauważyć, że trud badania, a raczej konstruowania nowszych, lepszych narzędzi pomiaru myślenia (podjęty przez Autora), wynika z poważnego problemu, a mianowicie: jak przekonania, poglądy i styl myślenia wpływają na funkcjonowanie zawodowe nauczyciela.

Konstrukcja obu przedstawionych sprawozdań jest precyzyjna i ciekawa. Poza tradycyjną techniką wyodrębniania mniejszych całości akapitami Autorzy stosują technikę krótkich końcowych refleksji, przedstawiania wybranych konkluzji, zagadnień do dyskusji, co w dużym stopniu chroni teksty przed zbędną rozwlekłością.

Przykład obu raportów ukazuje, że przedstawiony typ badań zmierza w kierunku operacjonalizacji działań dydaktycznych.

Przypisy

¹ Baird J. B., White R. T.: Promoting self-control of Learning, w „Instructional Science” nr 3, grudzień 1982.

² Kuhn T. S.: Structure of Scientific Revolutions, University of Chicago Press, 1962.

³ Munby H.: The Place of Teachers' Beliefs in Research on Teacher Thinking and Decision Making, and an Alternative Methodology, w „Instructional Science” nr 3, grudzień 1982.

Książki te są wydane w ramach serii „Książki dla Wszystkich” i są to:

 1. „Książki dla Wszystkich” – 100 tytułów, 1000 egz.

 2. „Książki dla Wszystkich” – 100 tytułów, 1000 egz.

 3. „Książki dla Wszystkich” – 100 tytułów, 1000 egz.

 4. „Książki dla Wszystkich” – 100 tytułów, 1000 egz.

 5. „Książki dla Wszystkich” – 100 tytułów, 1000 egz.

 6. „Książki dla Wszystkich” – 100 tytułów, 1000 egz.

 7. „Książki dla Wszystkich” – 100 tytułów, 1000 egz.

 8. „Książki dla Wszystkich” – 100 tytułów, 1000 egz.

 9. „Książki dla Wszystkich” – 100 tytułów, 1000 egz.

 10. „Książki dla Wszystkich” – 100 tytułów, 1000 egz.

Wydawnictwo

Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1984 r. Nakład 3159 egz. Ark.

 wyd. 8,8. Ark. druk. A1 – 9. Skład – Wydawnictwa Czasopism i Książek Technicz-

 nych „Sigma” w Warszawie. Druk i oprawa – Wrocławska Drukarnia Naukowa we

 Wrocławiu. Zam. 1212/84 – T-41

Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1984 r. Nakład 3159 egz. Ark.

 wyd. 8,8. Ark. druk. A1 – 9. Skład – Wydawnictwa Czasopism i Książek Technicz-

 nych „Sigma” w Warszawie. Druk i oprawa – Wrocławska Drukarnia Naukowa we

 Wrocławiu. Zam. 1212/84 – T-41