



ZNP-Biulet

# **RUCH PEDAGOGICZNY**

**Dwumiesięcznik  
Związku Nauczycielstwa Polskiego**

**1**

ROK XXVII /LIX/ STYCZEŃ - LUTY 1985

W A R S Z A W A • N A S Z A K S I Ę G A R N I A

## SPIS TREŚCI

### ARTYKUŁY

ROMAN SCHULZ: Refleksje o autonomii, samoregulacji i samorządności szkoły . . . . .	3
IRENA JUNDZIŁŁ: Opieka nad dzieckiem w Polsce w świetle idei Janusza Korczaka . . . . .	21 ✓
KAZIMIERZ DENEK: Planowanie pracy dydaktyczno-wychowawczej prowadzonej w aspekcie krajoznawstwa i turystyki /II/. . . . .	34
STEFAN M. KWIATKOWSKI: Informatyka w planach i programach studentów nauczycielskich w uczelniach technicznych . . . . .	46
STANISŁAW RUSZNICA: Nauczanie multimedialne w dydaktyce fizyki . . . . .	54

### POLITYKA OŚWIATOWA

TADEUSZ WIŁOCH: Rekrutacja na studia w aspektach systemu edukacji narodowej . . . . .	59 ✓
---	------

### SPRAWOZDANIA Z BADAŃ

JERZY STOCHMIAŁEK: Efektywność funkcjonowania kursów przygotowawczych dla kandydatów na studia . . . . .	70 ✓
MIECZYSLAW SKOWROŃSKI: Studenci kierunków nauczycielskich o przyszłej pracy zawodowej . . . . .	81 ✓
ANNA MALIGŁÓWKA: Samoocena uczniów wyróżniających się a ich stopnie aktywności . . . . .	90

### RECENZJE KSIĄŻEK PRZEGLĄD CZASOPISM

HENRYK KOŁODZIEJ: J. Grzywna: Szkolnictwo powszechne i oświata pozaszkolna w województwie kieleckim w latach 1918-1939 . . . . .	101
MARIA SZYBISZ: Wartości w świecie dziecka i sztuki dla dziecka. Praca zbiorowa pod red. M. Tyszkowej i B. Żurakowskiego . . . . .	104
JÓZEF ZALEWSKI: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych . . . . .	107
JANINA KOSTKIEWICZ: Przegląd czasopism "Pedagogik". . . . .	114



914

Roman Schulz  
Instytut Badań Pedagogicznych  
Warszawa

## REFLEKSJE O AUTONOMII, SAMOREGULACJI I SAMORZĄDNOŚCI SZKOŁY

### 1. ŹRÓDŁA DAŻEŃ DECENTRALIZACYJNYCH W OŚWIACIE

Dzisiejsze szkoły, jako ośrodki socjalizacji, w niewielkim stopniu podobne są do tych, jakie funkcjonowały u progu ery przemysłowej.

Oto zapis w księdze szkolnej, jakiego dokonano w 1875 r.:

"1 nauczycielka, 62 dzieci. Dotacja: 30 funtów 10 szylingów. Średnio uczęszczało 36 dzieci. Lista wyuczonych piosenek: "Śpij braci-szku", "Chodźmy na pole", "Och to słoneczne lato", "Droga wśród zroszonych drzew"<sup>1</sup>. Jest to zapis z dziennika szkoły wiejskiej. Z pewnością należy traktować go bardziej jako symbol niż jako wieczne odzwierciedlanie ówczesnej rzeczywistości oświatowej Anglii. Nie zmienia to jednak w niczym faktu zasadniczego: w okresie ostatniego stulecia szkoły uległy gruntownym przeobrażeniom. Stały się zupełnie innymi podmiotami działania, zupełnie innymi jednostkami organizacyjnymi.

Szkoły dzisiejsze charakteryzują się wieloma nowymi właściwościami. W znacznej mierze są to "nowe szkoły". Szkołom tym przyświecają inne niż w przeszłości, cele edukacyjne: są one o wiele bardziej zróżnicowane i złożone. Program działania dzisiejszych szkół jest o wiele bardziej rozbudowany i skomplikowany. Uległy wzbogaceniu technologiczne podstawy oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych w szkole. Uczy w nich "nowy nauczyciel", a pobiera nauki "nowy uczeń". Strukturalne własności szkoły jako systemu działania uległy również znamienym przeobrażeniom. Stała się ona w pełni rozwiniętym systemem organizacyjnym; osiągnęła status nowoczesnej, dojrzałej biurokracji - w pozytywnym znaczeniu tego słowa.

Zmianom tym powinny były odpowiadać inne, związane z usytuowaniem szkoły w systemie szkolnym oraz z przyjętą - w większości krajów rozwiniętych - praktyką zarządzania szkołą. Zmiany te, niestety, nie nastąpiły, co stanowi jedną z przyczyn obecnej nierównowagi. Mimo osiągniętego przez szkoły stopnia profesjonalnej kompetencji

i strukturalnej dojrzałości ich status, jako podmiotów działania, nie uległ zasadniczym zmianom. Nadal jest to raczej status części niż całości. Przeciętna szkoła traktowana jest przez władze administracyjne bardziej jako składowy element systemu szkolnego, wymagający "zewnętrzznego" sterowania, niż jako samodzielna jednostka organizacyjna, zobowiązana i zdolna do autonomicznego funkcjonowania: do samorządności, do zmiany, do samorozwoju. Krótko mówiąc, mimo istotnych zmian, jakim uległa szkoła jako system działania, zakres jej autonomii jest nadal stosunkowo niewielki. W znacznym stopniu pozostaje ona raczej układem "zewnątrzsterowanym" niż "wewnątrzsterowanym"; raczej kierowanym niż kierującym sobą.

Gdy szkoły realizują cele mało skomplikowane, gdy są organizacjami strukturalnie prostymi, gdy stan świadomości uczestników procesu edukacyjnego jest niski, gdy powiązania szkół ze środowiskiem są niewielkie, a stopień ich dynamiki znikomy - wówczas jest rzeczą uzasadnioną, aby szkoła miała raczej status części niż samodzielnej całości, aby była raczej jednostką "zewnątrzsterowaną" niż "wewnątrzsterowaną". Sytuacja zmienia się jednak wtedy, gdy - tak jak dziś - szkoły realizują cele coraz bardziej złożone, gdy komplikuje się ich struktura wewnętrzna, gdy różnicują się ich powiązania ze środowiskiem oraz gdy z systemów stabilnych stają się w coraz szerszym zakresie systemami dynamicznymi. Wówczas potrzebny jest szkołom większy zakres samodzielności, pożądane jest rozszerzenie ich uprawnień decyzyjnych, wskazane jest przejście od regulacji /zewnątrzsterowności/ do autoregulacji /wewnątrzsterowności/, od scentralizowanego do zdecentralizowanego systemu zarządzania.

Z rozważań naszych wynika, że presja szkół ku autonomii i samorządności samoregulacji ma swe uwarunkowania obiektywne, systemowe. Wynika ona z realnego przebiegu procesów i zjawisk; jest pochodną stanu zaawansowania edukacji formalnej jako pewnej specyficznej formy praktyki społecznej. Uzasadnieniem dla tendencji decentralizacyjnych, a tym samym - autoregulacyjnych, jest przy tym nie tylko wzrost strukturalnej złożoności szkoły jako systemu działania. Jest nim również konieczność rozwiązywania przez szkoły wielu nowych i trudnych problemów, np. przystosowawczych i rozwojowych, bez czego nie może być mowy o nawiązaniu żywotnych więzi między szkołą i nowoczesnym społeczeństwem.

Przejdźmy do sformułowania zasadniczej konkluzji dotychczasowych rozważań. W związku z ekspansją i rozwojem edukacji formalnej

w społeczeństwach nowoczesnych, szkoły jako ośrodki socjalizacji uległy pewnym istotnym transformacjom. Zmiany te nastąpiły przede wszystkim w sferze celów i programu kształcenia, w sferze technologii edukacyjnej, w cechach społeczności szkolnej, we właściwościach strukturalnych szkoły jako podmiotu działania. Zmianom tym nie odpowiadały jednak komplementarne przeobrażenia w systemowym statusie szkoły, a także w mechanizmach sterowania jej działalnością. Doprowadziło to do pojawienia się rozbieżności między stopniem dojrzałości szkoły i skalą jej nowych zadań, a zakresem jej faktycznych uprawnień decyzyjnych, wynikających z jej usytuowania i roli w systemie. Ta właśnie rozbieżność między nowymi funkcjami i potrzebami szkół, a faktycznymi możliwościami ich urzeczywistnienia jest podstawowym czynnikiem uruchamiającym i podtrzymującym obecne tendencje decentralizacyjne. Proces ten zachodzi w systemach oświatowych większości krajów rozwiniętych i wydaje się być niezależny od uwarunkowań typu ustrojowego. Problem autonomii szkoły należy do tych strategicznych problemów współczesnej oświaty, który może być rozwiązany nie przez jego zanegowanie, ale przez jego "zniesienie" /operując terminologią heglowską/.

## 2. IDEOLOGIA AUTONOMII SZKOŁY - KILKA KWESTII SPORNYCH

Jest sprawą zrozumiałą, że wszelkie realne procesy społeczne odzwierciedlają się zwykle na płaszczyźnie świadomości. Nie inaczej dzieje się ze sprawami, które tu omawiamy. Znajdują one swój bezpośredni wyraz na płaszczyźnie teorii, głównie w sferze normatywnego myślenia o wychowaniu. Nie jest przypadkiem, że ideologia szkoły samorządnej, autonomicznej, uprawnionej do samoregulacji zrodziła się dziś, na obecnym etapie rozwoju oświaty i wychowania. Jej główne tezy są powszechnie znane, nie ma więc powodów, aby je tu przypominać.

To, co wydaje się istotne, to fakt, że dążenia ku autonomii można również wywodzić i uzasadniać w sposób ideologiczny, przez powołanie się na określone wartości, znajdujące wyraz w poglądach i przekonaniach ludzi, zajmujących się sprawami wychowania. Należy jednak podkreślić, że ten typ uzasadnienia ma charakter pochodny i wtórny. Potrzeba przyznania szkołom większej autonomii, wynika bowiem nie ze stanu świadomości ludzi, przynajmniej nie tylko z niego. U jej źródeł tkwią, jako pierwotne, wymogi systemowe,

potrzeby nowoczesnej praktyki edukacyjnej na obecnym etapie jej rozwoju. To one, a nie poglądy takich lub innych pedagogów, stanowią pierwotną i ostateczną rację dla przyznania szkołom większego zakresu uprawnień decyzyjnych. Bez nich szkoły nie będą mogły po prostu rozwiązać większość złożonych problemów, jakie stawia przed nimi dzisiejsze życie.

Za odróżnieniem sfery realnych zjawisk od dziedziny ideologii przemawia również inny powód. Otóż o ile można rozumieć i akceptować obiektywne dążenia ku większej autonomii, występujące w realnej praktyce edukacyjnej, o tyle trudno akceptować, bez zastrzeżeń, całą filozofię szkoły autonomicznej i samorządnej, głoszoną dziś przez wielu pedagogów, także polskich, a traktowaną na ogół jako obowiązujący drogowskaz dla aktualnych reform praktyki szkolnej. Podstawową przyczyną rezerwy w stosunku do tych koncepcji jest sposób pojmowania autonomii przez rzeczników szkoły samorządnej. Pod wielu względami wydaje się on niepełny, a nawet nie zadowalający. Sprawa ta ma znaczenie zasadnicze, gdyż w zależności od tego, jak rozumiana jest autonomia /systemu/, powstaje taki a nie inny model szkoły autonomicznej - jako imperatyw dla poczynań reformatorskich. Im bardziej pogłębiona, bogata i znacząca będzie nasza wizja autonomii, tym bardziej atrakcyjna, przekonywująca i realistyczna będzie koncepcja szkoły autonomicznej, która z niej wyrasta.

Omawiam poniżej kilka kwestii spornych związanych z rozumieniem autonomii w aktualnej publicystyce pedagogicznej. Czyniąc to nie zamierzam, rzecz prosta, kwestionować idei szkoły samorządnej jako takiej; chodzi mi jedynie o nakreślenie takiego jej kształtu, zbudowanie takiego jej obrazu, który byłby w pełni wiarygodny - intelektualnie oraz praktycznie; który pozbawiony byłby tych luk i niedostatków, jakie ma model - czy też modele - aktualnie propagowane. Uwagi, które następują niżej, należy więc traktować jako próbę wzbogacenia, a nie zaprzeczenia, dotychczasowego dorobku teoretycznego w zakresie szkoły samorządnej.

Autonomia: cel w sobie czy środek do celu. Większość autorów, postulujących rozszerzenie uprawnień decyzyjnych szkół, nie wypowiada się w tej sprawie bezpośrednio. Ale uważniejsza analiza ich poglądów prowadzi do wniosku, że na ogół traktują oni autonomię jako cel w sobie, jako wartość samoistną, jako pewien stan rzeczy, który wart jest osiągnięcia dla niego samego. Stanowisko takie wydaje się nie do przyjęcia - ani na gruncie ideowym, ani poznawczym, ani też praktycznym.

Tak jak organizacja społeczna w ogóle jest jedynie narzędziem, jakim dysponują populacje ludzkie dla rozwiązania swych problemów egzystencjalnych, podobnie organizacja autonomiczna nie jest celem w sobie, dobrem finalnym, summum bonum. Przeciwnie, jest to tylko i wyłącznie środek do celu. Jest to instrument, umożliwiający szkole lepsze wywiązywanie się z jej dotychczasowych zadań pedagogicznych lub podjęcie i rozwiązanie przez nią problemów nowych, niemożliwych do rozstrzygnięcia przy scentralizowanej strukturze zarządzania. Byłoby bardzo wskazane, abyśmy spojrzeli na autonomię szkoły przez pryzmat tego, do czego ona prowadzi, do czego ludzi zobowiązuje, a nie tylko z perspektywy jej źródeł, tj. przez pryzmat procesów, których ma ona być dopełnianiem. Byłoby także bardzo pożądanym, aby w propagowanym dziś wizerunku szkoły samorządnej autonomia traktowana była nie jako coś, co ma być zdobyte, a następnie posiadane i kontemplowane, lecz raczej jako coś, z czego można zrobić użytek; coś, co czemuś służy; coś, dzięki czemu można w wychowaniu pójść dalej, osiągnąć nowe cele, zaspokoić lepiej potrzeby jednostkowe i zbiorowe. Słowem, chodzi o spojrzenie na autonomię i przez pryzmat zobowiązań, jakie pedagodzy mają wobec społeczeństwa i młodego pokolenia, a nie tylko przez pryzmat swych osobistych lub potencjalnych interesów albo takich lub innych resentymentów wobec administracji oświatowej.

Zgodnie z instrumentalnym pojmowaniem autonomii, przyznanie szkołom szerszego zakresu uprawnień warunkuje podjęcie przez nie pewnych nowych problemów, a zarazem zobowiązuje je do tego. Powstaje pytanie, jakiego rodzaju są to problemy? Wydaje się, że można wyróżnić co najmniej trzy kategorie tego rodzaju zagadnień.

Po pierwsze, są to problemy o charakterze rzeczowym, związane z realizacją podstawowych funkcji pedagogicznych przez szkoły. Istota sprawy polega na tym, że w warunkach nowoczesnego społeczeństwa, w związku z rewolucją naukowo-techniczną, przemianami w sferze gospodarki, kultury i świadomości społecznej, kształtowanie osobowości młodego pokolenia staje się zadaniem coraz bardziej złożonym i trudnym. W tych warunkach wzrost autonomii następuje dlatego i po to, aby szkoły mogły w sposób należyty określać nowe i bardziej złożone zadania oraz prawidłowo i skutecznie je realizować.

Po drugie, są to problemy o charakterze regulacyjnym, związane z kierowaniem szkołą jako złożonym systemem działania. Stwierdziłszy już poprzednio, że dzisiejsze szkoły są w pewnym sensie "nowymi" szkołami. Są to na ogół złożone systemy organizacyjne, któ-

rych funkcjonowanie komplikuje się w coraz wyższym stopniu, m.in. w związku z podejmowaniem przez szkoły szerszych i bardziej ambitnych zamierzeń wychowawczych. Wszystkie te czynniki wpływają bezpośrednio na proces kierowania szkołą, czyniąc go o wiele bardziej złożonym niż w niedalekiej jeszcze przeszłości. Autonomia - pozwólmy sobie na powtórzenie - pojawia się dlatego i po to, aby umożliwić rozwiązanie wielu skomplikowanych problemów, jakie wiążą się z kierowaniem współczesną szkołą - jako złożonym systemem organizacyjnym.

Istnieje wreszcie trzecia grupa zagadnień praktycznych, którym szkoła dzisiejsza musi koniecznie sprostać. Są to problemy o charakterze przystosowawczym i rozwojowym; a więc te, które dotyczą powiązań szkoły z jej środowiskiem społeczno-kulturowym oraz jej zachowania się w tym środowisku. Chcąc wywiązywać się zadowalająco ze swych funkcji społecznych, szkoła nie może być organizmem zamkniętym i stabilnym. Musi to być system otwarty na wpływy środowiska, reagujący na wymogi zmiennych sytuacji, zdolny do projektowania i przyswajania odpowiednich kategorii innowacji. Doświadczenie dowodzi, że problemu tego nie udaje się zadowalająco rozwiązać przy nadmiernej koncentracji władzy na szczytach hierarchii. Decentralizacja, a więc tym samym przyrost autonomii jednostek składowych systemu, potrzebna jest więc dlatego i po to, aby szkoły mogły uporać się z problemem zmiany, który jest podstawowym problemem nowoczesnego społeczeństwa i z którym borykają się wszystkie organizacje współczesne.

Podsumowując: większa autonomia potrzebna jest szkołom nie po to, aby się nią rozkoszować, ale po to, by z niej zrobić użytek, atakując problemy, które były niemożliwe do podjęcia i rozwiązania w warunkach nadmiernej koncentracji uprawnień.

Negatywne i pozytywne rozumienie autonomii. W świadomości współczesnych pedagogów, zarówno teoretyków jak praktyków, zdaje się dominować negatywne rozumienie autonomii. Polega ono na przekonaniu, że autonomia to pewien stan należnej wszystkim swobody i wolności; to upragniona niezależność: od administracji, od zewnętrznych ingerencji, od odgórnego sterowania; słowem od wszystkich tych czynników, które krępują od dawna samodzielność szkoły, które ograniczają jej inicjatywę i które - tym samym - podważają jej podmiotowość.

Daleki jestem od tego, by chcieć kogokolwiek urazić, ale takie pojmowanie autonomii sprawia wrażenie dość infantylnego. Zamiast



niego potrzebne jest w pedagogice pozytywne, konstruktywne rozumienie autonomii. Uzyskanie szerszego zakresu uprawnień decyzyjnych to nie tyle wolność od czegoś, to raczej wolność do czegoś. To gotowość podjęcia nowych i szerszych zobowiązań, a nie dążenie do uwolnienia się od nich. Jej podstawą powinno być zwiększone poczucie odpowiedzialności za określony odcinek spraw publicznych. Autonomia równoznaczna jest z przejściem systemu na własne sterowanie. Ale fakt ten oznacza nie tylko większą swobodę i niezależność, oznacza on również, że wszystkie te zadania i obowiązki o charakterze regulacyjnym, które były dotąd w rękach administracji oświatowej stają się - w większym lub mniejszym stopniu - udziałem szkoły.

Opowiadamy się powszechnie za przejściem od "zewnątrzsterowności" do "wewnątrzsterowności", ale niewielu z nas ma pełną świadomość konsekwencji, do których zmiana ta prowadzi. Wzrost autonomii to nie tylko wzrost uprawnień, to również wzrost zadań i odpowiedzialności; dla szkoły i nauczycieli - to raczej więcej pracy niż mniej. Jest takie powiedzenie R.Frosta: "Pracując pilnie osiem godzin dziennie możesz w końcu zostać szefem i pracować dwanaście godzin dziennie". Maksyma ta odnosi się w całej pełni do szkoły autonomicznej - tej, która nie chce być kierowana, lecz chce kierować sama sobą.

Autonomia autentyczna, w odróżnieniu od fasadowej, opiera się zatem na redukcji zobowiązań i odpowiedzialności, ale na ich rozszerzeniu. Czy tego rodzaju filozofia jest dziś propagowana? Czy taka wizja szkoły samorządnej stawiana jest dziś jako imperatyw do osiągnięcia? Czy szkoły rozumieją, że zyskać autonomię to nie znaczy robić mniej i na większym "luzie", ale więcej, w sposób bardziej zdyscyplinowany i lepiej? Czy szkoły dzisiejsze są przygotowane do tego, by stać się organizmami autonomicznymi w pozytywnym, konstruktywnym znaczeniu tego słowa. Te oraz inne pytania nasuwają się na marginesie różnych dyskusji dotyczących szkoły samorządnej. Nie ulega wątpliwości, że kwestie te muszą być w pełni rozjaśnione przed podjęciem jakichkolwiek decyzji o charakterze decentralizacyjnym.

Autonomia szkoły a problem integracji systemu szkolnego. Problematykę autonomii rozpatrywano dotąd w publicystyce pedagogicznej przede wszystkim przez pryzmat własności i potrzeb poszczególnych szkół. Jest jednak sprawą oczywistą, że wymaga ona również rozważenia od "drugiej strony", a mianowicie od strony wymogów funkcjonowania systemu szkolnego jako całości. Szkoły bowiem nie tylko są całościami, systemami, ale także są składowymi elementami szersze-

go systemu. Dlatego przyznanie im szerszego zakresu uprawnień wpływa nie tylko na ich własne funkcjonowanie. Modyfikuje ono również sposób działania systemu szkolnego jako całości. Z tego powodu, jeśli nie z innych, systemowe konsekwencje decentralizacji zarządzania w oświacie powinny być brane pod uwagę i starannie analizowane.

Nie ulega wątpliwości, że każda decentralizacja prowadzi do korzystnego "rozluźnienia" systemu, ale zawiera w sobie również niebezpieczne ryzyko jego dezorganizacji, a nawet dezintegracji. Rozpatrzmy - dla prostoty - jedynie ten drugi przypadek. Przekształcenie szkół w organizmy całkowicie autonomiczne /wyobraźmy sobie taką ewentualność/, zakłada, praktycznie biorąc, osłabienie, jeśli nie likwidację więzi integrujących system. Każda ze szkół, uzyskując stosowną niezależność, może chcieć działać w pełni "samodzielnie", według własnego programu, na własny rachunek. Zważywszy na to, że każda z nich jest specjalistyczną organizacją, odpowiedzialną jedynie za fragment ogólniejszych i szerzej zakrojonych oddziaływań wychowawczych na młodzież, mogą pojawić się poważne zakłócenia w funkcjonowaniu całego systemu edukacyjnego zbiorowości. W dalszej perspektywie mogłoby nawet dojść do jego dezorganizacji i dezintegracji.

Nie mniejsze niebezpieczeństwa czekają na szkoły samorządne. Dla wielu szkół przyznanie szerszych uprawnień będzie z pewnością czynnikiem wyzwalającym, otwierającym szersze możliwości działania. Dla innych organizacyjnie słabszych autonomia będzie jedynie ciężarem i balastem. Szkoły te znajdą się rychło w zasięgu oddziaływania różnych grup nacisku, które podejmą próby wpływania na bieg szkolnych spraw. W ten sposób niezależność szkół samorządnych może stać się fikcją. Z jednego podporządkowania, mianowicie względem administracji oświatowej, popadną one w inne, na przykład wobec swego najbliższego środowiska. Jedna niewola zostanie zastąpiona drugą. W ten sposób wolność, wzrost autonomii, prowadzi do swego zaprzeczenia: szkoły zamiast zyskać szerszy margines swobody i samodzielności w jeszcze większym stopniu go tracą. Dobrze, jeżeli chociaż zachowują swą tożsamość i z instytucji edukacyjnej nie przeobrażą się w twory zupełnie innego rodzaju.

Z powyższych refleksji nie wynika bynajmniej, że szkołom - z uwagi na rozliczne niebezpieczeństwa tego rozwiązania - nie należy dawać więcej autonomii niż mają jej obecnie. Wynika jedynie, że dążąc do rozszerzania zakresu uprawnień decyzyjnych szkół, należy równolegle mieć na uwadze zagadnienie integralności systemu szkolnego

jako całości. W związku z osłabieniem więzi pionowych należy zabiegać o tworzenie nowych płaszczyzn integracji systemu: rozszerzać współdziałanie szkół między sobą, wzbogacać ich powiązania z innymi placówkami oświatowo-wychowawczymi, otwierać kanały komunikacji łączące szkoły z instytucjami naukowymi itp. Tak więc nie opowiadamy się tu za hamowaniem zdrowego procesu decentralizacji; postulujemy jedynie równoległe uruchamianie mechanizmów integrujących system. Bez nich, bez nowych płaszczyzn integracji systemu, wszelkie dążenia do rozszerzenia stopnia niezależności szkół mogą okazać się zawodne i szkodliwe.

Konkludując stwierdzmy, że szkoły powinny zyskać status samodzielnych, autonomicznych całości, nie przestając być zintegrowane z systemem szkolnym, nie przestając być jego składowymi elementami. Nie ma nigdy możliwości ani potrzeby przyznania szkołom pełnej, absolutnej autonomii. Szkoły potrzebują wolności i swobody tylko w takiej mierze, w jakiej jest to konieczne dla rozwiązywania przez nie swych problemów - zarówno bieżących, jak perspektywicznych. Pogląd, jakoby szkoły musiały stać się jednostkami w pełni autonomicznymi i samostereownymi, aby odgrywać znaczącą rolę w procesie edukacyjnym, opiera się na całkowicie błędnych przesłankach ideowych oraz poznawczych.

### 3. SAMOREGULACJA

"Encyklopedia organizacji i zarządzania" definiuje samoregulację jako "utrzymanie lub odzyskiwanie przez system stanu równowagi w wyniku działań wewnętrznych, mimo zmienności warunków funkcjonowania /zewewnętrznych/ i zmian wewnątrz systemu zmniejszających jego skuteczność. /.../ zakłócenia powodujące powstanie zaburzeń w równowadze wywołują w systemie mającym zdolność samoregulacji skuteczne reakcje w kierunku utrzymania lub powrotu do stanu równowagi"<sup>2</sup>. Dodajmy, że może to być równowaga na tym samym lub wyższym poziomie. Proces samoregulacji może mieć charakter parametryczny i przebiegać w sposób automatyczny /np. w układach biologicznych i technicznych/. Może też posiadać charakter strukturalny i zachodzić w wyniku interwencji /sprawstwa/ określonych osób lub grup /np. w systemach społecznych/.

Powstaje pytanie, w jakim stosunku autonomia ma się do samoregulacji? Otóż pojęcie autonomii charakteryzuje systemowy status danej jednostki organizacyjnej /w naszym przypadku - szkoły/. Wskazuje ono na zakres uprawnień decyzyjnych, jakimi jednostka ta dysponuje

z racji swego położenia i swej roli w szerszym systemie działania. Szkoła charakteryzująca się wysokim stopniem autonomii ma dużo uprawnień; dużo władzy. Szkoła pozbawiona autonomii rozporządza niewielkim zakresem możliwości decyzyjnych. W ten sposób pojęcie autonomii wskazuje na stopień rozproszenia władzy w systemie; jest ono miarą jego decentralizacji. Ogólnie - informuje ono o tym, jaką władzą rozporządza dany układ - jako składowy element szerszej całości.

Samoregulacja natomiast jest pojęciem odnoszącym się do zachowania danej jednostki organizacyjnej. Wskazuje ono na specyficzny sposób jej funkcjonowania, a mianowicie na to, że jest ona "wewnątrzsterowana", że kieruje sama sobą, że samodzielnie określa swe zadania i sposoby ich realizacji; słowem, że jest układem autoregulacyjnym, a nie regulacyjnym; kierującym sobą, a nie kierowanym z zewnątrz.

Oczywiście, istnieje ścisła współzależność między stopniem autonomii jakiegoś systemu a sposobem jego funkcjonowania /i zachowania/. Im większym zakresem uprawnień dysponuje organizacja, tym bardziej jest ona "wewnątrzsterowana", w tym szerszym zakresie decyduje o sobie, kieruje sobą. I odwrotnie - im mniejszą rozporządza władzą, tym bardziej jest "zewnątrzsterowana", tym bardziej sposób jej funkcjonowania /realizacji celów/ zależy od zewnętrznych ośrodków sterujących. Jak więc widzimy, autonomia i samoregulacja, mimo że odnoszą się do różnych aspektów istnienia oraz funkcjonowania organizacji, są kategoriami ściśle ze sobą związanymi.

Coraz częściej uważa się, że mechanizm samoregulacji może /i powinien/ rządzić nie tylko funkcjonowaniem układów technicznych i biologicznych, lecz także zachowaniem systemów społecznych, a zwłaszcza wyspecjalizowanych organizacji formalnych. W nowoczesnym społeczeństwie systemy te stają się bowiem coraz bardziej złożone /strukturalnie i operacyjnie/, a ponadto funkcjonują w środowisku o coraz wyższym stopniu zmienności i złożoności. W tych warunkach sterowanie "zewnętrzne" /regulacja/ nie wystarcza; trzeba przejść na sterowanie "wewnętrzne" /autoregulacja/. Samoregulacja implikuje zdolność organizacji do samodzielnego kierowania sobą. Zakłada ona, że system dysponuje umiejętnością właściwego reagowania na bieżąco lub antycypowane zmiany swego środowiska wewnętrznego i zewnętrznego. Zdolności samoregulacyjne warunkują efektywne działania i rozwój nowoczesnych organizacji.

Obok ideologii szkoły autonomicznej ukształtowała się w oświacie również filozofia samoregulacji. Rodowód obydwu koncepcji jest nie-

co odmienny. Pierwsza wywodzi się z obserwacji pewnych niedostatków, charakteryzujących dotychczasową praktykę zarządzania szkołą. Druga ma swe źródło w pewnych mankamentach, znamionujących dotychczasową praktykę zmian w oświacie, dotychczasowy mechanizm reformowania oświaty. Istnieje jeszcze druga, ważna różnica między nimi. Otóż o ile filozofia autonomii rozwijana jest przede wszystkim w odniesieniu do szkół jako składowych elementów systemu szkolnego, o tyle ideologia samoregulacji dotyczy głównie systemu oświatowego jako całości.<sup>3</sup>

Mimo tych różnic pokrewieństwo oraz ideowa zbieżność obydwu koncepcji są wyraźne. Obydwie opowiadają się za decentralizacją zarządzania. System szkolny jako całość powinien zyskać w stosunku do innych systemów - szerszy zakres uprawnień decyzyjnych. Ten sam wymóg odnosi się do szkół jako składowych elementów tego systemu. Powinny one stać się organizmami bardziej niezależnymi, samodzielными, autonomicznymi. Zmianie statusu powinna towarzyszyć zmiana zachowania /i sposobu funkcjonowania/. Szkoły powinny przejść od regulacji do autoregulacji, od sterowania zewnętrznego do wewnętrznego /samorządności/. To samo dotyczy systemu oświatowego jako całości, który w większym stopniu niż dotąd powinien kierować sam sobą; w szczególności powinien sam siebie zmieniać i reformować w sposób ciągły oraz stosownie do zmiennych potrzeb życia zbiorowego.

Ten ostatni wymóg zasługuje na szczególne podkreślenie. Podobnie jak inne organizacje nowoczesnego społeczeństwa, system oświatowy zmuszony jest dziś rozwiązywać poważne problemy przystosowawcze i rozwojowe, wymagające wprowadzania określonych zmian /reform, innowacji/ do struktury i sposobu funkcjonowania systemu. Bez tego nie jest możliwe utrzymanie wewnętrznej i zewnętrznej równowagi systemu, zarówno w perspektywie krótko-, jak długoterminowej. Uważa się więc, że nowoczesny system oświatowy powinien być zdolny do ustawicznej samoodnowy swego zachowania i swej struktury, zgodnie z wymogami zmian środowiskowych. Istnieje potrzeba, aby system ten funkcjonował i rozwijał się zgodnie z mechanizmem samoregulacji.

Takie są, mniej więcej, podstawowe założenia filozofii samoregulacji, które w coraz większym stopniu upowszechnia się w środowisku pedagogów i które stanowi coraz bardziej istotny składnik współczesnej świadomości pedagogicznej. Należy podkreślić, że koncepcja samoregulacji przenika na teren oświaty i wychowania w ramach szerszego prądu ideowego, który można byłoby określić mianem kreacjonizmu. Ideologia kreacjonizmu gloryfikuje twórcze podejście jednostek

i grup do rozwiązywania swych problemów. Propaguje ona hasła niezależności, autonomii, inicjatywy, otwartości na innowacje, samostępowania, zdolności do zmiany i rozwoju. Towarzyszy temu deprecjacja inercji, stabilności, schematyzmu w myśleniu i działaniu, konserwatywności, braku elastyczności itp.

Kreacjonizm zatem to jedna z tych podstawowych modernistycznych ideologii, która powstaje jako odpowiedź na wzrost złożoności i dynamiki współczesnego życia. Pełni ona funkcję promocji zachowań, odpowiadających dzisiejszym, a zwłaszcza przyszłym warunkom i sytuacjom. Jej obecność stwierdza się w większości nowoczesnych dziedzin społecznej praktyki. Nie można więc dziwić się, że przenika ona również w coraz szerszym zakresie do dziedziny oświaty i wychowania, a w szczególności do sfery pedagogicznego myślenia.

Filozofia samoregulacji, o jakiej tu mówimy, charakteryzuje się dość szczególnym statusem intelektualnym. Otóż funkcjonuje ona bardziej jako zbiór luźnych idei, poglądów i przekonań, wchodzących w skład światopoglądu współczesnego pedagoga, określających stan jego świadomości niż jako explicite sformułowana i odpowiednio prezentowana doktryna ideowa, spełniająca warunki wymagane od wszelkich produktów aktywności intelektualnej. Okoliczność ta powoduje, że samo pojęcie samoregulacji rozumiane jest przez pedagogów w sposób dość wieloznaczny. Podobnie jak w przypadku autonomii, kilka spraw zaśluguje tu na wyjaśnienie.

Samoregulacja - automatyzm czy refleksyjność? W artykule opublikowanym w 1972 r., tj. w okresie przygotowywania raportu o stanie oświaty, Jan Szczepański rozwinął pogląd, że "projektując szkołę przyszłości ... musimy projektować taki model ustroju szkolnictwa, aby odpowiadał on - a nawet wyprzedzał - zmienność społeczeństwa". W związku z tym "system szkolny powinien być systemem samoadaptującym się do tendencji rozwojowych społeczeństwa /.../, trzeba także wbudować /weń/ zdolność do samodoskonalenia, tzn. takiego zachowania się, aby adaptacja do zmian społeczeństwa była równocześnie podniesieniem poziomu pracy szkół"<sup>4</sup>.

Intencja tej propozycji była oczywista: chodziło o doprowadzenie do sytuacji, w której system szkolny, zamiast ustawicznie być zmieniany i reformowany z inicjatywy zewnętrznych źródeł, sam będzie zmieniał się i reformował dostatecznie wcześniej i dostatecznie szybko do tendencji rozwoju społecznego i kulturowego. Słowem, chodziło o przekształcenie oświaty z układu pasywnego, regulowanego z zewnątrz, w system aktywny, samoregulacyjny.

Sens propozycji J. Szczepańskiego był więc właściwie jednoznaczny. Jednakże fakt, że została ona przedstawiona wyłącznie w wstępnej, a więc mało rozwiniętej postaci, dawał podstawę do wielu innych interpretacji, często pozostających w niezgodzie z pierwotnym, zasadniczym sensem zaproponowanej formuły. J. Szczepański pisał np. "o mechanizmie", który należałoby "wbudować" do systemu oświatowego, aby podnieść poziom jego sprawności adaptacyjnych. Propozycję tę można było rozumieć w ten sposób, że po "wbudowaniu" tego "mechanizmu" wszystkie sprawy mamy już rozstrzygnięte. Można robić to samo, co dotąd, a "mechanizm" będzie działał. System będzie "samoadaptował się" i "samodoskonalił" w sposób niemal automatyczny, bez jakiegokolwiek ingerencji z naszej strony.

Część pedagogów skłonna była podzielać tego rodzaju przekonania. Dlatego trzeba tu z całą mocą podkreślić, że przejście ze sterowania "zewnętrznego" na "wewnętrzne" nie wiąże się w żadnym przypadku z redukcją wysiłku ani też ze zmniejszeniem odpowiedzialności. Przeciwnie, samoregulacja implikuje wyższy poziom świadomości ludzi, zakłada szersze i bardziej intensywne zaangażowanie, wymaga wyższego poziomu kompetencji intelektualnych. W złożonych systemach działania, przechodzących na samoregulację, musi być przede wszystkim uruchomiona intensywna działalność informacyjna, pozwalająca diagnozować problemy, wymagające rozwiązania. Musi być także uruchomiona intensywna i zróżnicowana działalność innowacyjna, polegająca na poszukiwaniu "nowych rozwiązań" dla tych problemów. Musi wreszcie być prowadzona nieustanna działalność reformatorska, polegająca na wprowadzaniu w życie stosownych zmian oraz innowacji. Słowem, całokształt procesów składających się na mechanizm samoregulacji tworzy układ tak złożony, że wydaje się w ogóle nieprawdopodobne, jak można było przypuszczać, że mógłby on działać w sposób automatyczny.

Upraszczając sprawy dość złożone, można przyjąć, że mechanizm samoregulacji przebiega według schematu "rozwiązywania problemu". Oto zasadnicze fazy tego procesu: a/ identyfikacja problemu /diagnoza/; b/ tworzenie innowacji /planowanie programu zmiany/; c/ uprawomocnienie innowacji /podjęcie decyzji o zmianie/; d/ asymilacja innowacji /realizacja programu zmiany/; e/ ocena i korektury. Oczywiście, w realnych warunkach rozwiązuje się wiele problemów jednocześnie i w sposób ciągły.

Podstawą strukturalną dla poszczególnych operacji cyklu są określone role i struktury w systemie. Tak np. za rozpoznawanie proble-

mów, czyli za gromadzenie informacji na temat stanu systemu i jego środowiska, odpowiadają określone ogniwa administracji oświatowej oraz - częściowo - instytucje naukowe. Projektowanie różnych kategorii innowacji - w zależności od stopnia ich złożoności i skali zastosowań - realizowane jest bądź w wyspecjalizowanych instytucjach badawczo-rozwojowych, bądź na poszczególnych pozycjach systemu. To samo odnosi się do fazy podejmowania decyzji i realizacji programu zmiany.

Wynika stąd, że mechanizm samoregulacji nie jest bynajmniej procedurą prostą - operacyjnie i strukturalnie. Co więcej, nie jest to procedura, która przebiega samoczynnie bez jakiegokolwiek ludzkiej interwencji - jak zdają się sądzić niektórzy pedagodzy. Nie polega ona na tym, że ludzie nic nie robią, albo robią to samo, co dotąd, a system - dzięki jakiemuś "mechanizmowi" - działa tak, jak trzeba. Polega ona na tym, że odpowiednie decyzje podejmowane są przez odpowiednich ludzi na odpowiednich pozycjach, w odpowiednich sprawach i w odpowiednim czasie. Tak więc samoregulacja wymaga zwielokrotnionego i bardziej świadomego wysiłku ludzkiego: wymaga wyższego poziomu kompetencji i sprawniejszej organizacji.

Trzy poziomy samoregulacji. Sposób, w jaki rozumiana jest samoregulacja, zależy również od tego, jak definiowany jest system uważany za podmiot zachowań samoregulujących. Zachowania te można interpretować odmiennie, w zależności od tego, czy odnosimy je do systemów zamkniętych, czy otwartych a także w zależności od tego, w jakim przedziale czasu funkcjonowanie takich systemów jest rozpatrywane: czy w perspektywie długo- czy też krótkoterminowej. Na wyróżnienie i omówienie zasługują tu trzy istotne warianty interpretacyjne.

Po pierwsze, samoregulacja może być odnoszona do systemów zamkniętych i traktowana jako pewna właściwość ich wewnętrznego funkcjonowania. Przez system zamknięty należy rozumieć taki układ, w przypadku którego nie istnieją - lub nie są rozpatrywane - jego powiązania ze środowiskiem. Jest to więc system izolowany, którego funkcjonowanie wyczerpuje się w terminach "realizacji celów". Powstaje pytanie, czym jest samoregulacja w przypadku tego rodzaju systemu? Mówiąc najogólniej, jest ona synonimem samorządności, rozumianej jako samodzielne kierowanie /sterowanie/ przez system procesem realizacji swych celów. Tak rozumiana samoregulacja /samorządność/ może być również interpretowana w terminach przywracania /utrzymywania/ wewnętrznej równowagi systemu. Istotą mechani-



zmu samoregulacyjnego /samorządności/ nie jest tu bowiem nic innego jak tylko integrowanie struktury organizacyjnej, zapewnienie przestrzegania ustalonych wzorów działania na poszczególnych pozycjach, eliminowanie odchyłeń od pożądanego stanu rzeczy. Słowem, chodzi o to, aby organizacja tworzyła zwartą całość oraz, by w sposób harmonijny i sprawny osiągała ustalone cele.

Po drugie, samoregulacja może być traktowana jako właściwość funkcjonowania systemów otwartych. Przez system otwarty należy rozumieć taki układ, który sprzężony jest ze swym otoczeniem, który podlega oddziaływaniom wpływów środowiskowych i którego zachowanie zmienia się stosownie do warunków istniejących w jego otoczeniu. Środowisko większości współczesnych systemów działania jest środowiskiem złożonym i zmiennym. Powoduje to częste zakłócenia stanu równowagi między nim a jego otoczeniem. Warunkiem przywrócenia zachwianej równowagi jest adaptacja, oznacza ona zmianę struktury i /lub/ zachowania systemu. Reakcja przystosowawcza ma zatem na celu przywrócenie stanu zrównoważenia między systemem a jego otoczeniem. Oczywiście, to, co nazywamy tu "reakcją przystosowawczą" w realnych sytuacjach, obejmuje zespół zjawisk charakteryzujących się bardzo różnym stopniem złożoności.

Co należy zatem rozumieć przez samoregulację, jeżeli odnosimy ją do systemów otwartych? Ogólnie biorąc, samoregulacja jest tu synonimem samoadaptacji, rozumianej jako samodzielne kierowanie przez system procesem swego funkcjonowania w złożonym i zmiennym środowisku. Tak pojęta samosterowność implikuje samodzielne rozwiązywanie przez system swych problemów przystosowawczych, co wiąże się z koniecznością wprowadzania niezbędnych zmian /innowacji/ w sferze celów i /lub/ sposobów funkcjonowania systemu. Samoadaptacja jest więc bardziej złożoną i przez to bardziej zaawansowaną formą samoregulacji niż samorządności. W aktualnym stanie rzeczy można ją odnosić raczej do systemu oświatowego jako całości niż do poszczególnych szkół.

Mechanizm samoregulacji w systemach otwartych może być rozpatrywany dwojako: w wymiarze krótko i długoterminowym. W pierwszym przypadku przejawem tendencji samoregulacyjnych są pewne pojedyncze reakcje przystosowawcze, jednorazowe zakłócenia i przywrócenia stanu równowagi. W drugim natomiast w grę wchodzi cała sekwencja reakcji przystosowawczych, głównie o charakterze antycypacyjnym, dzięki którym zapewniona zostaje równowaga systemu ze swym środowiskiem w wymiarze długofalowym. Sekwencja ta obejmuje ukierunkowane, ciągłe i

postępujące zmiany systemu, które składają się na jego rozwój. Samoregulacja, w omawianym tu przypadku, wiąże się więc z rozwojem systemu, tj. z ukierunkowanymi transformacjami jego struktury. Rozwój zapewnia długofalową równowagę systemu ze swym zmiennym środowiskiem i przez to decyduje nie tylko o jego trwaniu, lecz również o osiągnięciu wyższego stopnia "doskonałości".

W trzecim spośród wyróżnionych tu znaczeń samoregulacja jest więc synonimem tego, co nazywamy potocznie samoodnową, samodoskonaleniem lub - lepiej - samorozwojem. Samorozwój to pewien proces samodzielnego kierowania przez system procesem swych przeobrażeń, przeobrażenia te posiadają charakter ukierunkowany, długofalowy i ciągły; inspirowane są raczej przez dalekosiężne cele /wartości/ godne urzeczywistnienia niż przez doraźne problemy /trudności/ wymagające rozwiązania; dzięki nim system zapewnia sobie długofalową żywotność, dają mu one gwarancję integralności, trwałości w czasie oraz poczucie tożsamości. Samorozwój jest tą formą samoregulacji, którą, podobnie jak samoadaptacja, należy odnosić obecnie raczej do systemu oświatowego jako całości niż do poszczególnych szkół.

Podsumowując - istnieją podstawy do tego, by odróżniać trzy rodzaje, a ściślej - poziomy samoregulacji: samorządność, samoadaptację oraz samorozwój.

#### 4. WSTĘPNE WARUNKI SAMOREGULACJI

Uruchomienie sprawnie działających mechanizmów samoregulacyjnych w oświacie, czy to na poziomie szkoły, czy na poziomie systemu szkolnego; wymaga spełnienia pewnych warunków wstępnych:

a/ Autonomią. System, który w odpowiednim stopniu nie rządzi /kieruje/ sobą, nie może być zdolny do samoregulacji. Szkoła, która nie ma odpowiednio szerokich uprawnień do kierowania swą działalnością, nie stanie się nigdy systemem samoregulacyjnym. Nauczyciel, którego zachowanie regulowane jest przez obszerny i sztywny zestaw przepisów, nie stanie się nigdy podmiotem samoregulacyjnym w swej działalności. Pierwszym zatem warunkiem samoregulacji jest autonomia: przyznanie uprawnień /władzy/ do samodzielnego określania przez system swych zadań i sposobów ich realizacji. Oczywiście, autonomia nie może być absolutna, lecz funkcjonalna - wyznaczana wymogami podziału pracy społecznej. Obowiązuje przy tym, jak się wydaje, reguła, że im wyższy poziom samoregulacji jest wymagany, tym szerszy zakres uprawnień jest konieczny.

b/ Informacja. Drugim - po władzy - warunkiem sprawnej samoregulacji jest informacja. System oświatowy nie zdoła skutecznie rozpoznać i rozwiązywać swych problemów rozwojowych, o ile nie dopracuje się odpowiedniego systemu informacyjnego. Aktualnie system taki istnieje, ale zaspokaja on potrzeby bieżącej koordynacji i kontroli. Samoregulacja wymaga nowych /i lepszych podstaw informacyjnych, dotyczy to zwłaszcza poziomu drugiego /samoadaptacja/ i trzeciego/samorozwój/.

Teza o niezbędności informacji odnosi się zarówno do poziomu makro- jak medio- i mikro-. Czyż szkoły, będąc pozbawione jakichkolwiek możliwości i zdolności gromadzenia informacji, mogą w ogóle rozpoznawać i rozwiązywać jakiegokolwiek istotne problemy? Czy nauczyciel o niskich kwalifikacjach profesjonalnych i wąskich horyzontach intelektualnych może być zdolny do samoregulacji?

Jak wiadomo, system informacyjny służy nie tylko celom diagnostycznym. Stanowi on również podstawę dla projektowania rozwiązań /zmian, reform, innowacji/, eliminujących stwierdzone lub przewidywane nieprawidłowości. Nowa informacja umożliwia także określanie nowych celów i nowych dróg rozwoju edukacji.

c/ Zarządzanie. Kolejnym warunkiem jest dysponowanie przez system oświatowy odpowiednim podsystemem zarządzania. W organizacjach ludzkich mechanizm regulacyjny polega przede wszystkim na podejmowaniu odpowiednich decyzji w odpowiednich sprawach, przez odpowiednich ludzi, w odpowiednim czasie. Dlatego jakość procesu decyzyjnego oraz struktura systemu zarządzania stanowią dwa podstawowe warunki samoregulacyjnej zdolności edukacji. Oczywiście, mieści się tu również kwestia jakości kadry zarządzającej: jej kompetencji, kwalifikacji osobowościowych, zdolności wizyjnych itp. Podobnie jak w trzech poprzednich przypadkach, wymóg adekwatnego zarządzania odnosi się zarówno do poziomu makro-, jak medio- i mikro.

d/ Zasoby. Rozwiązywanie problemów przystosowawczych i rozwojowych wymaga odpowiednich środków: materialnych, technicznych, finansowych itp. Rozwój i postęp wszędzie mają swoją cenę - również w oświacie. Nie można podróżować w przyszłość - za darmo. Pożądane jest niewątpliwie wydzielenie w budżecie oświatowym /i na różnych szczeblach/ specjalnego funduszu, przeznaczonego dla finansowania działalności rozwojowej.

## P r z y p i s y

- <sup>1</sup> Ronald Blythe, Akenfield. Portret wsi angielskiej, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1979, s.159. Przekład: Ewa Fiszer.
- <sup>2</sup> Encyklopedia organizacji i zarządzania, red. PWE, Warszawa 1982, s.460.
- <sup>3</sup> W odniesieniu do szkół używane jest raczej pojęcie samorządności niż samoregulacji. Na temat współzależności między tymi dwiema kategoriami - patrz dalszy ciąg tekstu.
- <sup>4</sup> J.Szczepański: Nauki społeczne a konstruowanie modelu ustroju oświaty przyszłości. Nauka Polska, 1972, nr 3/99/, s.8-16.

OPIEKA NAD DZIECKIEM W POLSCE W ŚWIETLE

IDEI JANUSZA KORCZAKA

1. AKTUALNE ZADANIA W OPIECE NAD DZIECKIEM

Sytuacja dziecka nie tylko w Polsce ale i na świecie zmusza do poszukiwania optymalnych form zabezpieczających mu właściwą opiekę. Świat współczesny wywołuje najrozmaitsze zagrożenia utrudniające prawidłowy rozwój dziecka, jego zdrowie psychiczne i radosne przeżywanie dzieciństwa. W poszukiwaniu skutecznych dróg kompensacji i profilaktyki odczytywanie wciąż od nowa myśli Korczaka jest niezwykle cenne. To on przeniknął dogłębnie psychikę dziecka żyjącego w nędzy jak i w luksusach zamożnych salonów. To Korczak pokazał z całą ostrością, jak pod maską troski o dziecko maltretuje się je w imię "przyszłego szczęścia", łamie i nagina nie licząc się z potrzebami i prawami dziecięcego wieku. Pomniejszanie problemów przeżywanych przez dziecko-człowieka w dalszym ciągu jest sprawą aktualną jak w czasach, kiedy żył Stary Doktor i kiedy walczył o prawa dziecka. Te prawa giną z pola widzenia tak rodziców, jak i ludzi zajmujących się wielkimi problemami współczesnego świata.

Los dziecka sieroczonego w sposób naturalny czy jawnie porzuconego przez rodziców, los dziecka upośledzonego, kalekiego, potrafi nas niepokoić - szukamy wówczas najlepszych sposobów kompensacji. Natomiast sieroctwo ukryte, które stało się udziałem coraz większej liczby dzieci nieszczęśliwych, nie znajdujących w nikim bezpiecznego oparcia, nie potrafi absorbować pedagogów. Dzieci te przeżywają samotnie swoją tragedię, nieraz szukają odwetu w agresji lub wyciszają swój ból środkami odurzającymi; czasami nie widząc sensu swego życia kończą nieudanymi bądź udanymi próbami samobójstwa.

Rodzina nie zawsze i nie dla wszystkich dzieci tworzy optymalne środowisko rozwoju. Rodziny niewydolne wychowawczo, rodziny maltretujące w różny sposób swoje dzieci można spotkać we wszystkich warstwach społecznych, bez względu na posiadaną wiedzę i poziom wykształcenia. Dlatego podstawowym zadaniem opiekuńczym jest pomoc rodzinie w pełnieniu jej funkcji wychowawczych, a jednocześnie kompensowanie tych braków, jakie w niej powstają. Korczak uczył rodziców, a przede wszystkim matkę - jak kochać dziecko, jak wsiłuchiwać się w jego potrzeby, w jego trud istnienia i trud wzrastania; uczył,

jak pielęgnować i wychowywać, aby nie skrzywdzić i nie wypaczyć tego co dobre i piękne.<sup>1</sup>

Obecnie rodzice sporo wiedzą o pielęgnacji dziecka, już mniej o jego wychowaniu oraz niewiele wiedzą, jak je kochać, i stąd tak dużo sierot z powodu nieumyślnego lub świadomego odrzucenia.

Drugie zadanie w zakresie opieki nad dzieckiem dotyczy zagwarantowania mu zdrowia psychicznego i szczęśliwego dzieciństwa. Rodzi się dręczące pytanie: Jak chronić dziecko przed stresami, przed ciągłym lękiem wynikającym z niewiedzy, z rygoryzmu wychowawczego, z wymagań szkolnych przekraczających możliwości niejednego ucznia. Gdy by wychowawca domowy i szkolny potrafił wczytać się w Korczaka, łatwiej mógłby zrozumieć swoje pomyłki i błędy. Ale czy każdy potrafi odczytać Korczaka? Czy każdy wychowawca chce dziś poznawać prawdy o wychowaniu pisane przed pół wiekiem? Obraz Korczaka - bohatera narodowego przysłania postać wnikliwego wychowawcy, który potrafił połączyć głęboką wiedzę o dziecku z pedagogiczną miłością i zdolnościami w praktycznej działalności wychowawczej.

Czy potrafimy dzisiaj tak wnikliwie śledzić każdy gest dziecka, jego uśmiechy i łzy? Czy zdajemy sobie dość jasno sprawę z tego, jakie są jego pragnienia, kłopoty, marzenia? Wciąż widzimy je przez pryzmat ideału dziecka "dobrze ułożonego", posłusznego, poważnego, zdolnego do nauki. Staramy się widzieć, jakie powinno być, aby nie sprawiało dodatkowych kłopotów i dobrze rokowało na przyszłość, bez troski o poznanie, jakie jest w rzeczywistości. Stąd rodzą się poważne błędy popełniane w wychowaniu. W wychowaniu zbiorowym takie spokojne "bezproblemowe" dziecko jest najbardziej pożądanym wychowankiem, a nie mieszczące się w tym schemacie zakłóca spokój wychowawcy, wymaga dodatkowej uwagi, psuje ustalony porządek i dlatego z trudem jest akceptowane przez dorosłego człowieka. "Całe wychowanie współczesne - mówi Korczak - pragnie, by dziecko było wygodne, konsekwentnie krok za krokiem dąży, by usnąć, stłumić, zniszczyć wszystko, co jest wolą i wolnością dziecka, hartem jego ducha, siłą jego żądań i zamierzeń".<sup>2</sup> Słowa te pasują bardzo i do naszej pedagogicznej współczesności.

Szukamy wciąż jak najlepszych rozwiązań w zakresie opieki nad dziećmi, które są pozbawione możliwości życia w rodzinie naturalnej. W opiece nad dzieckiem jest to problem najtrudniejszy do optymalnego rozwiązania tam, gdzie tych dzieci jest tak dużo jak w Polsce. W roku 1980 mieliśmy 66.644 dzieci i młodzieży w placówkach całkowitej opieki, prowadzonych przez resort oświaty i wycho-

wania. Doliczając do tej liczby 4.000 wychowanków zakładów poprawczych prowadzonych przez resort sprawiedliwości oraz 6.363 sierot społecznych pod opieką służby zdrowia i 22.178 sierot w rodzinach zastępczych, otrzymamy liczbę 99.185 dzieci osieroconych, znajdujących się pod opieką państwa.<sup>3</sup> Część tych dzieci /22.178/ znalazła się w najlepszej sytuacji, trafiły bowiem do rodzin, które mogą w sposób właściwy kompensować brak naturalnego środowiska rodzinnego. Jeszcze lepszą formą opieki są adopcje, nie ujęte w podanej statystyce.

Poważną szansę prawidłowej kompensacji sieroctwa stanowią rodzinne domy dziecka, w których można zaspokoić potrzebę przynależności uczuciowej i znaleźć intymne środowisko życia pod warunkiem, że przepisy nie będą zbyt formalizować tych instytucji opiekuńczych i nie będą piętnować sieroctwa choćby przez zmianę nazwy, w której nie powinno znajdować się określenie, że jest to mimo wszystko dom dziecka, a nie wielodzietna rodzina.<sup>4</sup>

Ważnym zadaniem opiekuńczym jest wyprowadzenie z placówek zbiorowych, z domów dziecka jak najprędzej jednostek, które czują się w nich źle, które nie utrzymują kontaktów z żadnym z rodziców /w przypadku sieroctwa społecznego/, są po prostu niczyje. Potrzebują one rodzinnych form opieki całkowitej. Powinny trafić do nowych rodzin, ale odpowiednio przygotowanych. Tak rzadko mówi się u nas o wtórnym sieroctwie. Jak głęboka musi być niedola i tragedia dziecka, które uzyskało przybranych rodziców, zaufało, może pokochało, a po pewnym czasie - po roku czy nawet krócej lub dłużej - znów zostało odrzucone i osierocone powtórnie. Czy będzie mogło jeszcze ufać ludziom i kochać człowieka? Podobna sytuacja może powstać wtedy, gdy rodzice wcześniej odrzucają dziecko, zanim nie związało się z nimi uczuciowo. Jeśli znalazło przybranych rodziców i kocha swych opiekunów, a raptem zjawi się osamotniona matka, która pragnie oparcia w dziecku, o którym nagle sobie przypomniała lub dla określonych korzyści prosi o przywrócenie jej praw do dziecka, sąd podejmuje decyzję i oddaje jej syna lub córkę jak zgubiony przed laty przedmiot, nie pytając, czy ono chce porzucić ludzi, którzy dotychczas je wychowywali. I to jest podobnie okrutne, jak nieudana adopcja lub zła rodzina zastępcza.

Ciężki jest również los dzieci, którym nagle zabrakło opieki rodzicielskiej. Trafiają one do pogotowia opiekuńczego<sup>5</sup>, które skupia w większości dzieci niedostosowane społecznie, i mogą ulec demoralizacji czekając na prawne rozwiązanie swojej sprawy. Znacznie lepsze

byłyby pogotowia rodzinne - rezerwa rodzin, które mogłyby przyjąć dziecko na czas oczekiwania i zapewnić opiekę, nie wiążąc się z nim w sposób trwały.

Osoby podejmujące decyzje dotyczące losów dziecka - np. kierowanie do adopcji, rodzin zastępczych czy do domów dziecka lub pozabawiając małżonków praw rodzicielskich muszą mieć na względzie przede wszystkim dobro dziecka. Jest to niewątpliwie truizm, ale jakże często w rzeczywistości pomijany. Nie mamy takiego zwyczaju, aby pytać dziecko o jego zdanie - czy chce zostać z matką, czy z ojcem w przypadku rozwodu; czy chce iść do rodziny zastępczej, czy woli zostać w domu dziecka, w którym czuje się dobrze. Zamiast wysłuchać dziecko, a w razie potrzeby przekonać o konieczności podjęcia określonej decyzji, zmuszamy do uległości, narzucamy nową sytuację w "imię dobra dziecka", a ono cierpi, odczuwa własną krzywdę, buntuje lub zamyka w sobie swój ból.

O tym, jak subtelną istotą jest dziecko, jak łatwo można je zranić lub skrzywdzić, pisze Korczak niemal we wszystkich swoich pracach - raz otwarcie i bezpośrednio, innym razem za pośrednictwem żartu, groteski lub poważnych refleksji. Zwraca uwagę na to, że wbrew pozorom "Dziecko obserwuje siebie, analizuje swoje czyny. My tylko tej pracy nie dostrzegamy, bo nie umiemy czytać między wierszami jego niechętnie rzucanych zdań. Chcemy, żeby nam się dziecko zwierzało ze wszystkich myśli i uczuć. Sami niezbyt skłonni do zwierzeń, nie chcemy, czy nie umiemy zrozumieć, że dziecko jest wiele wstydlwsze, drażliwsze, czulsze na brutalne śledzenie jego duchowych drgnień".<sup>6</sup>

Z taką brutalnością spotyka się dziecko zarówno w rodzinie, jak i w placówkach opiekuńczych, a także w szkole. Opieka nad dziećmi i młodzieżą w szkole<sup>7</sup> w naszym systemie opiekuńczym ma wiele braków. Rzadko wykracza poza organizowanie żywienia dzieciom, które znajdują się w najcięższych warunkach materialnych. Nie bierze się przy tym pod uwagę tego, że pełnowartościowego żywienia /drugie śniadanie, obiad/ wymagają wszyscy uczniowie w tym czasie, kiedy przebywają w szkole /5-7 godzin/.

Jednakże znacznie poważniejsze braki występują w zakresie zaspokajania potrzeb psychicznych uczniów. Brak dobrej diagnozy tych potrzeb, które są wyraźnie zróżnicowane i nie zawsze łatwe do rozpoznania, skłania wychowawców do traktowania wszystkich wychowanków w sposób jednakowy. Tego samego wymaga się od dziecka uzdolnionego, jak i od tego, którego inteligencja jest na pograniczu normy i niedorozwoju.



Dystans między wychowawcą a wychowankiem uniemożliwia skuteczną pomoc w indywidualnym rozwoju dziecka. Nauczyciel zwykle nie wie, co przeżywa jego uczeń, często nie ma rozeznania w tragicznej sytuacji dziecka z rozbitej lub pełnej konfliktów rodziny, w sytuacji dziecka skazanego na brutalność rodziców-alkoholików, pedantów rygorystycznie podporządkowujących dziecko swoim nakazom. Szkoła koncentruje uwagę na dydaktyce, bo wyniki nauczania dają się sprawdzić, zaś potrzeby psychiczne ucznia i kierowanie jego rozwojem giną z pola uwagi.

Do szkoły, w równym stopniu jak do rodziców, odnoszą się słowa, które nic nie straciły na swojej aktualności: "Przede wszystkim należy nauczyć dziecko patrzeć, rozumować i kochać, potem dopiero uczy się je czytać; należy nauczyć młodzieńca chcieć i móc działać, a nie tylko wiele wiedzieć i umieć. Należy wychowywać ludzi, a nie uczonych".<sup>8</sup>

Przyjmując za fakt oczywisty perspektywę permanentnego kształcenia się wszystkich ludzi szkoła ma obowiązek przede wszystkim tak wychować tych ludzi, aby chcieli i umieli uczyć się przez całe życie - uczyć się nie względów utylitarnych, ale "uczyć się, aby być"<sup>9</sup>, "uczyć się bez granic"<sup>10</sup>, uczyć się, aby życie miało sens. Są to jednak wciąż postulaty, a dziecko przeżywa koszmar nadmiaru obowiązków, które już sześciolatkowi nie pozwalają na dogłębne przeżywanie swego dzieciństwa, do czego ma niezaprzeczone prawo, prawo o które walczył dla niego Janusz Korczak w początkach naszego stulecia.

## 2. PRAWA DZIECKA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

Dziecko - jak mówił Korczak - jest pełnowartościowym człowiekiem i ma bądź powinno mieć w społeczeństwie swoje niepodważalne prawa. Do praw zasadniczych zaliczał:

1. Prawo dziecka do śmierci.
2. Prawo dziecka do dnia dzisiejszego.
3. Prawo dziecka, by było tym, czym jest<sup>11</sup>.

Mówił też o prawie dziecka do wypowiedzania własnych myśli i o prawie do szacunku.

Pierwsze prawo wydaje się zbyt okrutne. Przedwczesna śmierć budzi zawsze rozpacz najbliższych i bolesną zadumę. Jednakże Staremu Dokrotowi nie chodziło o to, by godzić się na wczesną śmierć, ale by nie zabierać mu prawa do normalnego życia w lęku przed śmiercią. Występował ostro przeciw tyranii rodziców zrodzonej z tego właśnie lęku - dadzą dziecku odrobinę swobody, to narazi się, zachoruje.

"W obawie, by śmierć nie wydarła dziecka, wydzieramy dziecko życiu; nie chcąc by umarło, nie pozwalamy żyć"<sup>12</sup>.

Prawo do śmierci to nic innego jak prawo do normalnego życia, do życia ludzkiego, do zdobywania doświadczeń w pokonywaniu trudności, do życia bez ciągłego lęku, że coś się może stać, co zabije. Najpoważniejszym wrogiem respektowania prawa do życia jest zaszczepienie dzieciom przez ludzi dorosłych własnej agresji i nietolerancji. Lekarze zwracają uwagę na grożące niebezpieczeństwo wzrostu agresywności wśród ludzi i różnorodnych psychoz, co doprowadza zbyt często do sytuacji, kiedy zabija się innych lub siebie<sup>13</sup>. Wśród najmłodszych samobójców bezpośrednią przyczyną autoagresji są najczęściej banalne problemy życia codziennego. Kompensowanie dziecku braku realizacji potrzeby bezpieczeństwa urasta do głównego zadania w pracy opiekuńczo-wychowawczej. Poczucie zagrożenia występuje w wielu rodzinach, które nie potrafią swoich konfliktów rozwiązywać w sposób niezagrażający równowadze psychicznej dziecka. Drugim środowiskiem zagrożenia jest szkoła. Któż jest w stanie przeniknąć genhennę ucznia skazanego na ciągłe niepowodzenia szkolne, brak sukcesu, na ośmieszanie przez nauczycieli, odrzucenie przez kolegów; pozostaje tylko ucieczka donikąd lub ciągła, beznadziejna walka.

Prawo dziecka do dnia dzisiejszego jest niweczone przez cały bogaty system potrzebnych i zupełnie zbędnych zakazów, nakazów i sankcji, a wszystko w imię przyszłego "szczęścia". "Dla jutra lekceważy się to, co je dziś cieszy, smuci, dziwi, gniewa, zajmuje. Dla jutra, którego ani rozumie, ani ma potrzebę rozumieć, kradnie się lata życia, wiele lat"<sup>14</sup>. Okres dzieciństwa traktuje się nie jako życie wartościowe samo w sobie, ale jedynie jako okres przygotowania do dorosłości, gdyż tylko ona liczy się naprawdę. Dorosłego nie można lekceważyć, ma ustalone konstytucyjnie prawa obywatelskie, których gwałcenie spotyka się z ostrym przeciwdziałaniem. I może dlatego toleruje się w świecie zastraszające zjawisko umierania z głodu milionów dzieci każdego roku, dzieci poniżej 4 roku życia.

Dlaczego odbieramy dzieciom prawo do dnia dzisiejszego? Dlaczego lekceważymy ich rzeczywiste potrzeby, upodobania i pragnienia? Janusz Korczak daje na to pytanie wielokrotnie odpowiedzi w swych niezrównanych tekstach. Pokazuje kompromitujący stan niewiedzy w zakresie rozumienia dziecka, znajomości jego pragnień, jego możliwości. Brak "syntezy dziecka", na który wskazał, odnosi się i do współczesnej pedagogiki. Korczak pytał: "Czym jest dziecko jako odmienna od naszej organizacja duchowa? Jakie są jej cechy, potrzeby, jakie kryje możliwości nie dostrzeżone? Czym jest ta połowa ludzkości żyjąca

razem i obok nas w tragicznym rozdwojeniu? Nakładamy na nią brzemień obowiązków jutrzejszego człowieka, nie dając żadnego z praw człowieka dzisiejszego"<sup>15</sup>.

Prawo dziecka do dnia dzisiejszego jest ściśle związane z następnym prawem, prawem - "by dziecko było tym, czym jest". Nie pozwalamy dziecku na bycie sobą zawsze wówczas, kiedy zmuszamy do udawania, pozorowania i wszelkiego fałszu. Szczerłość dziecka, jego spontaniczne reakcje, rozpierającą je radość życia gasimy ujmując w karby wymagań dorosłego życia. "Dobre wychowanie" utożsamiamy z wytresowaniem dziecka w taki sposób, by umiało pozorować przedwczesną dorosłość. Udawanie dorosłego jest dobre w niewymuszonej zabawie, ale na co dzień wywołuje nudę, ogranicza fantazję, likwiduje szczerłość. Hamulce nakładane na dziecko w postaci zakazów i upomnień uczą dyscypliny oraz odpowiedzialności, ale przedawkowane mogą wyrzucić niepowetowane straty zarówno w rodzinie, jak i w szkole. W placówkach opiekuńczych musi się znaleźć miejsce na figle dziecięce, na radosne przeżywanie dzieciństwa. Dziecko przedwcześnie poważne, zgaszone, nieufne czuje się zagrożone i nie rozwija w pełni własnych możliwości.

Wychowawcy nie zawsze liczą się z różnicami indywidualnymi istniejącymi wśród dziecięcej populacji. Rodzice zapatrzeni w "dobrze wychowane" dziecko znajomych pragną nagiąć własne, by było akurat takie samo. Podobnie dzieje się w placówkach wychowania instytucjonalnego: jeden wzór dla wszystkich, choć każdy wychowanek jest inny. Dlatego mamy tak wiele niepowodzeń wychowawczych, tak rzadko dziecko znajduje takiego wychowawcę, któremu może całkowicie zaufać i ma w nim bezpieczne oparcie. Tak trudno zrozumieć, że "Dusza" dziecka jest równie złożona jak nasza, pełna podobnych sprzeczności, tragicznie zmagająca się z odwiecznym: pragnę, ale nie mogę, wiem, że nie należy, ale nie podołam"<sup>16</sup>. Jakże potrzebna jest dziecku nasza pomoc w tym stałym zmaganiu się ze sobą: pomoc, ale nie przemoc, pomoc zamiast braku tolerancji i zrozumienia.

Prawo dziecka do szacunku jest również niepopularne w naszym społeczeństwie. Szacunku żąda się dla ludzi dorosłych na odpowiedzialnych stanowiskach, dla ludzi starszych /choć tylko w teorii/ bez względu na wartość ich osobistego życia. Ale szacunek wobec dziecka jest czymś, co zaskakuje i wywołuje zdziwienie nawet u matki. Sądzimy, że dziecko powinno szanować dorosłych, a nie odwrotnie. To dziecko powinno szanować matkę za trud rodzenia, wychowania, szanować wychowawcę-nauczyciela, bo jest mądrzejszy i nad

nim góruje. Janusz Korczak uparcie domagał się poszanowania godności dziecka. Dzieciństwo fascynowało tego znakomitego znawcę duszy dziecięcej, który potrafił dziecko zrozumieć i pochylić się nad nim z głęboką pokorą. Czy jednak dzisiejszy, odhumanizowany świat, zaślepiony pogonią za odkrywaniem wciąż nowych możliwości techniki i przygotowaniem najbardziej skutecznych środków zagłady ludzkości potrafi dostrzec i uszanować jego prawo do spokojnego życia w ludzkich warunkach i w naturalnym środowisku?

Ludzie odpowiedzialni za losy narodów, a także ci, którzy rządzą poszczególnymi państwami, przypominają od czasu do czasu o tej połowie niedorosłych obywateli, organizują spotkania, powołują komisje, asygnują kwoty pieniężne na placówki opiekuńcze, na pomoc głodującym dzieciom, a potem zapominają o dzieciach w ferworze rozgrywek politycznych, w wyścigu zbrojeń, w niszczeniu naturalnego środowiska. Rozgrzeszeni w swym sumieniu, że zorganizowali opiekę nad dzieckiem, tolerują głód i nędzę istot bezbronnych, mających jednak prawo do życia. Dopóki jest na świecie choć jedno dziecko głodne, żyjące w nędzy bez należytej opieki, żaden dorosły człowiek nie może być usprawiedliwiony. W taki właśnie sposób można odczytać Janusza Korczaka. Staje on dziś przed nami jak wyrzut sumienia pytając: "Co zrobiliśmy, aby pozwolić dzieciom żyć szczęśliwie?". Co zrobiliśmy przez 40 lat po jego męczeńskiej śmierci, którą poniósł, by ocalić u dzieci wiarę w Człowieka?

Dzieci ponoszą skutki naszych błędów. Czasami to sobie uświadamiamy i wówczas następuje zryw i szukanie sposobów, by ulżyć doli dziecka. W naszym kraju, zwłaszcza w pierwszym okresie ostrego kryzysu ekonomicznego, gorączkowo szukaliśmy ratunku przed biologicznym wyniszczeniem dzieci. Komitet zorganizowany przy Ogólnopolskim Froncie Jedności Narodu i inne organizacje społeczne wykazały ogromny wysiłek, by pomóc dzieciom przetrwać. Z krajów socjalistycznych i kapitalistycznych dzieci otrzymały leki, słodczyce i podstawowe produkty żywnościowe. Trzeba potężnego szoku, by ludzie zobaczyli los dziecka ponoszącego konsekwencje wypaczeń i błędów dorosłego społeczeństwa. Kiedy szok mija, można dalej prowadzić normalne życie, nie troszcząc się zbytnio o to, jak przywrócić dzieciom i młodzieży wiarę w sens tego życia, jak uwolnić od lęków, szukania ucieczki przed tyranią złych rodziców i nieodpowiedzialnych wychowawców.

I jeszcze jedno prawo dziecka, które w naszym społeczeństwie nie znalazło uznania. Oddajemy głos Korczakowi: "Nie skryształizowało

się we mnie i nie potwierdziło jeszcze rozumienia, że pierwszym, nie spornym jest prawo dziecka do wyrażania swych myśli, czynnego udziału w naszych o nim rozważaniach i wyrokach. Gdy dorosniemy do szacunku i ufności, gdy samo zaufa i powie, co jest jego prawem - mniej będzie zagadek i błędów"<sup>17</sup>. W opiece nad dzieckiem prawo to jest uwzględniane raczej rzadko. Sądzi się, że dziecko niczego nie rozumie, a więc można nim manipulować w sposób dowolny, "dla jego dobra". Jeśli np. sąd przyzna rozwiedzionemu ojcu prawo widywania się z synem, a syn, przynajmniej w pierwszym okresie po rozwodzie nie chce tych kontaktów /czuje żal do ojca za wyrządzoną krzywdę/, nie wolno zmuszać dziecka, aby na te spotkania chodziło. Nie wolno też wzbraniać kontaktów z ojcem lub matką, która odeszła, jeśli dziecko tych kontaktów pragnie, a one nie grożą rzeczywistością, a nie domniemaną demoralizacją.

Niewątpliwie są pewne granice tolerancji, których nie można przekroczyć, ale w takich sytuacjach potrzebna jest perswazja zamiast despotyzmu decyzji. Jeśli nie chce chodzić do szkoły, boi się wciąż nowych niepowodzeń, trzeba wszystko zrobić, aby uczeń pozbył się lęku; pomóc zlikwidować źródło fobii, leczyc przyczynę, a nie skutek.

Takich przykładów można podać bardzo dużo, ale nie o to chodzi. Pragnę jedynie podkreślić konieczność liczenia się ze zdaniem dziecka, pozwalanie mu na wyrażanie własnego sądu, wyzwalanie w nim szczerości zamiast skłaniać do ciągłego udawania wbrew osobistym doznaniom i uczuciom.

Na tle analizy stosunku Janusza Korczaka do dzieci można ostrzej dostrzegać błędy popełniane w interpretacji zachowania się dzieci i młodzieży. W świetle jego poglądów widoczne są główne źródła niepowodzeń wychowawczych przede wszystkim tkwiące w rodzinie, a także w placówkach opiekuńczych i w szkole. Wszelkie zaburzenia w zachowaniu dzieci, które niepokoją rodziców i wychowawców profesjonalnych, kierują uwagę na charakter dziecka, na jego niewłaściwe postawy, które trzeba zmieniać stosując najrozmaitsze sankcje. To błędne upatrywanie przyczyn zaburzonego zachowania tam, gdzie są skutki /manifestacje zaburzeń/, odwraca uwagę od rzeczywistych czynników determinujących postępowanie wychowanka. Te przyczyny najczęściej tkwią w środowisku rodzinnym, zakładowym, szkolnym. Skłócenie ze sobą rodzice, wieczne awantury w domu, podniesione głosy, krzyk jako reakcja na najdrobniejsze przewinienia wyzwalają w dziecku agresywność i negatywne naśladownictwo w kontaktach z ludźmi.

W rodzinach o niskim poziomie moralnym dochodzą ciągle lęki: lęk przed pobiciem, lęk przed ujawnieniem alkoholizmu czy prostytucji rodziców wobec rówieśników wywołuje permanentny stan zagrożenia wywołujący rozmaite formy zaburzonego zachowania, za które dziecko otrzymuje surowe kary, które pogarszają i tak już bardzo trudną sytuację. Podobnie błędy wychowawców - ich wścibstwo lub brak zrozumienia, niesprawiedliwość czy podejrzliwość odbijają się we wrażliwej psychice zwłaszcza nadpobudliwych dzieci i tych, które są wychowywane poza rodziną naturalną.

Cały tragizm polega na tym, że zamiast zmieniać środowisko życia dziecka, stosunek rodziców i wychowawców do niego, każdy na swój sposób chce zmieniać dziecko, nie licząc się z jego zranioną dumą, zgaszoną radością, z jego bolesnym przeświadczeniem, że znalazło się w sytuacji bez wyjścia, że musi być "zawsze dla wszystkich najgorsze"<sup>18</sup>. Wciąż bezskutecznie szukamy panaceum na walkę z trudnościami wychowawczymi nie tam, gdzie je można znaleźć, ale tam, gdzie jest wygodniej. Znacznie bowiem trudniej jest zmieniać siebie, rezygnując z własnej agresji czy własnych wygod, niż próbować zmieniać innych i stawiać im określone wymagania. Wciąż nie mogę zrozumieć, dlaczego człowiek dorosły ma prawo w naszym społeczeństwie bić dziecko. Dziecko - mówi ojciec - moja własność, mogę bić wyładowując na nim swoją nienawiść, zawiedzione nadzieje.

### 3. WNIOSKI

Próba przeniesienia refleksji pedagogicznych Janusza Korczaka na grunt współczesnej rzeczywistości opiekuńczo-wychowawczej skłania do wysunięcia przynajmniej kilku, najbardziej pilnych do realizacji wniosków. Muszą to być wnioski realne, możliwe do urzeczywistnienia tu i teraz. Łatwo można formułować postulaty słuszne i pilne w sferze teoretycznych rozważań. Wówczas na pierwszy plan wysunąłby się wniosek o całkowitej likwidacji wyścigu zbrojeń i zabezpieczenie wszystkim dzieciom możliwości spokojnego, wszechstronnego rozwoju. Środki przeznaczone na broń skierowane na pomoc głodującym mogłyby zlikwidować śmierć głodową milionów niewinnych dzieci, analfabetyzm i ciemnotę. Można byłoby życzyć, aby ludzie zdegenerowani, chroniczni alkoholicy, psychopaci nie mieli prawa posiadać dzieci, które najczęściej są skazane już w łonie matki. To byłoby te wielkie problemy w duchu korczakowskim. Ale sam Korczak - realista i praktyk - dalekosiężne, radykalne żądania traktował jak sferę

marzeń. Wymagał natomiast z całą ostrością działania na rzecz dziecka, respektowania jego praw na co dzień w różnych sytuacjach i w najbardziej nawet ekstremalnych warunkach.

Precyzując realne, a zarazem najpilniejsze wnioski, chcę ograniczyć je tylko do spraw opiekuńczych. W opiece nad dzieckiem w Polsce potrzebne są zmiany. Niektóre dotyczą dzieci osieroconych /sieroctwo naturalne i sieroctwo społeczne/, inne całej dziecięcej populacji.

W stosunku do wychowania poza naturalną rodziną jawi się potrzeba ochrony dziecka przed wielokrotnym sieroctwem. Najpoważniejszym mankamentem w opiece nad sierotami jest podział opieki między trzema resortami /zdrowia, oświaty i wychowania oraz sprawiedliwości/. Nie można zrozumieć dlaczego ten postulat, aby jeden resort przejął odpowiedzialność za losy dziecka /przy ścisłej współpracy z różnymi resortami/ - tak często zgłaszany przy różnych okazjach - nie może doczekać się realizacji. Znana jest krzywda wyrządzana dziecku przechodzącemu z jednej placówki do drugiej tylko dlatego, że jego wiek decyduje o tym, że z placówki służby zdrowia przechodzi do placówki wychowawczej. Nie ma w Polsce jednej wyspecjalizowanej w sprawach opieki nad sierotami instytucji, która podejmowałaby decyzje dotyczące losów sieroty. Adopcje przeprowadzają na własną rękę domy dziecka, służba zdrowia, a nawet prawnicy, no i specjalistyczne ośrodki adopcji przeznaczone do tego celu, a prowadzone przez TPD. Ale nie można zrozumieć choćby takiego faktu, że ośrodki adopcji mogą przeprowadzać adopcje krajowe, natomiast zagraniczne, znacznie trudniejsze, wymagające wiele czasu na pracę nad rodziną należą do służby zdrowia, która nie ma pracowników, którzy zajmowałiby się tymi sprawami. Dlatego bolesne dla dziecka pomyłki w postaci nieudanych adopcji bądź rodzin zastępczych prowadzące do wtórnego sieroctwa są częstsze, niż to jest dopuszczalne.

Gdyby funkcjonowały w Polsce dobrze zorganizowane, zatrudniające wysokiej klasy specjalistów /pedagodzy, psychologowie, lekarze/ ośrodki adopcji i opieki kierowane przez Ministerstwo Oświaty i Wychowania, wówczas do ośrodków powinny trafiać wszystkie sprawy związane z dziećmi, które znalazły się poza rodziną. W takiej sytuacji mogłaby w sposób ewidentny zmniejszyć się ilość popełnianych błędów. Ile bolesnego wtórnego sieroctwa spowodowały pochopne decyzje sądów przywracające matce jej prawa do dziecka, o które zabiegała, aby uzyskać określone przywileje socjalne przysługujące samotnym matkom. Dziecko wyrwane z rodziny zastępczej, w której znalazło dobre warunki rozwoju i uczuciowe oparcie o niezrozumiałych dla sie-

bie względów trafiło do matki - obcej osoby, która po pewnym czasie znowu je porzuca. Trzymając się sztywnego paragrafu, że rodzina naturalna zawsze jest najlepszym dla dziecka środowiskiem, bierze się pod uwagę nie dobro bezbronno go dziecka, a żądanie nieodpowiedzialnej, dorosłej osoby.

Wiele krzywdy wyrządza się też dziecku w okresie, kiedy oczekuje na podjęcie decyzji w sprawie swych dalszych losów. Trafia do placówki diagnostyczno-rozdzielczej, jaką jest pogotowie opiekuńcze, które obecnie przejmując również opiekę nad dziećmi niedostosowanymi społecznie. W zbiorowej placówce skupiającej dzieci zdemoralizowane jest narażone na poważne niebezpieczeństwa moralne, a także może doznać szoku, co odbije się ujemnie na prawidłowym rozwoju. Znacznie lepsze byłoby pogotowia rodzinne w postaci takich rodzin, które podejmowałyby doraźną opiekę nad dzieckiem, nie wiążąc się z nim w sposób trwały.

Przytoczyłam najbardziej, moim zdaniem, pilne sprawy do załatwienia względem dzieci osieroconych. Natomiast w stosunku do ogółu dzieci należy przede wszystkim postulować, aby przestrzegano ich praw. W imię praw dziecka trzeba podjąć zdecydowaną walkę z niszczeniem naturalnego środowiska życia. Dziecko tęskni do kąpieli w rzece, w morzu, ale rzeki zatrute, morze zatrute. Jagody w lesie zatrute środkami owadobójczymi, zatrute owoce, jarzyny. Rodzice nie mają dość czasu, aby zajmować się dziećmi. Wiele matek wychowuje w sposób "nowoczesny" bez pieczy i tkliwości. Niewiele zadają sobie trudu, aby zrozumieć dziecko i jego potrzeby. W świadomości rodziców najważniejszą sprawą jest pielęgnacja i odpowiednie żywienie, a o wychowaniu myślą wówczas, kiedy nawarstwiające się kłopoty wychowawcze stają się nieodwracalne.

Instytucje oświatowe są nastawione przede wszystkim na dydaktykę. Muszą nauczyć każdego roku coraz więcej. Z pola uwagi ginie rozwijanie osobowości i wszechstronna opieka, która polega za zaspokojaniu potrzeb biologicznych, psychicznych i społecznych dziecka. Szkoła nie może zapewnić każdemu dziecku sukcesu, gdyż od wszystkich wymaga tych samych zdolności. Gehenna niepowodzeń szkolnych wytrąca wiele jednostek na margines społeczny, prowokuje do szukania środków oszałamiających, aby zapomnieć o własnym zagubieniu w tym ciekawym, ale trudnym świecie.

Z tego pesymistycznego obrazu wyłania się potrzeba umożliwienia społeczeństwu spojrzenia na ważne problemy w korczakowskim duchu miłości do dziecka; potrzeba uprzystępnienia rodzicom i wychowawcom wskazań Starego Doktora uczącego, jak kochać dziecko.



## P r z y p i s y

- <sup>1</sup> J. Korczak: Jak kochać dziecko. Pisma wybrane, tom I. Nasza Księgarnia. Warszawa 1978, s. 81-192.
- <sup>2</sup> Tamże, s. 90.
- <sup>3</sup> TPD Zarząd Główny. Raport o stanie sieroctwa w Polsce oraz współdziałaniu w zapobieganiu i zwalczaniu tego zjawiska. Warszawa 1981.
- <sup>4</sup> Należy zmienić nazwę: zamiast "rodzinny dom dziecka" - wprowadzić - "dom rodzinny".
- <sup>5</sup> W roku 1980 w pogotowjach opiekuńczych przebywało 6745 dzieci.
- <sup>6</sup> J. Korczak: Pisma wybrane, tom III, op.cit., s. 265.
- <sup>7</sup> Opiekę nad dzieckiem traktuję jako zaspokojenie potrzeb dziecka i stwarzanie korzystnych warunków dla jego wychowania. Por. I. Jundziłł, Zarys pedagogiki opiekuńczej. Gdańsk 1977, wyd. II, s.10.
- <sup>8</sup> J. Korczak: Dzieci i wychowanie. Pisma wybrane, tom III, op.cit., s. 15.
- <sup>9</sup> E. Faure: Uczyć się, aby być. PWN, Warszawa 1975.
- <sup>10</sup> J. Botkin, M. Elmandjra, M. Malitza: Uczyć się - Bez granic. PWN, Warszawa 1982.
- <sup>11</sup> J. Korczak: Jak kochać dziecko. Op.cit., s. 112.
- <sup>12</sup> Tamże.
- <sup>13</sup> T. Kielanowski: Od samobójstwa do samozagłady. W: Człowiek zabija sam siebie. Krajowa Agencja Wydawnicza, Gdańsk 1983.
- <sup>14</sup> J. Korczak: Jak kochać dziecko. Op.cit., s. 115.
- <sup>15</sup> Tamże, s. 136.
- <sup>16</sup> Tamże, s. 157.
- <sup>17</sup> Tamże, s. 112.
- <sup>18</sup> M. Grzegorzewska: Pedagogika specjalna. PIPS, Warszawa 1964, s. 72.

PLANOWANIE PRACY DYDAKTYCZNO-WYCHOWAWCZEJ  
PROWADZONEJ W ASPEKTCIE KRAJOZNAWSTWA I TURYSTYKI/II/<sup>1</sup>

1. ZADANIA SKKT

Ze sformułowanych w Zarządzeniu Ministra Oświaty i Wychowania celów działalności krajoznawczo-turystycznej wynikają następujące zadania SKKT:

- 1/ organizowanie wycieczek i innych form działalności turystycznej,
- 2/ organizowanie wieczornic, pogadanek, odczytów, konkursów, wystaw i bibliotek krajoznawczych,
- 3/ zbieranie materiałów krajoznawczych i współdziałanie w tym zakresie z instytucjami naukowymi,
- 4/ współorganizowanie i pomoc w prowadzeniu szkolnych wypożyczalni sprzętu turystycznego oraz schronisk młodzieżowych,
- 5/ udział w organizacji szkolenia młodzieżowych organizatorów turystyki /MOT/ PTTK,
- 6/ działania na rzecz ochrony przyrody i naturalnego środowiska człowieka,
- 7/ współdziałanie z SKKT innych szkół w celu organizowania wspólnych wycieczek i imprez krajoznawczo-turystycznych /Zarządzenie Ministra Oświaty i Wychowania z dnia 12 maja 1983 roku w sprawie szkolnego ruchu krajoznawczo-turystycznego, Dz.Ur.z.MOjW 1983, nr 5, poz. 30/.

Listę tych zadań można znacznie jeszcze wydłużyć. Ograniczymy się jedynie do wymienienia zadań najważniejszych. Wśród nich można wyróżnić zadania ogólne i szczegółowe.

Mianem zadań ogólnych można określić cele, które są wspólne dla całego szkolnego ruchu krajoznawczo-turystycznego. Zadania te winny podejmować wszystkie SKKT, bez względu na staż pracy, posiadane w niej doświadczenie, zainteresowania, typ szkół, w których działają SKKT. Zadania szczegółowe SKKT mają najczęściej charakter specjalistyczny. Istnienie ich wynika z właściwości środowiska i tradycji szkół, w których działają Szkolne Koła Krajoznawczo-Turystyczne. Źródłem prac szczegółowych SKKT mogą być zainteresowania opiekuna i członków zdobyte w wieloletniej działalności, doświadczenia krajoznawczo-turystyczne, potrzeby środowiska.

Zadaniem wspólnym dla SKKT jest zaznajomienie młodzieży z krajem ojczystym, jego przeszłością oraz aktualnymi dążeniami i potrzebami

Realizuje się je poprzez: budzenie zamiłowania do wędrówek po kraju, wszechstronne poznawanie środowiska zamieszkiwanego, zakładów pracy, instytucji, zbliżenie młodzieży do zagadnień życia społecznego, ułatwienie jej zrozumienia mechanizmu przemian społeczno-ekonomicznych, co pozwala uczestniczyć z całą świadomością w życiu narodu. Zbieranie materiałów naukowych i współdziałanie w tym zakresie z instytucjami naukowymi. Wychowanie młodzieży w duchu szacunku do ludzi pracy, przyrody i zabytków historycznych to dalsze zadania SKKT. Wiele przeżyć szlachetnych daje młodzieży udział w turniejach, kursach i zjazdach krajoznawczych, organizacja poranków i wieczornic krajoznawczych z gawędami, filmami i tańcami regionalnymi, prowadzenie kroniki SKKT, spotkania z uczestnikami walk partyzanckich, redagowanie gazetki SKKT; współdziałanie z PTTK i PTSM.

Szczególnie ważnym zadaniem SKKT jest wyrobienie wśród rówieśników zamiłowania do samodzielnych wędrówek, nawyków organizowania i racjonalnego wykorzystywania wolnego czasu. Nawyk ten, gdy młodzież zacznie pracować zawodowo, pozwoli jej właściwie spędzić czas po pracy. Planowanie wolnego czasu stanie się wówczas elementem kultury - lekarstwem na zurbanizowane i stechnicyzowane warunki życia.

Istotnym zadaniem SKKT jest propaganda turystyki i krajoznawstwa w środowisku szkolnym. Doskonałą okazją do tego są apele szkolne, gazetki, wieczornice, w czasie których członkowie SKKT przekazują młodzieży swojej szkoły wrażenia i wiadomości z odbytych wycieczek, obozów wędrownych, rajdów i zlotów, informacje o zdobywaniu odznak turystyki kwalifikowanej PTTK.

Do ciekawych zadań pracy SKKT należy zdobywanie przez ich członków uprawnień młodzieżowego organizatora turystyki PTTK. Zgodnie z wytycznymi Zarządu Głównego PTTK przyjętymi uchwałą nr 41/V.II/ z dnia 27 marca 1976 r. organizatorem takiego kursu dla uczniów może być macierzysty Oddział PTTK. Zarząd Oddziału PTTK może powierzyć organizację kursu dobrze pracującemu SKKT PTTK<sup>2</sup>.

Wśród ogólnych zadań SKKT warto wskazać na organizację turniejów i konkursów w postaci "zgaduj-zgaduli" na tematy związane z krajoznawstwem, np. pod hasłem "Osiągnięcia XL-lecia Polski Ludowej" "Czy znasz swoją wieś, miasto rodzinne", "Poznajemy nasze województwo". Ważnym zadaniem SKKT jest podjęcie pracy nad monografią szkoły, wsi, osiedla, miasteczka lub dzielnicy. Wiedzę o środowisku przekazuje SKKT całej szkole zamieszczając odpowiednie artykuły w redagowanej przez siebie gazecie. Nie mniej ważnym zadaniem SKKT jest pomoc i współdziałanie z opiekunami klas w organizowaniu wycieczek kla-

sowych i ogólnoszkolnych oraz obozów wędrownych przygotowywanych przez SKKT samodzielnie lub wspólnie z młodzieżowymi organizacjami ideowo-wychowawczymi; podejmowanie opieki nad miejscami martyrologii i bohaterstwa narodu, obiektami zabytkowymi, pomnikami przyrody.

Wdzięcznym i pożytecznym zadaniem SKKT jest przygotowywanie pomocy naukowych. W tym celu młodzież krajoznawcza gromadzi zbiory geologiczne, przyrodnicze i etnograficzne. Najczęściej przywozi je z wycieczek i obozów. Po opracowaniu tych zbiorów wspólnie z nauczycielami służą one uczniom różnych klas jako pomoce naukowe.

SKKT powinno także tworzyć poradnie dla uczniów szkoły wyjeżdżających na wakacje w góry, nad morze, na wieś do krewnych lub znajomych. Należy dążyć, aby przy pomocy zgromadzonych w jego poradni map, monografii, przewodników, folderów, widokówek, a także wskazówek metodycznych, ułatwić rówieśnikom wędrowki wakacyjne oraz nauczyć właściwych form wycieczkowania. Chodzi o to, aby przyspieszały one rozwój zdolności poznawczych młodzieży, a więc obserwacji samodzielnego i krytycznego myślenia, wyobraźnię, pamięć, uwagę. Trzeba też dążyć, aby przyczyniały się one również do rozwoju zainteresowań i zamiłowań naukowych, artystycznych, praktycznych, jak również skłonności do dalszej ustawicznej pracy nad sobą.

Prace społecznie użyteczne na rzecz szkoły, opieka, konserwacja i ewidencja wypożyczonego sprzętu turystyczno-krajoznawczego, prenumerata i czytelnictwo, takich czasopism jak: "Gościńiec", "Mówią Wieki", "Poznaj Swój Kraj" - imt "Światowid" - oto dalsze przykłady zadań ogólnych SKKT.

Jakkolwiek SKKT jest istotnym ogniwem działalności krajoznawczo-turystycznej na terenie szkoły, to jednak pracą tą powinna zajmować się cała młodzież w szkole. Pomimo że we wszystkich typach szkół występują te same zadania ogólne dla SKKT, to jednak metody, środki i formy organizacyjne ich realizacji powinny być różne, dostosowane do możliwości fizyczno-psychicznych młodzieży.

Niezależnie od przedstawionych zadań ogólnych każde SKKT powinno realizować cele szczegółowe. Wynikają one z różnych profili szkół, są zależne od rodzaju, typu i stopnia organizacyjnego szkoły, właściwości i warunków środowiska, w którym działa szkoła, zainteresowań opiekuna młodzieży oraz posiadanych przez uczniów doświadczeń w pracy krajoznawczo-turystycznej. Do zadań szczegółowych SKKT m.in. należą: gromadzenie zbiorów do muzeum względnie izby pamięci narodowej, inwentaryzacja drzew w parku, oznaczanie rezerwatów i głązów narzutowych, przeprowadzanie gier terenowych i marszów

na orientację, wykonywanie tablic informacyjnych o najbliższym otoczeniu szkoły, dokumentacja pamiątek i zdarzeń z walk wolnościowych. Ponadto wchodzi tu takie prace, jak: opracowywanie informatorów wycieczkowych po okolicy szkoły, wydawanie opisów krajoznawczych, badanie dziejów dzielnicy miasta, obserwowanie przemian we wsi, dzielnicy, mieście, województwie i regionie, organizowanie wycieczek i obozów specjalistycznych, w tym leśnych, urządzenie sesji popularno-naukowych, opieka nad schorniskami młodzieżowymi PTSM, prowadzenie badań gwaroznawczych pod kierunkiem naukowym.

W szkołach ogólnokształcących stopnia podstawowego i licealnego zadania SKKT muszą uwzględniać w większym zakresie pracę fizyczną, poznawanie przedsiębiorstw przemysłowych, PGR, spółdzielni produkcyjnych i instytucji, zwłaszcza tych, które stosują najnowsze zdobycze nauki i techniki. W zasadniczych i średnich szkołach zawodowych, które przygotowują swych uczniów do zawodu, zajęciom krajoznawczo-turystycznym przypada rola zbliżenia do przedmiotów ogólnokształcących występujących w planach dydaktyczno-wychowawczych szkół zawodowych. Mają one na celu rozwój humanistycznych podstaw wiedzy fachowca i jego ogólnej kultury. Stąd w planach pracy SKKT działających w szkołach zawodowych trzeba przewidywać więcej niż w liceach ogólnokształcących teorii i zajęć związanych z poznawaniem ośrodków kultury i sztuki.

W planach zajęć SKKT w szkołach zawodowych należy brać pod uwagę fakt, że absolwenci ich znajdują się w większości w zakładach pracy, staną się członkami określonego związku zawodowego, który ma w swych programach pracy organizowanie wycieczek. Nie jest więc sprawą obojętną, czy będą oni zaznajomieni z organizowaniem imprez krajoznawczo-turystycznych, zwłaszcza wypoczynku po pracy. Warto podkreślić, że organizatorów w tej dziedzinie jest jeszcze ciągle za mało w stosunku do potrzeb. Obserwacja form wypoczynku po pracy wskazuje, że organizowania wycieczek i niedzielnego wypoczynku trzeba się uczyć. Nie jest to nauka łatwa, wbrew mylnemu przekonaniu, że wypoczynek niedzielny lub wycieczkę dla pracowników zakładu potrafi zorganizować każdy. Zatem w szkołach, szczególnie zawodowych, należy uczyć krajoznawstwa i turystyki. Właściwą ku temu okazję stwarza dobrze metodycznie zorganizowana praca w SKKT.

W szkołach podstawowych głównym zadaniem SKKT jest wytworzenie wśród młodzieży potrzeby poznawania rodzinnego kraju, zwłaszcza najbliższego środowiska, umiejętne wykorzystanie wolnego czasu przez systematyczne uprawianie krajoznawstwa i turystyki. Oprócz tego SKKT

w szkole podstawowej powinno współpracować z nauczycielami w urządzaniu wycieczek przedmiotowych, zajmować się różnymi formami tzw. "małej turystyki". Podstawową formę rozwoju małej turystyki stanowią wycieczki weekendowe organizowane w soboty, niedziele i święta z zarezerwowaniem noclegu w czynnych przez cały rok schroniskach młodzieżowych PTSM, zlokalizowanych w pobliżu większych ośrodków miejskich i w najciekawszych krajobrazowo zakątkach kraju. Należy dążyć, żeby wycieczki te oprócz elementów ściśle krajoznawczo-turystycznych zawierały momenty wypoczynku po tygodniowej pracy w szkole. Stąd w programie tych wycieczek należy eksponować gry o charakterze towarzyskim, sportowym, zabawy i wieczornice humoru, śpiewu i tańców połączone z konkursami krajoznawczymi, opowiadaniem legend oraz ciekawszych przeżyć z wycieczek i obozów. W programie wycieczek weekendowych nie powinno zabraknąć elementów wychowania przez pracę w postaci wykonania określonej ściśle pracy społecznie użytecznej na rzecz schroniska, w którym młodzież spędza nocleg.

W liceach ogólnokształcących zadania krajoznawczo-turystyczne są zbliżone do celów SKKT działających w szkołach podstawowych. Różnią się głównie stopniem trudności. Pierwszoplanowym celem działalności krajoznawczo-turystycznej w tych szkołach jest pomoc szkole w rozwijaniu wśród uczniów uczuć patriotycznych, samodzielności myślenia i działania.

Przedstawione zadania działalności krajoznawczo-turystycznej w szkole udzielając odpowiedzi, co trzeba robić, stanowią zarazem podstawowe kryteria oceny planu pracy SKKT. Należy pamiętać, że pytania o treści działania trzeba odnosić do wiedzy typu: wiedzieć że, jak i dlaczego?

## 2. ETAPY OPRACOWYWANIA PLANU PRACY SKKT

Procedura tworzenia racjonalnego planu pracy SKKT jest długa, czynności żmudne, niemniej konieczne. Jest to zrozumiałe, skoro pamiętamy, że tylko dobrze opracowany plan pozwoli na skuteczne podjęcie zadań do prowadzenia efektywnej działalności krajoznawczo-turystycznej w szkole. Mając świadomość omówionych uprzednio wymagań, jakie stawia się efektywnemu planowi, zasad jego konstrukcji, wskazówek i nakazów dotyczących tematu, można przystąpić do jego opracowywania.

Jakie są etapy powstawania planu pracy SKKT? Przed przystąpieniem do tych czynności trzeba zdać sobie dobrze sprawę z tego: co ma być zrobione? w jaki sposób? i kiedy?

Do opracowywania planu przystępujemy w okresie wstępnych przygotowań do nowego roku szkolnego. Przypadają one na luty-marzec. Pierwszy etap planowania działalności krajoznawczo-turystycznej to zebranie materiałów dotyczących potrzeb szkoły w tym zakresie. Gromadzi je opiekun i aktywny młodzieżowy SKKT. Materiały te uzupełnia się spostrzeżeniami związanymi z realizacją planu w danym roku szkolnym. Okazji do tego dają analizy działalności krajoznawczo-turystycznej przeprowadzone na zebraniach SKKT i posiedzeniach rad pedagogicznych, spostrzeżenia z hospitacji zajęć pozalekcyjnych i spotkań z rodzicami, wskazania powizytacyjne. Ogólne założenia do sporządzenia planu zawierają coroczne wytyczne Ministra Oświaty i Wychowania odnośnie organizacji nowego roku szkolnego.

Proces planowania to wybór zadań, skonkretyzowanie i odpowiednie ich rozmieszczenie w czasie. W ten sposób określone zadania stanowią plan działalności SKKT, rozumiany jako roboczy zapis przedsięwzięć, niezbędny do tego, aby zarówno twórcy, jak i realizatorzy wiedzieli co, gdzie i kiedy ma być wykonane. Aby plan taki powstał opracowujący go muszą zdobyć najpierw przesłanki jego tworzenia. Następnie opracowują wyniki rozpoznania, przeprowadzają analizę i ocenę dotychczasowej działalności. Obierają kierunki pracy, tzn. określają zadania i uzasadniają je oraz dyskutują z członkami SKKT. Później projektują zadania główne, precyzują je, uzasadniają i konsultują ze społecznością SKKT. Potem następuje zatwierdzenie kolegiacyjne kierunków prac i zadań głównych<sup>3</sup>. Na tej podstawie opracowuje się zadania cząstkowe i ustala się wykonawców. Ostateczną czynnością, zamykającą cały proces planowania jest redakcyjne opracowanie planu. Podlega on zatwierdzeniu przez Walne Zebranie SKKT oraz dyrektora szkoły po wysłuchaniu opinii opiekuna SKKT i rady pedagogicznej.

Najlepszy nawet plan SKKT nie zda egzaminu, jeśli nie zostanie wprowadzony w życie. Stąd wdrożenie jego postanowień trzeba uczynić integralną częścią planowania. Stanowisko to przeciwstawia się pogładowi, że plan jest dokumentem jednorazowo opracowanym i odłożonym "na półkę". Zamiast tego stanowi dokument, który jest tworzony systematycznie, korygowany, uzupełniany, realizowany i kontrolowany. Końcowy etap planowania polega na systematycznej kontroli realizacji ustalonych w planie zadań. Na kilku zebraniach SKKT i posiedzeniach rad pedagogicznych plan pracy trzeba poddać analizie i ocenie, gdyż operatywna kontrola jego wykonania wpływa skutecznie na jakość działalności krajoznawczo-turystycznej.

Jaką postać nadać planom pracy SKKT? Jak już wspomniano, można je opracowywać w układzie chronologicznym za okresy wieloletnie i roczne. Warto pokusić się o to, aby ujmować je zagadnieniami w sposób problemowy. Zarówno chronologiczny, jak i zagadnieniowy opis czynności krajoznawczo-turystycznych SKKT ma swoje zalety i ograniczenia. Pozytywną stroną pierwszego z nich jest czasowy układ do wykonania. Niedostatkami jego jest trudność zachowania problemowego charakteru planu, daleko posunięta atomizacja w czynnościach oraz mała elastyczność w razie konieczności wprowadzania istotniejszych zmian w czasie jego realizacji. Natomiast problemowy układ zadań jest bardziej dojrzałą postacią planu SKKT, pełniej obrazuje jego zamierzenia. Jest to jednak trudniejsza w opracowywaniu i realizacji forma opisu czynności krajoznawczo-turystycznych w szkole.

Alternatywę - program jednolity lub zróżnicowany - należy zastąpić rozwiązaniem uwzględniającym równocześnie oba jej człony<sup>4</sup>.

### 3. WSPÓŁDZIAŁ CZŁONKÓW SKKT W OPRACOWYWANIU PLANU DZIAŁALNOŚCI KRAJOZNAWCZO-TURYSTYCZNEJ

Niełatwym zadaniem jest stworzenie realnego planu pracy SKKT. Trzeba stawiać w nim tak zadania, aby ich podstawowe wymogi znajdowały się w kręgu psychofizycznych możliwości wykonawców i ich zainteresowań. Zadania zbyt trudne i łatwe przeczą tej zasadzie. Zatem plan SKKT musi stawiać zadania na miarę i możliwości swych członków. Tymczasem planowaniu działalności SKKT często można zarzucić brak realizmu. Nie uwzględnia ono złożoności uwarunkowań pracy dydaktyczno-wychowawczej prowadzonej w formie zajęć krajoznawczo-turystycznych. Planowanie takie przebiega w społecznej próżni. Nie daje ono szans realizacji. Nie doprowadza do sukcesu. Musi ono wziąć za punkt wyjścia potrzeby i oczekiwania odbiorców, do których adresowana jest działalność krajoznawczo-turystyczna. Zatem konstruuując plan działalności SKKT trzeba wsiłuchiwać się uważnie w to, co mówią jego przyszli wykonawcy, brać pod uwagę ich odczucia, reakcje, pragnienia i aspiracje. Stanowisko to bynajmniej nie oznacza dania głosu decydującego o kształtowaniu planu pracy SKKT przez samą młodzież.

Do szkół, które w szerokim zakresie wykorzystują w planowaniu pracy krajoznawczo-turystycznej analizę upodobań młodzieży i odnoszonych przez nią korzyści z dotychczasowej działalności w SKKT, należy m.in. Liceum Ekonomiczne /dawne Technikum Handlowe/im. O. Langego w Poznaniu. W szkole tej działa od 1959 r. SKKT im. L. Węgrzynowicza. W dalszej części tego podrozdziału omówimy współdziałanie młodzieży



w planowaniu działalności krajoznawczo-turystycznej w tej szkole. Do tego celu wykorzystywano imienne i anonimowe ankiety o charakterze otwartym i skategoryzowanym. Przedstawimy niektóre z nich oraz omówimy pokrótce ich zasadnicze wyniki i wykorzystanie w pracach SKKT.

Przykładowo na początku roku szkolnego 1967/68 przeprowadzono ankietę, która objęła młodzież czterech klas pierwszych Liceum Ekonomicznego w Poznaniu. Wzięło w niej udział 136 uczennic i uczniów, którzy przybyli z 58 szkół podstawowych /21 z Poznania i 37 z województwa poznańskiego/. Zasadniczym celem tej ankiety było zebranie informacji i propozycji potrzebnych do opracowania programu działalności SKKT na lata szkolne 1969/70, 1971/72, 1972/73 obejmujące czteroletni okres pobytu młodzieży w liceum. Chodziło także o zorientowanie się, jakie doświadczenia krajoznawczo-turystyczne wynosi młodzież ze szkół podstawowych. Znając je można było rozwijać je w pracach szkoły średniej i krytycznie spojrzeć na dotychczasowe metody i formy zajęć SKKT Liceum Ekonomicznego /Technikum Handlowego/ w Poznaniu oczyma szerszego kręgu młodzieży. Przed podobnymi celami staje nieomal każdy z opiekunów SKKT z chwilą rozpoczęcia roku szkolnego. Sądzymy, że w ich rozwiązaniu może być pomocna wspomniana już przez nas ankietą. Z tych względów przytaczamy ją in extenso:

Poznań, 10.10.1967

#### A N K I E T A

dla uczniów klas pierwszych Liceum Ekonomicznego /Technikum Handlowego/ w Poznaniu na temat ich doświadczeń w pracy SKKT wyniesionych ze szkół podstawowych.

1. Dane o uczniu
  - a/ Nazwisko i imię .....
  - b/ Szkoła .....  
/należy podać miejscowość i nr szkoły podstawowej/
2. Czy w szkole, w której poprzednio uczyłeś/eś/ się, było Szkolne Koło Krajoznawczo-Turystyczne? tak nie nie wiem<sup>x</sup>
3. Czym zajmowało się SKKT w Twojej dawnej szkole? .....
4. Czy należałeś/łeś/ do SKKT? tak nie
5. Czy brałeś/łeś/ udział w pracach SKKT? tak nie
6. Jakie prace wykonywałeś/łeś/ w SKKT? /opisz je krótko/  
.....  
.....

7. Czy pełniłaś/łeś/ w SKKT jakąś funkcję? Jeżeli tak to jaką?  
.....
8. Czy chcesz należeć do SKKT w naszej szkole? tak nie
9. Czy chciałabyś/chciałbyś/ pełnić jakąś funkcję w SKKT?  
Jeżeli tak to jaką? .....
10. Jakie prace i w jakiej formie powinno wykonywać SKKT w naszej  
szkole? .....
- .....

<sup>x</sup>Należy podkreślić właściwy wyraz.

Z ciekawszych propozycji prac w SKKT wysuniętych przez młody "narybek" należy wymienić organizację różnorodnych wycieczek i udział w rajdach, zjazdach i zlotach organizowanych przez władze szkolne, PTTK i PTSM; współpraca z innymi SKKT; spotkania z ciekawymi ludźmi; poznanie różnych regionów turystycznych kraju przy pomocy filmów krajoznawczych; rozwiązywanie rozrywek i turniejów o tematyce krajoznawczej; zbieranie widokówek, czytelnictwo "Poznaj Swój Kraj", organizowanie biwaków zajęć połączonych z orientacją w terenie, przewidywaniem pogody; nauka obsługi rzutnika do przezroczy i projektora filmowego. Wymienione propozycje świadczą o zainteresowaniach młodzieży tymi formami prac krajoznawczo-turystycznych, które mają powstać zajęć praktycznych i poglądowych.

Niezależnie od propozycji, które zgłaszała młodzież klas pierwszych do planu pracy SKKT, odwoływano się do opinii członków SKKT klas starszych. Do tego celu służyła m.in. bezimienna, skategoryzowana ankieta na temat form działalności SKKT. Oto jej treść:

#### A N K I E T A

dla członka SKKT na temat form pracy krajoznawczo-turystycznej

Zadaniem ankiety jest wskazanie najbardziej pozytywnych form działalności SKKT, służących przyswojeniu wiedzy krajoznawczej w sposób ciekawy, przyjemny i przystępny, także służących całej szkole oraz zapewniających młodzieży aktywność fizyczną i zdrowie.

1. Klasa .....
2. Ile lat należysz do SKKT ..... z tego w tej szkole .....
3. Jakie formy działalności SKKT interesują Cię najbardziej?<sup>x</sup>  
opracowania typu referatowego, czytanie i omawianie książek krajoznawczych,

wieczornice połączone z gawędami, przezroczami i filmem,  
rozwiązywanie zagadek, rebusów i krzyżówek turystycznych,  
udział w konkursach i turniejach krajoznawczych,  
wykonywanie szkiców, albumów, kronik,  
redagowanie gazetek,  
zbieranie widokówek, znaczków, skał, etykiet,  
wieczornice połączone ze śpiewem, grami towarzyskimi,  
zgaduj-zgadula, tańce,  
spotkania z przedstawicielami nauki, kultury, różnych zawodów,  
kontakty z innymi SKKT,  
prace społecznie użyteczne na rzecz środowiska, opieka nad zabytkami,  
miejscami martyrologii, pomnikami, schroniskiem młodzieżowym,  
prace użyteczne dla szkoły: wykonywanie pomocy naukowych,  
apele, odczyty i sesje krajoznawczo-turystyczne,  
pomoc w organizowaniu wycieczek klasowych,  
poznawanie środowiska /okolicy/ połączone z krótkim przebywaniem  
w terenie,  
wycieczki połączone ze zwiedzaniem obiektów przyrodniczych, zabytków,  
architektury, muzeów,  
wycieczki do zakładów pracy,  
zimowiska,  
obozy wędrownie,  
inne formy

.....

<sup>x</sup>Właściwe wyrazy podkreślić. Najbardziej lubiane formy zajęć zaznaczyć ołówkiem kolorowym.

Zebrane tą drogą wypowiedzi potwierdzały w dużej mierze zapatrywania młodszych kolegów, wносиły jednak szereg innych jeszcze form pracy takich, jak: prowadzenie kroniki i kącika krajoznawczego, wykonywanie albumów i większych opracowań krajoznawczo-turystycznych, organizowanie wycieczek, specjalistycznych obozów wędrownych, nie wyłączając również obozów badawczych i zdobywanie SOKT, GOT i OTP, współpraca z Towarzystwem Miłośników Miasta Poznania, WOIT w Poznaniu, Zarządem Wojewódzkim PTSM w Poznaniu.

Postulowano też organizację wystaw krajoznawczych, wieczorów wspomnień z wycieczek i obozów wędrownych, wieczornic turystycznych połączonych z tańcami, śpiewem, gawędami, filmem; kursów związanych z uzyskaniem uprawnień młodzieżowych organizatorów turystyki PTTK

i udzielaniem pomocy przedlekarskiej w warunkach turystycznych. Na dalszych miejscach wymieniono pomoc wychowawcom w organizacji wycieczek klasowych, opiekę nad zabytkami, ochronę przyrody, udział w ogólnopolskich konkursach krajoznawczo-turystycznych; różne prace społeczno-użyteczne i organizację apelów krajoznawczych dla młodzieży całej szkoły.

Uzupełnieniem ankiet był połączony z nagrodami błyskawiczny konkurs dla młodzieży klas kończących liceum pt.: Co Twoim zdaniem i w jakiej formie należy zrobić, aby praca w SKKT była lepsza i przyjemniejsza? W ostatnich latach w konkursie tym młodzież wypowiedziała się za włączeniem do planu pracy SKKT uczestnictwa w lokalnych imprezach pokazujących dorobek danego terenu, będący powodem dumy i niepowtarzalnej tradycji miast i gmin województwa poznańskiego. Chodziło tu głównie o takie imprezy, jak: widowiska folklorystyczne organizowane przez Pałac Kultury w Poznaniu w pobliskiej wsi Glinno, gdzie urodził się twórca teatru narodowego W. Bogusławski; Jarmark Chmielno-Wikliniarski w Nowym Tomyślu, "Noc Kupały" /impreza oparta na starosłowiańskich tradycjach związanych z Jeziorem Lednickim/ w Lubowie; tradycyjne święta smolarzy w Obrzycku, czy "Swarzędz dremnem stoi" w Swarzędzu, "Gniezno rodu Piastów" w Gnieźnie; "Bitwy morskie" w Zaniemyślu wzorowane na organizowanych tam przez E. Raczyńskiego podobnych imprezach w XIX wieku; spotkania związane z zamkową Białą Damą w Kórniku, Jarmark Michałowski w Mieścisku. Nie zabrakło też propozycji działań SKKT związanych z tradycjami patriotycznymi Wielkopolski. Na czoło ich w 1978 r. wysunęły się obchody związane z 60-leciem Powstania Wielkopolskiego i 130-leciem Wiosny Ludów w Miłosławiu oraz otwarcie muzeum J. Wybickiego w Manieczkach. Propozycje te świadczą, że młodzież spod znaku SKKT pragnie w swych poczynaniach być po poznańsku konkretna, jak najściślej związana z tym, co ją tworzyło i otacza, a więc z autentycznymi rzeczywistymi wydarzeniami i potrzebami społeczności wielkopolskiej.

Życzenia dotyczące kierunków pracy SKKT, zawarte w przedstawionych ankietach i konkursach zostały uwzględnione w długofalowym programie działania SKKT. Realizacja tych postulatów następowała w oparciu o szczegółowe plany roczne.

W konkluzji można stwierdzić, że najlepiej nawet przemyślany od strony tematycznej i organizacyjnej plan nie znajduje powodzenia w realizacji, jeżeli nie uwzględnimy w nim istotnych zainteresowań i życzeń jego wykonawców<sup>5</sup>. Stąd opiekun SKKT nie może być tylko sam autorem planowania działalności krajoznawczo-turystycznej w szkole. Powinien on umiejętnie włączyć do tej czynności młodzież, a zwłaszcza członków SKKT jako wykonawców planu.

## P r z y p i s y

- 1 Część I artykułu drukowaliśmy w numerze 5-6, 1984.
  - 2 Regulamin działania młodzieżowego organizatora turystyki stanowiący załącznik nr 1 do "Wytycznych programowo-organizacyjnych szkolnego ruchu krajoznawczo-turystycznego" Biuletyn Informacyjny ZG PTTK 1975, nr 5.
  - 3 Por. Fr. Kowalewski: Wychowawcza i społeczna działalność szkoły w środowisku. PWN, Warszawa - Poznań 1976, s. 154-155.
  - 4 Przykłady takich planów pracy SKKT podają K. Denek w studium: Planowanie działalności krajoznawczo-turystycznej w szkole, "Oświata i Wychowanie" 1979, nr 10, wersja B, s. 17-31; wersja D, s. 9-23 i J. Kuźnicz: Plan zadań SKKT PTTK w wiejskiej szkole podstawowej w: O dalszy postęp w rozwoju krajoznawstwa i turystyki w szkole, ODN Koszalin 1983, s. 134-142.
- Udane przykłady rocznych planów pracy SKKT dla szkół podstawowych w układzie chronologicznym i problemowym zawarte są odpowiednio we wrześniowym i listopadowym numerze miesięcznika "Poznaj Swoj Kraj" z 1960 roku oraz w artykułach L. Żegilewicz: "Krajoznawstwo i turystyka w planie pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły; J. Staško: Formy pracy Szkolnych Kół Krajoznawczo-Turystycznych opublikowanych w pracy zbiorowej pod redakcją J. Kurana i M. Sobańskiego: Krajoznawstwo w szkole. PZWS, Warszawa 1967. Natomiast koncepcje planów pracy SKKT dla szkół średnich w ujęciu chronologicznym i zagadnieniowym opracowane przez I. Berne i J. Staško można znaleźć w wymienionym opracowaniu zbiorowym i styczniowym numerze "Poznaj Swoj Kraj" z 1960 roku. Interesujący program działalności SKKT PTTK dla szkół średniej został również opracowany przez zespół uczniów i nauczycieli uczestniczących w sesji "Turystyka w szkole" zorganizowanej w czasie "Młodzieżowych Dni Turystyki" w Łodzi w dniach 28-30 września 1979 roku. Wzorce rocznego planu działalności krajoznawczo-turystycznej /w układzie mieszanym/ zamieszcza także H. Moroz /red./: Podstawowe zagadnienia działalności turystyczno-krajoznawczej w szkole. MOiW, Warszawa 1980. Ciekawe propozycje z tego zakresu podaje również T. Łoboziewicz, H. Moroz i M. Szpecht w wydany przez Ministerstwo Oświaty i Wychowania opracowaniu: Program całorocznych zajęć krajoznawczo-turystycznych w szkole podstawowej i ponadpodstawowej. Warszawa 1983.
- 5 K. Denek: Aby udział w SKKT był przyjemny i pożyteczny, "Poznaj Swoj Kraj" 1965, nr 6, s. 14.

INFORMATYKA W PLANACH I PROGRAMACH  
STUDIÓW NAUCZYCIELSKICH W UCZELNIACH TECHNICZNYCH

WPROWADZENIE

Kształcenie nauczycieli w uczelniach technicznych jest związane z działalnością magisterskich studiów nauczycielskich. W Politechnice Warszawskiej funkcjonuje od roku 1973 Studium Kształcenia Nauczycieli Przedmiotów Technicznych, w którym na trzech kierunkach: mechanicznym, elektrotechnicznym i wychowaniu technicznym zdobywają w trybie zaocznym wykształcenie magisterskie czynni nauczyciele szkół zawodowych. W latach 1973-1980 Studium było samodzielną jednostką organizacyjną /na prawach wydziału/ - od 1980 r. wchodzi w skład Instytutu Nauk Ekonomiczno-Społecznych P.W. Instytut w ramach prac Zakładu Pedagogiki prowadzi również Podyplomowe Studium Ideologiczno-Pedagogiczne, Podyplomowe Studium Pedagogiki Szkolnictwa Zawodowego oraz Studium Pedagogiczne Szkolnictwa Zawodowego dla studentów P.W. Tak więc wszystkie problemy związane z kształceniem, doksztalcaniem i doskonaleniem nauczycieli przedmiotów technicznych są obecnie w Politechnice Warszawskiej skupione w Instytucie Nauk Ekonomiczno-Społecznych. Sprzyja to kompleksowemu podejściu do planów i programów nauczania realizowanych zarówno na studiach magisterskich, jak i na studiach podyplomowych.

Propozycja programu informatyki dla nauczycieli zostanie przedstawiona na przykładzie programów obowiązujących w Studium Kształcenia Nauczycieli Przedmiotów Technicznych, największej tego typu placówce w kraju.

ROZWÓJ INFORMATYKI  
A DYDAKTYCZNE ZASTOSOWANIA KOMPUTERÓW

Kompleksowe zastosowanie informatyki w procesach podejmowania decyzji, w procesach technicznych, technologicznych oraz w organizacji i zarządzaniu jest jedną z podstawowych cech współczesnego dynamicznego rozwoju nauki i techniki. Informatyka jest jedną z tych dyscyplin naukowych, które w ciągu ostatnich kilkunastu lat przekroczyły progi laboratoriów i w sposób decydujący oddziałują na gospodarkę narodową oraz stosunki ekonomiczno-społeczne. Od czasu skonstruowania pierwszego komputera w USA w 1944 zarówno sprzęt, jak i oprogramo-

owanie przeszły kilka etapów zmian związanych przede wszystkim z rozwojem technologii. Do roku 1958 podstawowym elementem komputerów były przekaźniki i lampy elektronowe. Ograniczało to w sposób istotny szybkość pracy i niezawodność tych urządzeń. Nieliczne komputery /w tym czasie liczba zainstalowanych na świecie maszyn cyfrowych nie przekraczała tysiąca egzemplarzy/ wykorzystywano głównie do przetwarzania danych związanych np. ze sporządzaniem list płac i wykonywaniem operacji finansowych.

Zastosowane po raz pierwszy w 1958 r. nowe technologie oparte na technice tranzystorowej spowodowały szybki rozwój jakościowy i ilościowy komputerów. W tym okresie przeprowadzono w USA pierwsze próby zastosowania komputerów w dydaktyce. Dotyczyły one przede wszystkim automatyzacji nauczania programowego. Funkcję podręcznika z tekstem programowanym przejął komputer prezentując na ekranie monitora materiał nauczania wraz z zadaniami kontrolnymi /przeważnie zadaniami testowymi typu zamkniętego/<sup>1</sup>. Pierwsze sukcesy związane z zastosowaniem komputerów do wspomagania procesu dydaktycznego spowodowały wzrost zainteresowania producentów sprzętu i oprogramowania nową grupą odbiorców - instytucjami oświatowymi. W początku lat sześćdziesiątych powstały specjalistyczne systemy komputerów zaprojektowane i oprogramowane z myślą o automatyzacji nauczania programowego. Umożliwiały one nie tylko realizację programów dydaktycznych, mających przeważnie strukturę rozgałęzioną, ale również wyszukiwanie niezbędnych informacji i uwzględnianie życzeń ucznia dotyczących np. czasu prezentacji poszczególnych fragmentów tekstu programowanego i doboru przykładów. Takimi systemami były między innymi LOGO i SOLO<sup>2</sup>.

Dalszy rozwój nauczania wspomaganego komputerem jest związany z dużymi systemami wielodostępными umożliwiającymi jednoczesną pracę setkom i tysiącom uczniów. W takich systemach komputer centralny wraz z komputerami lokalnymi i terminalami uczniowskimi połączonymi między sobą łączami telekomunikacyjnymi tworzą tzw. sieć komputerową, która swym zasięgiem może obejmować terytorium całego kraju. W ten sposób funkcjonuje między innymi PLATO, najpopularniejszy i największy komputerowy system dydaktyczny. Jego pierwsza wersja powstała w 1960 r. w Coordinated Science Laboratory w Uniwersytecie Illinois. Kolejne modyfikacje systemu PLATO były związane ze zmianą komputerów oraz unowocześnianiem i przystosowywaniem terminali do wymogów współczesnej dydaktyki. Biblioteka programów dydaktycznych systemu PLATO zawiera bloki informacji ze wszystkich podstawowych przedmiotów na poziomie szkoły średniej i wyższej. W szczególności

obok programów z zakresu informatyki, matematyki, elektroniki, aerodynamiki, astronomii, chemii, fizyki i mechaniki realizowane są z powodzeniem programy dydaktyczne obejmujące treść prawa, biologii, języków obcych /niemiecki, chiński, francuski, hiszpański, rosyjski, łacina, esperanto/, psychologii, muzykologii, bibliotekoznawstwa, pielęgniarstwa, nauk politycznych i ekonomii. Przebieg procesu nauczania-uczenia się ma w systemie PLATO charakter dialogu ucznia z komputerem. W każdej chwili uczeń może przerwać lekcję i poprosić o dodatkowe wyjaśnienia, o ocenę swych dotychczasowych osiągnięć czy też zlecić wykonanie niezbędnych obliczeń<sup>3</sup>. W celu umożliwienia pisania i uruchamiania programów autorskich opracowano efektywny i, co nie jest bez znaczenia, łatwy język TUTOR<sup>4</sup>. Język ten pozwala na pracę z systemem nauczycielom, którzy nie mają przygotowania informatycznego. Jeżeli występują jakiegokolwiek trudności podczas programowania, system PLATO oferuje poradnik, który jest tekstem programowanym funkcjonującym na tych samych zasadach co liczne programy uczniowskie. Tak więc praktycznie każdy nauczyciel może opanować podstawy współpracy z systemem dzięki poradnikowi, zawartym w nim informacjom, wyjaśnieniom i ćwiczeniom.

W systemie PLATO, podobnie jak innych dużych dydaktycznych systemach komputerowych, takich jak np. CLASS czy TICCIT, nauczanie nie ogranicza się do prezentowania tekstów programowanych. Uczeń ma możliwość korzystania z wielu bardzo interesujących programów symulacyjnych, podczas realizacji których samodzielnie rozwiązuje problemy natury technicznej, ekonomicznej czy też medycznej. Wprowadzenie metod aktywizujących, w tym symulacji i gier komputerowych sprzyja rozwijaniu twórczego myślenia, samodzielnemu zdobywaniu niezbędnej wiedzy i umiejętności<sup>5</sup>.

Doświadczenia amerykańskie skłoniły dydaktyków i informatorów w innych krajach do podjęcia własnych badań z zakresu nauczania wspomaganego komputerem. Swoista nadprodukcja sprzętu komputerowego w USA w stosunku do nasycenia rynku europejskiego sprawiła, że nawet najbogatsze kraje naszego kontynentu badania te rozpoczęły z kilkuletnim opóźnieniem. Stąd też ich wyniki są w wielu przypadkach tylko potwierdzeniem osiągnięć badaczy amerykańskich. Dotyczy to przede wszystkim sprzętu komputerowego i oprogramowania systemów. Nieco inaczej przedstawia się sytuacja w dziedzinie programów dydaktycznych i oprogramowania dydaktycznego. Oryginalne programy dydaktyczne zostały opracowane między innymi w wielu specjalnie powołanych do tego celu ośrodkach naukowych w Wielkiej Brytanii, RFN, Francji, ZSRR, NRD i Polsce<sup>6</sup>.



Rozwój mikroelektroniki i technologii układów scalonych spowodowały w ostatnich kilku latach istotne zmiany w zakresie sprzętu komputerowego stosowanego w dydaktyce. Jest to związane z wprowadzeniem do powszechnego użytku tzw. komputerów osobistych /ang. personal computer/. Komputery te o wymiarach niewiele większych od popularnych kalkulatorów pojawiły się na rynku amerykańskim w 1977 r. Stosunkowo nie wysoka cena /od 100 dolarów według cen z 1984 r./ i duże możliwości dydaktyczne spowodowały, że komputery osobiste w krajach wysokoprzemysłowych coraz częściej spotyka się nie tylko w gabinetach naukowców i dyrektorów, pracowniach i laboratoriach przemysłowych, ale także w szkołach, klubach, bibliotekach i prywatnych domach<sup>7</sup>. Urządzeniem wejściowym komputera jest niewielka klawiatura, zaś jako urządzenie wyjściowe służy z reguły standardowy odbiornik telewizyjny. Rozwiązano również problem programów dydaktycznych, które produkowane są masowo w postaci kaset magnetofonowych. Według szacunków Educational Technology Center University of California w szkolnictwie USA w 1980r. funkcjonowało 31.000 komputerów osobistych a w 1982 r. już 140.000. Przewiduje się roczne tempo przyrostu na poziomie 100.000 sztuk. Tak więc obecnie w dydaktyce wykorzystywane są zarówno duże komputery w takich systemach, jak wspomniany wyżej PLATO oraz mikrokomputery będące podstawowymi elementami komputerów osobistych. Istnieje przy tym możliwość włączenia komputera osobistego do sieci komputerowej i użytkowanie wszystkich programów dydaktycznych dużego systemu.

Znaczny postęp w dziedzinie mikroelektroniki spowodował, że również w Polsce podjęto produkcję komputerów osobistych. Zakłady Urządzeń Komputerowych MERA-ELZAB w Zabrzu są producentem mikrokomputera MERITUM-1, który już znalazł zastosowanie w szkolnictwie.

Masowa produkcja krajowego sprzętu komputerowego, jego różnorodne zastosowanie /w tym również dydaktyczne/ sprawiły, że informatyka o bok matematyki i fizyki stała się podstawowym przedmiotem na studiach technicznych. Z pewnym opóźnieniem w stosunku do studiów dziennych wprowadzono zajęcia z podstaw informatyki także na zaocznych kierunkach nauczycielskich w uczelniach technicznych.

#### PROPOZYCJA PROGRAMU INFORMATYKI DLA NAUCZYCIELI

W planach studiów w Studium Kształcenia Nauczycieli Przedmiotów Technicznych P.W. przedmiot "Informatyka" występuje na trzecim lub czwartym roku /w zależności od kierunku studiów/ w wymiarze 20 godzin wykładu i 10 godzin ćwiczeń. Treści nauczania podzielono na trzy bloki tematyczne związane z systemami obliczeniowymi, opisem języka BASIC

oraz z zastosowaniami informatyki. Systemy obliczeniowe i ich elementy przedstawione są od strony funkcjonalnej z pominięciem rozwiązań konstrukcyjnych i technologicznych. Wybór języka BASIC podyktowany był jego powszechnym zastosowaniem w komputerach osobistych i możliwościami konwersacyjnymi. Z kolei wśród zastosowań informatyki obok tradycyjnych kierunków takich, jak np. badania naukowe, zarządzanie i planowanie, sterowanie procesami oraz obsługa masowa wyróżniono zastosowanie dydaktyczne związane z organizacją i zarządzaniem procesem dydaktycznym oraz wspomaganie procesu nauczania. Taki układ treści wynika z przyjętych celów nauczania, do których zaliczono zdobycie podstawowych wiadomości o funkcjonowaniu systemów obliczeniowych i ich zastosowaniu w różnych dziedzinach życia oraz ukształtowanie umiejętności programowania i uruchamiania programów napisanych w języku BASIC. Szczególny nacisk położono na dobór przykładów ilustrujących dydaktyczne zastosowania komputerów np. do automatycznej analizy statystycznej wyników badań pedagogicznych oraz na pytania kontrolne tak istotne w procesie samokształcenia.

Pierwsza wersja programu została opracowana w roku akademickim 1976/77 i po weryfikacji empirycznej i licznych recenzjach stała się podstawą do napisania skryptu wydanego w 1980 r. w Wydawnictwach P.W. Przedstawiony niżej program przedmiotu "Informatyka" powstał w wyniku niewielkich modyfikacji uwzględnionych w drugim wydaniu skryptu w roku 1982<sup>8</sup>.

1. Systemy obliczeniowe i ich zastosowanie
  - 1.1. Zasady korzystania z systemów obliczeniowych
    - 1.1.1. Sformułowanie problemu
    - 1.1.2. Konstrukcja algorytmu
    - 1.1.3. Konstrukcja programu
    - 1.1.4. Przygotowanie programu i danych
    - 1.1.5. Automatyczna translacja
    - 1.1.6. Uruchamianie i testowanie programów
    - 1.1.7. Ocena wyników
  - 1.2. Konstruowanie algorytmów
    - 1.2.1. Algorytm a komputer - języki programowania
    - 1.2.2. Sieci działań
    - 1.2.3. Sieci działań bez rozgałęzień i z rozgałęzieniami
    - 1.2.4. Sieci działań z powtórzeniami
    - 1.2.5. Typowe struktury danych
    - 1.2.6. Podprogramy

- 1.3. Opis funkcjonalny elementów systemów komputerowych
  - 1.3.1. Pamięć operacyjna
  - 1.3.2. Procesor
  - 1.3.3. Kanały
  - 1.3.4. Urządzenia zewnętrzne systemów komputerowych
  - 1.3.5. Przykładowa maszyna cyfrowa
- 1.4. Oprogramowanie systemów komputerowych
  - 1.4.1. Programy nadzorujące
  - 1.4.2. Programy diagnostyczne
  - 1.4.3. Programy usługowe
  - 1.4.4. Programy tłumaczące
  - 1.4.5. Programy biblioteczne
2. Elementy języka BASIC
  - 2.1. Opis języka BASIC
    - 2.1.1. Instrukcja wejścia
    - 2.1.2. Instrukcja wydruku
    - 2.1.3. Instrukcja zakończenia programu
    - 2.1.4. Prosty program: wczytaj - wydrukuj
    - 2.1.5. Instrukcja podstawienia
    - 2.1.6. Prosty program: wczytaj - oblicz - wydrukuj
    - 2.1.7. Funkcje standardowe i ich wykorzystanie w programie
    - 2.1.8. Funkcje definiowane
    - 2.1.9. Instrukcje skoku warunkowego i bezwarunkowego
    - 2.1.10. Instrukcja cyklu
    - 2.1.11. Zmienne indeksowane
    - 2.1.12. Podprogramy
  - 2.2. Dyrektywy języka BASIC
    - 2.2.1. Wprowadzenie i uruchomienie programu
    - 2.2.2. Wykonanie programu z instrukcją wejścia INPUT
    - 2.2.3. Informacja o błędach
3. Zastosowania informatyki
  - 3.1. Kierunki zastosowań informatyki
  - 3.2. Zastosowanie komputerów w dydaktyce
    - 3.2.1. Zastosowanie komputerów do organizacji i zarządzania procesem dydaktycznym

### 3.2.2. Zastosowanie komputerów do wspomaganie procesu nauczania

Program ten jest z powodzeniem realizowany przy uwzględnieniu obowiązków w planie nauczania studiów zaocznych 90 godzin pracy własnej studenta.

Cwiczenia mające charakter laboratoryjny /również z dostępem do sprzętu komputerowego/ umożliwiają praktyczne opanowanie umiejętności programowania i korzystania z usług komputera. Z naszych kilkuletnich doświadczeń wynika, że nauczyciele z dużym zainteresowaniem studiują informatykę i w efekcie pisanie prostych programów w języku BASIC nie sprawia im trudności.

Jak już wspomniano we wprowadzeniu, plany i programy studiów magisterskich i studiów podyplomowych dla nauczycieli są wzajemnie skorelowane. I tak np. na Podyplomowym Studium Pedagogiki Szkolnictwa Zawodowego wprowadzono przedmiot "Automatyzacja procesu dydaktycznego" w wymiarze 10 godzin wykładu, a na Studium Pedagogicznym Szkolnictwa Zawodowego dla studentów P.W. przedmiot "Dydaktyka komputerowa" również w wymiarze 10 godzin wykładu. O treści dotyczące informatyki wzbogacono także takie przedmioty, jak "Technologia nauczania przedmiotów technicznych" i "Pomiar dydaktyczny".

### ZAKOŃCZENIE

Rozwój nauki i techniki wpływa w sposób istotny na cele i treści kształcenia współczesnej szkoły. Zmianom, często zbyt wolnym, ulega także metody i środki kształcenia<sup>9</sup>. Informatyka będąca przedmiotem naszych rozważań znajduje już odbicie w programach szkół średnich. Należy przypuszczać, że w niedalekiej przyszłości przestanie być przedmiotem eksperymentalnym i uzyska pełne prawa wyrażone w planach i programach kształcenia. Z punktu widzenia potrzeb gospodarki narodowej i możliwości produkcyjnych przemysłu komputerowego wprowadzenie informatyki jako przedmiotu nauczania we wszystkich szkołach ponadpodstawowych jest już całkowicie uzasadnione. Powstaje więc potrzeba właściwego przygotowania nauczycieli do tego przedmiotu. W Studium Kształcenia Nauczycieli Przedmiotów Technicznych P.W. planujemy dalszą modernizację planów i programów informatyki. I tak np. rozważamy możliwość przesunięcia informatyki z III i IV roku studiów na II-gi rok, przy jednoczesnym podwojeniu liczby godzin przeznaczonych na ćwiczenia laboratoryjne. Pozwoliłoby to z jednej strony na lepsze skorelowanie treści informatyki z treściami innych przed-

miotów technicznych i metodyki nauczania przedmiotów technicznych, z drugiej zaś umożliwiłoby poprzez częstszy kontakt ze sprzętem komputerowym obalenie wielu barier natury psychologicznej.

Traktując komputer jako coraz powszechniejsze współczesne narzędzie człowieka należy z odpowiednim wyprzedzeniem przygotować szkoły i uczelnie wyższe do kształtowania wśród swoich wychowanków umiejętności efektywnego wykorzystywania tego narzędzia. Przykłady stosowania komputerów domowych takich typów, jak: APPLE, RADIO-SHAC, TEXAS INSTRUMENTS, ATARI, EXIDY, COMMODORE czy też węgierskiego PRIMO w szkołach podstawowych świadczą o ogromnym zainteresowaniu uczniami komputerowymi i programami symulacyjnymi. Przejście od zabawy do umiejętności obsługi nie jest w tym przypadku zbyt skomplikowane.

### P r z y p i s y

<sup>1</sup> R. C. Atkinson, H. A. Wilson - Computer Assisted Instruction. A Book of Readings. New York 1969, Academic Press.

<sup>2</sup> S. Papert - Teaching Children Thinking. IFIP World Conference, Computer Education, Netherlands 1970.  
T. A. Dwyer - Some Principles for the Human Use of Computer in Education. International Journal of Man - Machine Studies, 1971, vol. 3.

<sup>3</sup> S. G. Smith, B. A. Sherwood - Educational Uses of the PLATO Computer System. Science, 1976 vol. 192.

<sup>4</sup> B. A. Sherwood - The TUTOR Language, Urbana - Champaign 1975, University of Illinois.

<sup>5</sup> J. Bogusz - Metody aktywizujące studentów w procesie dydaktycznym szkoły wyższej. Warszawa 1978, PWN, s. 6-21 i 161-168.

<sup>6</sup> S. Kwiatkowski - Komputerowe systemy dydaktyczne. W: M. Godlewski, L. Kołkowski, E. Lipiński /red./ - Problemy algorytmizacji i automatyzacji procesu dydaktycznego. Warszawa 1983, PWN, s. 162-190.

<sup>7</sup> J. Raskin, T. Whitney - Perspectives on Personal Computing. Computer, January 1981.

<sup>8</sup> K. Ambroziak, B. Czejdo, R. Kott, S. Kwiatkowski - Wybrane zagadnienia informatyki. Warszawa 1982, Wydawnictwa Politechni Warszawskiej.

<sup>9</sup> W. P. Zaczyński - Kształcenie nauczycieli w świetle zadań stawianych szkole w cywilizacji naukowo-technicznej. Ruch Pedagogiczny 1984 nr 1, s. 78-82.

### NAUCZANIE MULTIMEDIALNE W DYDAKTYCE FIZYKI

W praktyce pedagogicznej nauczania fizyki stosuje się wiele strategii charakteryzujących się określonymi właściwościami, co powoduje, że na lekcjach - w zależności od przyjętej strategii nauczania - uruchomiony zostaje różny typ aktywności poznawczej uczniów. Ma to kapitalne znaczenie dla osiągania wysokich wyników nauczania-uczenia się fizyki.

Dobrze i nowocześnie realizowane zajęcia dydaktyczne z fizyki muszą mieć odpowiednią strukturę, w której znajdują miejsce odpowiednie zestawy środków dydaktycznych. Stąd też doskonalenie środków dydaktycznych i sposobów ich wykorzystania stanowi podstawowe zagadnienie w nauczaniu przedmiotów przyrodniczych, a w szczególności w fizyce. W. Okoń stwierdza, że postęp w dziedzinie środków dydaktycznych jest hasłem dnia we wszystkich rozwiniętych krajach. Z roku na rok powstają coraz to nowe środki, które nie tylko uzmysławiają uczniom rzeczywistość lub ukazują świat w zgeneralizowanej postaci, czy też oddziałują na ucznia, lecz także zastępują czynności nauczyciela, a nawet niektóre czynności uczących się<sup>1</sup>. Wiele środków dydaktycznych w procesie kształcenia, zwłaszcza środków technicznych, może pełnić funkcję nie tylko środków, ale również środków-metod nauczania<sup>2</sup>.

Wiadomo, że kształcenie ma tym większą wartość, im w większym stopniu odwołuje się do sfery intelektualno-sprawnościowej oraz emocjonalno-motywacyjnej uczącego się. Aby temu sprostać, uczenie się musi być oparte na przyswajaniu, odkrywaniu, przeżywaniu i działaniu. Dopiero takie podejście, jak mówi W. Okoń, mieści w sobie nie tylko poznanie, lecz także wartościowanie i działanie. Koncepcja ta, zwana wielostronnym nauczaniem-uczeniem się, wsparta koncepcją nauczania audiowizualnego - opracowaną przez L. Leję - stanowi podstawę teoretyczną kształcenia, w którym właściwe miejsce znajdują środki dydaktyczne.

Środki te, stanowiące integralny element struktury zajęć dydaktycznych, dobrane w oparciu o odpowiednie kryteria, mogą skuteczniej wywoływać u ucznia zespół określonych i ukierunkowanych czynności umożliwiających maksymalne osiągnięcie założonego celu. Decyzja w sprawie doboru i wprowadzenia w procesie kształcenia środków dydaktycznych winna uwzględniać korzyści z łącznego ich stosowania /przy spełnieniu wymogu pełnej ich synchronizacji/.

Taka koncepcja kształcenia, zwana nauczaniem multimedialnym, ma swoje głębokie uzasadnienie w wynikach badań psychologiczno-dydaktycznych oraz metodyczno-organizacyjnych. Badania psychologiczne dowodzą, że uczenie się jest procesem polisensorycznym /wielozmysłowym/, na którego skuteczność w sposób wprost proporcjonalny wpływa liczba zmysłów zaangażowanych w toku poznania. I tak np. L. S. Rubinsztein podaje: "spostrzeżeń dokonuje nie izolowane oko czy ucho samo przez się, lecz konkretny żywy człowiek /.../, wrażenia i bodźce, które je wywołują, nie są zewnętrznie obok siebie, lecz w procesie spostrzeżenia oddziałują na siebie wzajemnie"<sup>3</sup>.

Z. Włodarski pisząc na temat nauczania i uczenia się dowodzi również, że najbardziej korzystna jest taka sytuacja, gdy przy percepcji bierze udział wiele receptorów, tak aby spostrzeżenie było możliwe wielostronne i aby odzwierciedlało wiele różnych cech przedmiotów<sup>4</sup>.

Zdaniem T. Maruszewskiego, większa efektywność nauczania multimedialnego nad nauczaniem tradycyjnym wynika z własności motywacji poznawczej uczniów wywołanej zwiększonym zainteresowaniem i aktywnością. Wiąże się ona również z efektem powtórzeń treści i dostarczaniem ich co najmniej dwoma kanałami percepcyjnymi równocześnie.

Właściwość przetwarzania w pamięci informacji uzyskanych za pomocą obydwu rodzajów nauczania, czyli tzw. wykorzystania redundancji informacyjnej, to następny czynnik wymieniany przez T. Maruszewskiego jako przesłanka psychologiczna, z której wynika wyższość nauczania multimedialnego nad tradycyjnym<sup>5</sup>. Kilka wieków temu J.A. Komeński - postulując reorganizację nauczania w systemie klasowo-lekcyjnym - pisał: "Niech to będzie złotą zasadą dla uczących, ażeby, co tylko mogą udostępnić zmysłom, a więc: rzeczy widzialne - wzrokowi, słyszalne - słuchowi, zapachy - węchowi, rzeczymające smak - smakowi, namacalne - dotykowi, a jeżeli coś jest uchwytnie dla kilku zmysłów, należy je kilku zmysłom naraz udostępnić"<sup>6</sup>.

Oprócz przesłanek psychologiczno-dydaktycznych ważną rolę odgrywa w nauczaniu multimedialnym cała sfera metodyczno-organizacyjna procesu kształcenia. Nauczanie multimedialne stwarza możliwość elastycznego organizowania procesu dydaktycznego przez nauczyciela i uczniów. Wspólne z uczniami przygotowywanie różnego rodzaju materiałów dydaktycznych do urządzeń technicznych, wykonanie zestawu środków klasycznych /czynnościowych/, jak i możliwość indywidualnego ich stosowania, powodują atrakcyjność i niestereotypowość rozwiązań metodycznych i organizacyjnych na lekcjach fizyki. Uczniowie otrzymują informacje w postaci wizualnej, słownej, symbolicznej oraz działaniowej. Aktywny udział uczniów zwiększa efektywność uczenia się.

W. A. Wittich i Ch. F. Schuller<sup>7</sup> stwierdzają, że kształcenie multimedialne jest obecnie podstawową strategią dydaktyczną. Polega ona na zastosowaniu więcej niż jednego środka dydaktycznego w realizacji określonych treści programowych. Dotyczy to środków prostych i złożonych. Na podstawie przytoczonych przesłanek, a zwłaszcza psychologiczno-dydaktycznych, kształcenie multimedialne można rozpatrywać jako równoległe przesyłanie informacji różnymi kanałami percepcyjnymi. Koncepcja kształcenia multimedialnego jest szczególnie godna uwagi w nauczaniu fizyki - przedmiotu, w którym prawie na każdej lekcji mamy do czynienia ze środkami dydaktycznymi.

Naturalnie, zgodnie z założeniami tej koncepcji, chodzi nam nie tylko o środki pojedyncze, ale o pełne zestawy środków dydaktycznych - dobranych kompleksowo w ten sposób, aby nie powodowały, jak to określa cybernetyka pedagogiczna, "szumów informacyjnych". W myśl więc koncepcji nauczania multimedialnego - w skład zestawu winny wejść środki, które są adekwatne do celu zajęć, treści kształcenia, możliwości recepcyjnych uczących się oraz warunków sytuacyjnych.

Stosowanie tylko jednego rodzaju środków klasycznych lub technicznych byłoby uszczupleniem wartości poznawczo-kształcących i wychowawczych, jakie chcemy w pracy z uczniem osiągnąć. Można zatem sądzić, że nauczanie multimedialne oparte na kompleksowych zestawach środków dydaktycznych uwzględniające najnowsze osiągnięcia teorii pedagogicznej w zakresie ich stosowania pozwoli lepiej realizować cele dydaktyczno-wychowawcze w zakresie nauczania-uczenia się fizyki.

Procesy myślowe dziecka rozwijają się najlepiej wtedy, gdy dochodzi ono do wiedzy dzięki własnemu działaniu - tzn. eksperymentowaniu, wyciąganiu wniosków, uogólnianiu, rozumowaniu dedukcyjnemu przy możliwie małej pomocy nauczyciela, którego główną rolą jest kierowanie zdobywaniem wiedzy, a nie jej podawanie.

Nauczyciel musi pamiętać, że rzeczywistość w toku nauczania-uczenia się poznawalna jest przez uczniów bezpośrednio i pośrednio. Poznanie bezpośrednie ma niewątpliwie dużą wartość dydaktyczną. Stąd też należy stosować takie środki dydaktyczne, które umożliwiają ten rodzaj poznania rzeczywistości. Do środków tych należą środki klasyczne. Środki te użyte w doświadczeniach sprzyjają formowaniu naukowego, materialistycznego światopoglądu, rozbudzają i rozwijają zainteresowania uczniów przedmiotem. Umożliwiają również wykonywanie przez uczniów czynności sensomotorycznych, które - jak wiadomo - stanowią jeden z istotnych warunków trwałego przyswajania wiedzy i wdrażania jej do praktyki<sup>8</sup>.



Środki klasyczne mogą występować jako źródło wiedzy oraz jako środek weryfikacji będący podstawowym kryterium prawdziwości wiedzy zdobytej na drodze logicznej lub intuicyjnej. Odpowiada to dwom stopniom poznania ludzkiego, które zgodnie ze znanym sformułowaniem W.Lenina - przebiega "od żywego oglądu do myślenia abstrakcyjnego, i od niego do praktyki".

Również i A. Einstein w jednym ze swoich rozważań na temat istoty poznania powiedział: "... należy wychodzić od faktów i kończyć na nich niezależnie od struktur teoretycznych, jakimi należy je łączyć ze sobą".

Wiedza zdobywana bezpośrednio wymaga nieco więcej wysiłku, ale to zapewnia prawidłowy rozwój poglądu na rzeczywistość i co ważne - prawidłowe zrozumienie istotnych wątków narracji naukowej. Z drugiej strony - obszar wiedzy jest dziś tak szeroki, że nie możemy oczekiwać, aby uczniowie mogli zdobyć bezpośrednie doświadczenie w każdym zagadnieniu<sup>9</sup>. Nie jesteśmy w stanie wykonać wszystkich doświadczeń. W tym przypadku musimy odwołać się do drugiego rodzaju poznawania rzeczywistości, mianowicie poznania pośredniego. Służą do tego najlepiej środki audiowizualne.

Jest wiele treści w procesie nauczania fizyki, które można przedstawić i przybliżyć uczniom tylko za pomocą tego rodzaju środków dydaktycznych. Dotyczy to, między innymi, tych fragmentów rzeczywistości, które są niedostępne bezpośredniej obserwacji, gdyż w swej naturalnej postaci są zbyt małe. Środki audiowizualne pozwalają niejako "przedłużyć" zmysły uczniów i tym samym umożliwić poznanie niedostępnych w innych warunkach treści. Środki te mają zdolność wybiórczego przedstawiania rzeczywistości, zdolność niejako rozkładania jej na czynniki pierwsze<sup>10</sup>. Wywołują i ułatwiają przeżywanie poznawczych treści. Film i telewizja - dzięki estetycznej formie słowa, obrazu, kompozycji, muzyki, itp. - stwarzają bardzo dobre warunki do rozwijania i kształtowania m.in. takich cech instrumentalnych, jak spostrzegawczość i zainteresowania. A przecież wzbudzanie i rozwijanie zainteresowania uczniów zjawiskami przyrody jest jednym z podstawowych celów kształcenia w zakresie fizyki. Zainteresowanie ucznia przedmiotem wymaga od niego nie tylko zaangażowania poznawczego, ale i emocjonalnego. Uczeń musi wyodrębnić poznawczo przedmiot zainteresowania oraz mieć do tego przedmiotu pozytywny stosunek emocjonalny.

Innym walorem takich środków, jak telewizja i film, jest prezentowanie autentycznych zjawisk i procesów oraz ich aktualność. Nieocenione wartości poznawcze i kształcące mają np. programy telewizyjne "Sonda", które z powodzeniem mogą być wykorzystywane na lekcjach fi-

zyki. Stanowią one mogą istotne źródło wiedzy podstawowej lub uzupełniającej. A przecież celem szkolnego nauczania fizyki nie jest tylko "zaprogramowanie" uczniowskich mózgów w pełny zbiór informacji. Uczniowie, nawet ci z klasy szóstej, już sporo wiedzą z telewizji, z opowiadań, książek innych przedmiotów, z obserwacji życia codziennego itp. Również te wiadomości należy uwzględnić w pracy szkolnej. Nasze zadanie polegać więc powinno na rozszerzeniu, pogłębieniu, strukturalizacji oraz rozbudowaniu zainteresowań i uzdolnień przedmiotowych. W nauczaniu fizyki należy wykorzystywać i rozbudzać największą młodzieżową namiętność - chęć poznawania świata. Nie stawiać nierealnego celu, aby szkoła nauczyła wszystkiego. Bo tak naprawdę ma nauczyć logicznego myślenia i działania w konkretnej rzeczywistości - w świecie, w którym żyjemy.

Codzienna obserwacja zjawisk występujących w przyrodzie, umiejętne korzystanie ze środków masowej informacji, wsparte i uzupełnione na lekcjach w szkole - pod kierunkiem dobrze rozumiejącego współczesną edukację pedagoga - pozwoli osiągnąć cele, jakie nakłada się na szkołę.

#### P r z y p i s y

- <sup>1</sup> W. Okoń: O postępie pedagogicznym. KiW, Warszawa 1970, s. 266.
- <sup>2</sup> W. Okoń: Środki dydaktyczne i ich unowocześnienie. Dydaktyka Szkoły Wyższej 1968, nr 1, s.14.
- <sup>3</sup> L.S. Rubinsztein: Podstawy psychologii ogólnej. KiW, Warszawa 1964, s. 340-341.
- <sup>4</sup> Z. Włodarski: Odbiór treści w procesie uczenia się. PWN, Warszawa 1969, s. 70-91.
- <sup>5</sup> T. Maruszewski: Psychologiczne mechanizmy nauczania multimedialnego. W: "Oświata i Wychowanie" 1982, Wersja B Nr 2/483/.
- <sup>6</sup> J.A. Komeński: Wielka dydaktyka. Zakład im. Ossolińskich Wyd.PAN, Wrocław 1956, s.199.
- <sup>7</sup> Cyt. za W.Skrzydlewskim: Kształcenie multimedialne w systemie edukacyjnym szkoły wyższej. W: Uczelnia na miarę współczesności. UAM, Poznań 1983, s. 206.
- <sup>8</sup> A.Kumor: Z zagadnień telewizji dydaktycznej. W: Z badań nad telewizją dydaktyczną - Leon Leja /red./. Poznań 1977, Wyd.UAM, s.40.
- <sup>9</sup> J.L. Lewis /red./: Nauczanie fizyki. PWN, Warszawa 1982, s. 237.
- <sup>10</sup> L.Leja, W. Strykowski: Środki dydaktyczne i ich rola w modernizacji pracy szkoły. W: "Oświata i Wychowanie" 1982, Nr 2/484/, wersja B, s. 6-7/.

Tadeusz Wiloch  
Krajowa Rada Nauki ZNP

### REKRUTACJA NA STUDIA

#### W ASPEKTACH SYSTEMU EDUKACJI NARODCWEJ

O rekrutacji na studia mówiło się i pisało z dawna niemało i prze-  
ważnie krytycznie. Nawet w okresie powszechnej "propagandy sukcesów"  
podczas wakacji ten temat pojawia się w różnych kontekstach, ale bez  
zachwyków. Niemal powszechne było narzekanie na niezadowalający stan  
przygotowania na studia, a nawet jakoby wciąż obniżający się poziom  
umysłowy młodzieży. Ale tego rodzaju opinie na ogół nie dziwiły lu-  
dzi szerzej interesujących się tą problematyką. Znane są z piśmien-  
nictwa światowego i z dawnych doniesień polskich.

Chyba warto zajrzeć nawet do opracowania encyklopedycznego z lat  
trzydziestych, gdy w Polsce na I rok przyjmowało się około 15 tysięcy,  
w tym do uczelni państwowych około 10 tysięcy. W "Encyklopedii  
Wychowania" z roku 1937 czytamy w tekście profesora Uniwersytetu  
Warszawskiego - Zygmunta Łempickiego - taką opinię: "Wielki i nadmier-  
ny napływ młodych ludzi o umysłach zgoła przeciętnych, którzy pra-  
gnęli się przez szkoły akademickie tylko przepchać /przede wszystkim  
dlatego, że te czy owe urzędy stawiały uzyskanie dyplomu z ukończe-  
nia szkoły akademickiej za warunek przyjęcia/, przyczynił się raczej  
do obniżenia poziomu tych szkół, które coraz bardziej zaczynały przy-  
bierać charakter szkół zawodowych. Dowodem najzupełniejszego pomyśle-  
nia pojęć w zakresie podejmowania zadań szkół akademickich jest choć-  
by ocena ich sprawności i wartości wedle ilości wydanych przez nie  
patentów i dyplomów. Pod naporem społeczeństwa zaczęły się wyższe u-  
czelnie przemieniać w fabryki dyplomów, czemu towarzyszyły zupełnie  
nieuzasadnione czasem wymagania posiadania stopnia akademickiego dla  
spełniania takiego czy innego zawodu. Nie była to bynajmniej tenden-  
cja demokratyczna, gdyż w gruncie rzeczy do szkół akademickich dosta-  
wali się i przepychali się przez nie przede wszystkim ludzie za-  
możni. Jedyną drogą wyjścia z tej sytuacji jest ściśle przeprowadze-  
nie zasady selekcji, które by zapewniło dojście do uniwersytetu wszy-  
tkim ludziom zdolnym, zwłaszcza z warstw niezamożnych - w Polsce z  
tak cennego rezerwuaru, jaki reprezentuje stan chłopski i małomiesz-

czański - utrudniało zaś, a nawet uniemożliwiało postęp i przepychanie się przez uniwersytet zamożnym miernotom celem uzyskania stopnia akademickiego, miernotom dyskwalifikującym jedynie w opinii publicznej poziom i godność szkół akademickich. /Z. Łempicki, Encyklopedia Wychowania, T. III, s. 148-149/.

Zasadnicza selekcja dokonywała się natenczas jednak już w tzw. szkole powszechnej, z której tylko nieliczni, przede wszystkim zamożniejsi, mieli szansę dostać się do gimnazjum. Powszechna demokratyzacja całego systemu szkolnego w Polsce Ludowej przyczyniła się do tego, że nie tylko wzrósł napływ kandydatów na studia wyższe, lecz i uczelnie wydatnie rozszerzyły możliwości dostania się na studia. Dlatego też oprócz prawie tradycyjnych utyskiwań na poziom kandydatów na studia od lat występował i nadal występuje niedobór przyjmowanych na niektóre kierunki studiów, np. na studia matematyczne, fizyczne lub też techniczne.

A więc już na wstępie można wyrazić opinię, że temat ostatniej wielkiej tegorocznej dyskusji, połączonej z konsultacją społeczną, został nadmiernie ograniczony do rekrutacji na I rok studiów, szczególnie zaś do wyboru wariantu rozwiązań w zakresie kwalifikowania kandydatów na studia. Wszak poza samym, takim czy innym, regulaminem kwalifikowania kandydatów na wybrane przez nich studia nie mniej aktualne są zasadnicze pytania: Kto i dlaczego wybiera jakieś studia i jakie są rzeczywiste potrzeby w tej dziedzinie? Dlaczego w poszczególnych uczelniach lub nawet w skali krajowej na niektórych kierunkach limity przyjęć prawie wciąż rozmiągają się ze zgłoszeniami kandydatów w zadziwiających nadwyżkach lub niedoborach? Brakuje zgłoszeń na wspomniane już studia matematyczne, fizyczne i inne, a od 5 do 10 kandydatów na jedno miejsce ubiega się o przyjęcie na psychologię, pedagogikę i jeszcze kilka innych popularnych specjalności. Dlaczego tam tak się limituje przyjęcia, skoro np. cały system edukacji narodowej nie tylko potrzebuje matematyków i fizyków, lecz również pedagogów, wychowawców, organizatorów zajęć pozadydaktycznych? Dlatego przy ogólnym deficycie kadr w gospodarce "planowej" co najmniej połowa absolwentów uczelni wyższych pracuje niezgodnie ze specjalnościami lub ma też trudności w zatrudnieniu się na stanowiskach zawodowych, na których potrzebne są kwalifikacje ze studiów wyższych? Dlaczego znaczna część przyjętych na studia nie jest zainteresowana przyszłą pracą i w ogóle ukończeniem studiów?

Takie i podobne pytania można by długo cytować. Pojawiły się one w dotychczasowej dyskusji wraz z głównym tematem konsultacji społecznych w sprawie rekrutacji na I rok studiów. W naszym środowisku, lu-

dzi szczególnie zainteresowanych studiami wyższymi w systemie edukacji narodowej, obok tematu głównego często przewijały się tematy poboczne, zarówno gdy chodzi o uwarunkowania rekrutacji, jak i implikacje różnych rozwiązań. Zresztą to było też poniekąd założone w opublikowanych zagadnieniach do konsultacji.

Inaczej być nie mogło. Gdyby nawet konsultacje społeczne w związku z tymi zagadnieniami miały stać się tylko swoistym referendum w sprawie przyjęcia któregoś z proponowanych wariantów rekrutacji na studia wyższe, to również w dużym stopniu musiałyby one dotyczyć funkcjonowania uczelni. Wszak i przy założeniu zniesienia egzaminu wstępnego i potraktowaniu matury jako wystarczającego i jedyne go sprawdzianu wiedzy, umiejętności i uzdolnień akademickich kandydatów na studia przewidziano udział pracowników naukowych w egzaminach maturalnych. A to miałyby kolosalne znaczenie dla funkcjonowania uczelni wyższych. Wyobraźmy sobie uczestnictwo pracowników uczelni wyższych przede wszystkim w prawie 880 zwykłych liceach ogólnokształcących i w ponad 3200 średnich szkołach zawodowych dla niepracujących! A przecież należałoby uwzględnić również ponad 300 liceów ogólnokształcących i około 2000 średnich szkół zawodowych dla pracujących. Co najmniej z tylu szkół średnich abiturienti mają prawo co roku przystępować do egzaminów maturalnych. I znaczna część, jeśli nie przytłaczająca większość, z tego prawa rzeczywiście korzysta. A więc ile tysięcy profesorów, docentów i adiunktów trzeba by oddelegować na dłuższe okresy /nie tylko w maju/ do rozmaitych zakątków kraju - do miast, osad i wsi, gdzie są przeprowadzane egzaminy maturalne! Chyba musielibyśmy wówczas zawiesić wszystkie ważniejsze zajęcia w każdej uczelni wyższej. Zresztą gdyby egzaminy maturalne z udziałem pracowników naukowych miały się odbywać jak dotychczas w prawie każdej szkole średniej, to znaczna część tych szkół musiałaby miesiącami czekać na przybycie profesorów, docentów i adiunktów, desygnowanych do uczestnictwa w egzaminach maturalnych. Iluż tych pracowników musiałoby niemal całkowicie poświęcić się egzaminowaniu maturzystów! A to miałyby ogromny wpływ na funkcjonowanie uczelni.

Nie mniej ambarasujące dla uczelni wyższych i pracowników naukowych byłoby połączenie egzaminu maturalnego i egzaminu wstępnego w jeden egzamin państwowy, zapewniający zarówno świadectwo dojrzałości, jak i zakwalifikowanie na studia. Jeśli by nawet w tym systemie egzaminy były jakoś skoncentrowane w uczelniach i w większych środowiskach szkolnych, to przeprowadzenie takich egzaminów odpowiadających zarówno kryteriom maturalnym, jak i rekrutacyjnym, musiałoby się odbyć w każdym przypadku na funkcjonowaniu uczelni. A i tak nie skoń-

czyłoby się na samym egzaminie maturalnym, skoro przewidziano, że w uczelni sprawdzono by uzdolnienia specjalne i zainteresowania.

Na poparcie tej koncepcji przytacza się pozytywne doświadczenia z innych systemów. Ale w porównaniach z tej dziedziny ignoruje się nie tylko to, że np. baccalaureat niezupełnie odpowiada naszej maturze, a zarazem jest znacznie mniej dostępny dla młodzieży ze środowisk prowincjonalnych, zwłaszcza robotniczych i chłopskich, a więc tych, w interesie których miałyby być w naszym kraju wprowadzane takie czy inne zmiany.

Z tych powodów trzeba by zakwestionować również rozwiązania polegające na zniesieniu matury i oparciu rekrutacji na studia wyższe wyłącznie na egzaminach wstępnych. Takie rozwiązanie przede wszystkim zubożyłoby nasz system szkolny. Słusznie bowiem już nieraz zwracano uwagę na to, że błędne jest mniemanie, jakoby matura i egzamin wstępny na studia w istocie sprawdzały to samo. Matura, zreformowana od 1983 roku, podsumowuje pracę ucznia w szkole średniej i zorientowana jest na ocenę tego, co ważniejsze w wykształceniu ogólnym na tym poziomie. Nie przesądza sprawy przydatności maturzystów do studiów w takiej czy innej uczelni. Dając prawo ubiegania się o przyjęcie na studia, pozostawia do decyzji młodzieży, czy w ogóle zechce studiować, kiedy i na jakich kierunkach. To ważne prawo maturusa, czyli człowieka dojrzałego, którego dojrzałość stwierdza się w szkole średniej nie tylko na egzaminach końcowych, lecz i przed tymi egzaminami, dokonując też pewnej selekcji, której w takim zakresie niepodobna dokonać w momentach rekrutacji na studia wyższe. Zresztą również ograniczone sprawdzanie dojrzałości kandydatów na studia wyższe, bez selekcji przedmaturalnej, musiałoby być dla uczelni i pracowników naukowych nader absorbujące, z odczuwalnymi konsekwencjami w funkcjonowaniu szkolnictwa wyższego.

A zatem bez względu na rozwiązania w samej rekrutacji na studia wyższe nie należy rezygnować z matury, która może i powinna nie tylko przyczyniać się do przygotowywania kandydatów na studia, lecz i nobilitować wykształcenie średnie połączone z kształtowaniem dojrzejącej osobowości młodzieży. Porozumienie w tej sprawie leży w interesie szkolnictwa średniego i wyższego, a także - samej młodzieży, która, oczywiście, nie zawsze jest tego świadoma. A korzyść dla samej młodzieży polega zarówno na tym, że większość abiturientów na egzaminach maturalnych ma pierwszą poważną próbę przed egzaminami na studia wyższe lub też do szkół policealnych, stawiających w wielu przypadkach również zwiększone wymagania, jak i na tym, że z maturą można iść w życie, aby /może/ potem połączyć studia z pracą.

zawodową lub zapracować sobie na skierowanie do uczelni z zakładu pracy. Chyba powinni to wreszcie zrozumieć ci, którzy tylko ze względu na raczej wyimaginowane stresy egzaminacyjne kwestionują dotąd egzaminy maturalne z tego powodu, iż w kilka tygodni potem część maturzystów ma składać egzaminy wstępne?

Nawet przy podnoszonym - od 1983 roku - poziomie wymagań maturalnych te egzaminy prawie nigdzie nie stresują tak, jak to się zdarza na egzaminach wstępnych, które w wielu przypadkach są nie tylko sprawdzianem poziomu wykształcenia, lecz również odporności psychicznej i obycia w niecodziennych sytuacjach życiowych. Ale nie roztkliwiamy się przesadnie również nad beanusem!

Niektórym jednak marzy się nie tylko zniesienie matury, lecz i odalenie selekcji na studia wyższe przez wprowadzenie roku wstępnego, "zerowego", lub choćby tylko takiego semestru, o charakterze przygotowawczym, w wybranych uczelniach wyższych. W zagadnieniach do konsultacji społecznych ten sposób rekrutowania na studia wyższe został zgłoszony w wariantcie czwartym dla przodujących robotników skierowanych przez zakład pracy. I na to ostatecznie można się zgodzić przynajmniej w takich przypadkach, gdy przed podjęciem właściwych studiów na niektórych kierunkach dla określonej grupy dotychczasowych pracowników będzie to rzeczywiście celowe lub wręcz konieczne. Ale tylko w wyjątkowych przypadkach, a nie tak powszechnie, jak sugerują ludzie nie liczący się z realiami naszej gospodarki i sytuacji w szkolnictwie wyższym!

Takie studia przygotowawcze, "zerowe", były kiedyś w Polsce i w innych krajach, gdy trzeba było umożliwić wstęp na studia wyższe młodzieży niedokształconej, bez matury i bez wymaganego wykształcenia średniego. Podobne studia są też obecnie w Związku Radzieckim dla młodzieży, która uzyskała maturę po 10 lub - co najwyżej - 11 latach kształcenia, a po kilku latach pracy czy też służby wojskowej zasługuje na zakwalifikowanie do uczelni, chociaż jest niezupełnie przygotowana do podjęcia właściwych studiów. To co innego niż bezpośrednio po 12 lub 13 latach kształcenia, jak w Polsce. Ale nawet w ZSRR, gdzie jest lepiej rozbudowane szkolnictwo wyższe i znana jest powszechnie surowa dyscyplina studiów, te studia przygotowawcze nie są masowe. Można też powątpiewać, czy będą rozwijane po przedłużeniu kształcenia w szkolnictwie powszechnym.

W naszym kraju po stosunkowo długim kształceniu do matury, uzyskiwanej w wieku 19 lub 20 lat, a nierzadko też znacznie później, ustanowienie roku "zerowego" byłoby niesłuszne zarówno ze względów spo-

liczno-ekonomicznych, jak i pedagogicznych. Dodatkowo nadmiernie obciążałoby uczelnie wyższe, które przeważnie z trudem sobie radzą z wydłużonymi studiami, często przedłużanymi znacznie poza ustalone okresy 5-6-letnie, a także z towarzyszącymi tym "studiom" takimi problemami socjalnymi, których by w zasadzie nie było, gdyby młodzież była przyjmowana, we właściwym wieku, 18 lat, a studia były bardziej intensywne, jak jest w krajach wysoko rozwiniętych: socjalistycznych i kapitalistycznych. W tych krajach w zasadzie nie ma urlopów "dziekańskich" oraz żłobków i przedszkoli przy uniwersytetach, bo młodzież kończy studia zwykle w wieku 22-23 lat, gdy ich rówieśnicy w naszym kraju, będący z reguły na utrzymaniu rodzin lub państwa, dopiero rozpoczynają długotwałą karierę akademicką, nierzadko komplikującą ich życie własne i rodzinne. Wszak i z tego powodu część dzieci robotników i chłopów rezygnuje ze studiów lub przeżywa frustracje.

Czy ten model utrwalac przez dodawanie roku "zerowego" lub też ustalanie dla wszystkich przed studiami, po maturze, rocznych lub dłuższych okresów praktyk, lub służby wojskowej? Niektórzy opowiadają się za takimi rozwiązaniami spodziewając się tego, że młodzież po praktyce lub służbie wojskowej będzie bardziej dojrzała. Tego rodzaju nadzieje moglibyśmy podierać również własnymi doświadczeniami. Ale ekstrapolacja naszych jednostkowych doświadczeń z dawnych lat na obecne polskie warunki życia społecznego jest mniej realistyczna niż wprowadzenie pożądaných zmian w całym systemie szkolnym, stopniowo intensyfikującym kształcenie od szkoły podstawowej do studiów wyższych z widokami na rozwój kształcenia ustawicznego, opartego w znacznym stopniu na samokształceniu.

Doszliśmy chyba do kwestii kluczowej: Zamiast projektować przedłużanie okresu kształcenia w uczelniach wyższych przez dodawanie roku "zerowego" /dopuszczalnego może tylko w wyjątkowych przypadkach dla określonych grup pracowników, skierowanych przez zakład pracy/, należałoby zintensyfikować studia na krótsze okresy i konsekwentnie przestrzegać dyscypliny studiów. Takie studia po 12 latach kształcenia do matury, bez "taryfy ulgowej", mogą być realizowane nie tylko w uniwersytetach i w innych uczelniach nietechnicznych, lecz i w politechnikach. To sprawa programu i organizacji studiów, a także wymagań, które powinny być nie tylko konsekwentnie stosowane na wszelkich studiach, lecz i powszechnie znane na długo przed uzyskaniem indeksu, przynajmniej po trzeciej klasie licealnej, w zakresie znacznie szerszym, niż się zakłada w dotychczasowej elementarnej orientacji szkolnej i zawodowej.



Reguły kwalifikowania młodzieży na studia wyższe trzeba potraktować jako szczególnie znaczący epizod w całym systemie edukacji narodowej: od wychowania przedszkolnego do autentycznych studiów naukowych. Takie sugestie można wydobyć zarówno z zagadnień do konsultacji społecznych w sprawie rekrutacji na I rok studiów, jak i z niektórych wypowiedzi dyskusyjnych. Słusznie! Nie wolno nadal godzić się z traktowaniem otrzymywania indeksu akademickiego na podobieństwo wygrywania losów na loterii. Do autentycznych studiów wyższych młodzież powinna się odpowiednio przygotować bez oglądania się na szczęście egzaminacyjne czy jakąkolwiek protekcję lub niezasłużoną preferencję.

Wśród zagadnień do konsultacji na pierwszym miejscu wyróżniono "rolę szkoły średniej w kwalifikacji na studia wyższe". Wprawdzie ten fragment "zagadnień" można budzić zastrzeżenia, które dość trafnie są sformułowane w stanowisku Ministerstwa Oświaty i Wychowania i zostały podbudowane informacją o działalności zmierzającej do poprawy sytuacji w szkołach średnich. Ale daleko nam jeszcze do wytworzenia właściwego systemu kształtowania pożądanej motywacji do studiowania, a nie tylko na dostawanie się na studia wyższe.

Dotąd bowiem młodzież, nastawiona zwykle niemal przez cały okres licealny tylko na dostanie się na studia, rzadko ma okazję kojarzyć uczelnię z poważniejszymi obowiązkami studenckimi, nie sprowadzającymi się do odrabiania zadań od ćwiczenia do ćwiczenia i od egzaminu do egzaminu. Jeszcze rzadziej kojarzy te obowiązki z przygotowaniem się do pełnienia określonych funkcji w życiu społecznym. Zresztą również starsi nie stwarzają sytuacji odpowiednich do zrozumienia, iż studia to nie tylko przyjemności, lecz i obowiązki - coraz bardziej wzrastające i przedłużające się. Zbyt często słychać rezonowanie, że studia powinny być wartością samą dla siebie, bez troski o perspektywę zawodową i bez rygorów właściwych dla stosunków społecznych. I jak fałszywie interpretuje się reminiscencje, że czas studiów dla wielu z nas był najwspanialszym okresem w życiu! W istocie bowiem różnie bywało, ale prawie nigdy nie było "laby", jaką sobie wyobrażają czy wręcz zakładają kandydaci na studentów i również przyjęci na studia. Przeciwnie, z sentymentem wspominamy nasze dawne studia przede wszystkim dlatego, że nie tylko dostawaliśmy się na nie bez "taryfy ulgowej", lecz i łączyliśmy je przeważnie z pracą na własne utrzymanie i z wieloraką aktywnością, która wykluczała gnuśność, a wzbogacała życie własne i zbiorowe.

Oczywiście, nie wszystkim studentom teraz żyje się lekko i bez kłopotów. Są i tacy, którzy zasługują nie tylko na duży szacunek za

dzielne pokonywanie trudności życiowych. Potrzebna im też skuteczniejsza pomoc. Ale bez ryzyka można stwierdzić, iż na ogół łatwiej być studentem, niż dostać się na studia. Niewiele przesady jest i w takich opiniach z poszczególnych uczelni, że ze studiów w ogóle trudno odpaść. Kto został studentem, może przeżyć nieźle z takim statusem nawet 10 lat.

Szkoda, że nie podaje się do publicznej wiadomości statystyki wieloletniego "studiowania", jego przyczyn i kosztów społecznych. Ale przede wszystkim pożałowania godna jest naiwność tych, którzy dopuszczają do bezsensownego przedłużania zabawy w studiowanie. Nie stać nas na taką zabawę. I rzecz nie tylko w kosztach. Znacznie ważniejsze jest to, że ci, którzy przedłużają sobie studia, zajmują miejsce brakujące "pechowcom", którzy z różnych powodów przegrywiają swoje losy w toku rekrutacji na studia wyższe. A nie mniej znaczące jest demoralizowanie ludzi na progu uczelni i w uczelniach sytuacjami stwarzającymi wrażenie, że na studia trzeba się tylko jakoś "załapać", a potem trzymać się jak najdłużej.

Na ogół słusznie zwraca się uwagę na to, że nasza młodzież ma różne warunki startu szkolnego. Najbardziej oczywiste bywa upośledzenie pod tym względem dzieci chłopskich, startujących w lichych szkołach wiejskich. Gdybyśmy mieli nadal stosować preferencje, przy nadmiarze kandydatów na poszczególne kierunki studiów wyższych, to przy równorzędnych wynikach tę część młodzieży można z ufnością kwalifikować na te studia. Ale w każdym przypadku trzeba przestrzegać zasady, iż na studia każdy powinien zasłużyć rzetelną nauką i uczciwością. Uchybienia w tych dziedzinach muszą dyskwalifikować kandydatów na studia wyższe. I to co stwierdzi się przed maturą, należałoby potraktować jako jedną z istotnych przesłanek przy podejmowaniu decyzji o zakwalifikowaniu na studia. A więc na pewno nie powinno się kwestionować prawa do studiów wyższych, nawet bez egzaminów wstępnych, dla "olimpijczyków". Ale nie należałoby ignorować także innych miarodajnych sprawdzianów dojrzałości do studiów w zakresie niektórych specjalności. Jeśli mamy urazy po zbyt liberalnym kwalifikowaniu na studia z każdej szkoły tzw. prymusów, to nie powinno się lekceważyć nieprzeciętnych osiągnięć i predyspozycji poszczególnych abiturientów szkół średnich przy indywidualnym kwalifikowaniu na studia. Oby tylko szkoły średnie w każdym przypadku rzetelnie i jednoznacznie ujawniały walory młodzieży opiniowanej na studia!

Pełniejsze uwiarygodnienie opinii i dowodów osiągnięć szkolnych mogłoby mieć większe niż dotychczas znaczenie nie tylko w toku rekrutacji na studia wyższe, lecz również po zakwalifikowaniu kandydatów na poszczególne kierunki i do grup studenckich. Selekcja nie kończy się bowiem samym przyjęciem na studia. Powinna być realizowana przynajmniej przez cały rok pierwszy, co nie znaczy, że potem nie może być odsiewu. Ale konsekwentne egzekwowanie wymagań uczelni i poszczególnych wydziałów nie powinno być niespodzianką zarówno dla studentów, jak i kandydatów na studia.

Dotychczasowe "dni otwartych drzwi" oraz kursy przygotowawcze w poszczególnych uczelniach tylko częściowo spełniają rolę w potrzebnej orientacji, a pożądana jest jak najpowszechniejsza orientacja szkolna i zawodowa w całym systemie edukacji narodowej. Uczelnie wyższe mają w tej dziedzinie dużo do zrobienia nie tylko przed studiami, lecz i w toku studiów.

Trzeba młodzież nie tylko dobierać i egzaminować, lecz również ukierunkować. Gdy chodzi o kandydatów na studia wyższe, to w zasadzie powinni oni poznać wybieraną uczelnię i własną perspektywę zawodową przed 18 rokiem życia. W tym celu potrzebne są zmiany w szkolnictwie podstawowym i średnim, ale również różne kontakty między uczelniami i szkołami średnimi sprzyjające prawidłowej rekrutacji na studia. Kto zaś po maturze nie stanie się studentem w wyniku zwykłego postępowania kwalifikacyjnego, z egzaminami wstępnymi, z uwzględnieniem wyników ze szkoły średniej, może mieć potem skierowanie lub tylko rekomendację z zakładu pracy, dające pierwszeństwo w kwalifikowaniu na studia /po złożeniu egzaminów wstępnych z wynikami świadczącymi o dobrym przygotowaniu do studiów/. To - poza przyjmowaniem "olimpijczyków" - byłaby w zasadzie jedyna preferencja do utrzymania na przyszłość, chociaż niekoniecznie wyrażona w punktach. Bez dotychczasowych i projektowanych punktów można rozwiązać niepokojący nas problem sprawiedliwego dostępu do szkół wyższych, jeśli czas przeznaczony dotąd na różne sztuczne zabiegi rekrutacyjne, łącznie z wyliczaniem punktów, efektywnie poświęci się na wszelkie kontakty z młodzieżą /bezpośrednio lub za pośrednictwem telewizji, radia, prasy i innych publikacji/ i na właściwe ukierunkowanie studiów każdego, kto wart pomocy.

Potrzebne są jednak zarówno działania długofalowe, usuwające przyczyny dotychczasowego zbyt małego udziału młodzieży robotniczej i chłopskiej w studiach wyższych, jak też działania doraźne poprawiające sytuację w tej dziedzinie. Do tej drugiej grupy można zali-

czyć nie tylko określone zmiany w regulaminie rekrutacji na studia wyższe, lecz i różne rodzaje pomocy dla szkół i młodzieży.

Główną jednak przyczyną dotychczasowej niekorzystnej sytuacji w doborze kandydatów na studia jest stosunkowo mały udział młodzieży ze środowisk robotniczych i chłopskich w szkołach średnich przygotowujących młodzież na studia. Młodzieży tej przeważnie brak zainteresowania studiami wyższymi w wielu dziedzinach "deficytowych", gdzie nierzadko limity są z trudem wypełniane przez kandydatów nawet słabo przygotowanych i może mniej zdolnych. A brak odpowiedniej motywacji ma jedno ze źródeł w słabej pozycji ekonomicznej i społecznej absolwentów szkół wyższych, co wiąże się również ze wzrostem kosztów utrzymania studentów. To zależy już nie od szkolnictwa.

Oczywistą przyczyną braku odpowiedniej liczby kandydatów na studia jest na ogół gorsze przygotowanie do dalszego kształcenia się młodzieży ze wsi i z małych miast. To skutek niższego poziomu nauczania w szkołach podstawowych i średnich, małej liczby liceów ogólnokształcących w takich środowiskach, braku tradycji i trudnych warunków zdobywania wiedzy /dużych odległości do szkół od miejsc zamieszkania, braku możliwości pomocy ze strony rodzin i środowiska, absorbowanie obowiązkami domowymi itp./, braku orientacji co do kierunków studiów i spożytkowania zdobywanej wiedzy. To można i trzeba naprawić w całym systemie szkolnym.

A więc do długofalowych działań zaliczamy:

1. Polepszenie pozycji ekonomicznej absolwentów szkół wyższych podejmujących pracę zawodową, wymagającą odpowiednich kwalifikacji.
2. Informowanie społeczeństwa o osiągnięciach kadry z wyższym wykształceniem i popularyzowanie sylwetek ludzi twórczych.
3. Podniesienie poziomu kształcenia w szkołach podstawowych i średnich przede wszystkim na wsi i w małych miasteczkach.
4. Zwiększenie dostępu młodzieży do szkół średnich, zwłaszcza liceów ogólnokształcących.
5. Zapewnienie pomocy materialnej dla uczniów szkół średnich ze środowisk wiejskich /internaty, stypendia itp./.
6. Prowadzenie szerokiej informacji o studiach przez szkoły wyższe.
7. Wykorzystanie środków kultury masowej do popularyzacji wiedzy i kształcenia się.

Środkami doraźnymi są:

1. Kursy przygotowawcze w uczelniach wyższych.
2. Wszelkie dotychczasowe preferencje, które w nikłym stopniu poprawiają sytuację, a utrwalane w systemie rekrutacji na studia mogą

w perspektywie przeszkadzać w prawidłowym rozwoju całego systemu edukacji narodowej. Dlatego nie odpowiada nam żaden z proponowanych wariantów kwalifikowania na studia wyższe bez gwarancji rozwijania działalności długofalowej oraz stworzenia szkolnictwa odpowiednich warunków do funkcjonowania na wszystkich poziomach - od przedszkola do studiów wyższych. Potrzeby szkolnictwa wyższego pod tym względem są prawie powszechnie znane. Oby były w miarę możliwości zaspokajane, przynajmniej proporcjonalnie do wzrostu zadań wynikających z założeń polityki w zakresie kształcenia i pracy w naszym kraju.

Jerzy Stochmiątek  
Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej  
Warszawa

EFEKTYWNOŚĆ FUNKCJONOWANIA KURSÓW PRZYGOTOWAWCZYCH  
DLA KANDYDATÓW NA STUDIA

Dyskusja dotycząca zasad przyjmowania kandydatów do uczelni podległych Ministerstwu Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki trwa już kilkanaście lat. Obecnie funkcjonujące zasady rekrutacji krytykowane są zarówno przez tych, którzy uważają, że o przyjęciu na studia decydować powinien tylko egzamin wstępny, jak i przez tych, którzy uznają, że rola egzaminu jest nadmiernie wyeksponowana, a nie uwzględnia się w dostatecznym stopniu takich uwarunkowań, jak zwłaszcza pochodzenie ze środowisk zaniedbanych kulturowo, rodzaj ukończonej szkoły średniej czy też postępy czynione przez kandydata w szkole średniej.

W badaniach nad społecznymi uwarunkowaniami procesów doboru na studia wyższe w Polsce<sup>1</sup> dowiedziono, że szanse edukacyjne młodzieży szczególnie silnie różnicowane są przez pochodzenie społeczne /nadreprezentacja młodzieży inteligenckiej, niedoreprezentowanie młodzieży robotniczej i chłopskiej/, wielkość społeczności lokalnej, w której znajduje się szkoła, którą ukończył kandydat /im większa miejscowość, tym większe szanse na pozytywny wynik egzaminu wstępnego/, typ ukończonej szkoły średniej /liceum ogólnokształcące daje większe szanse powodzenia niż technikum lub liceum zawodowe/ i poziom wykształcenia rodziców/ im wyższy poziom wykształcenia, tym większe szanse dziecka na ukończenie studiów/.

Badania optymalizacji doboru kandydatów na studia wykazały<sup>2</sup>, że wynik egzaminu wstępnego jest stosunkowo słabym predyktorem powodzenia w studiach, podobnie zresztą jak nieco wyższym predyktorem niż egzamin jest średni wynik nauki w szkole średniej. Natomiast oba te predyktory występujące łącznie stanowiły już bardzo wysoki stopień prognostyczności powodzenia w nauce.

Nie ma wątpliwości, że określenie zasad przyjmowania na studia, które zadowolą wszystkich i w dodatku zachęcą młodzież pochodzenia robotniczego i chłopskiego do ubiegania się o indeksy - jest przedsięwzięciem bardzo trudnym. Przypomnijmy w tym miejscu, że pomimo

tego, że młodzież ta otrzymywała po zdanych egzaminach dodatkowe punkty, to jej odsetek w uczelniach nie wzrastał, przeciwnie - wykazywał tendencję spadkową najwyraźniej wśród młodzieży chłopskiej.

Zorganizowane po raz pierwszy przez uczelnie w czerwcu 1983 roku bezpłatne kursy przygotowawcze dla kandydatów na studia pochodzenia robotniczego i chłopskiego, pomimo tego, że objęto nimi tylko około 10 tysięcy kandydatów - sprawiły, że odsetek tej kategorii młodzieży wśród studentów I roku zwiększył się nieznacznie. Tak np. w 1982 r. młodzież ta stanowiła 39,6%, a w 1983 r. 39,9%, natomiast w 1984 r. wskaźnik ten wyniósł 40,5%. Zwiększył się również udział młodzieży chłopskiej z 7,8% w roku 1983 do 8,1% w 1984.

Jeśli jednak porównamy skład socjalny społeczeństwa, to warstwa robotniczo-chłopska wypada tu bardzo niekorzystnie. Aby więc przerwac to, z punktu widzenia społecznego, niebezpieczne zjawisko przystąpiono w roku akademickim 1983/84 do realizacji nowej koncepcji pomocy w przygotowaniu do egzaminów wstępnych młodzieży z rodzin zamieszkałych na wsi, z rodzin najbiedniejszych oraz młodzieży pochodzącej ze środowisk zaniedbanych kulturowo, a także sierot i wychowanków domów dziecka. Do form tych zaliczono:

- 1/ informacje szkół wyższych o studiach i zasadach studiowania,
- 2/ samokształcenie kierowane organizowane przez szkoły średnie z wykorzystaniem konsultacji nauczycieli akademickich,
- 3/ kursy przygotowawcze organizowane przez szkoły wyższe.

Problematykę rekrutacji na studia oraz koncepcję pomocy dla kandydatów zaprezentowano w oddzielnej publikacji<sup>3</sup>. W tym opracowaniu podejmuję próbę analizy założonych i realizowanych funkcji kursów przygotowawczych w systemie pomocy dla kandydatów na studia ze szczególnym uwzględnieniem ich efektywności dydaktycznej.

Rozważania te przeprowadzę w oparciu o wyniki badania opinii uczestników dwóch kursów przygotowawczych zorganizowanych przez WSPS w Warszawie w lutym i czerwcu 1984 roku; wykorzystam także informacje uzyskane w oparciu o analizę dokumentacji kursowej, dokumentacji Uczelnianej Komisji Egzaminacyjnej oraz dane pochodzące z obserwacji zajęć dydaktycznych prowadzonych na kursach.

#### SYSTEM DYDAKTYCZNO-WYCHOWAWCZY KURSU

Zgodnie ze wskazówkami zawartymi w koncepcji pomocy dla kandydatów na studia, zdających egzamin w 1984 roku uczelnia nasza nawiązała odpowiednie kontakty z kuratoriami oświaty i wychowania urzędów wojewódzkich oraz szkołami, które zgłosiły kandydatów na studia.

Zorganizowaliśmy dwa kursy przygotowawcze: 1. wstępny, tygodniowy kurs w okresie ferii zimowych /luty/ oraz 2. 3-tygodniowy kurs przed egzaminami wstępnymi, w czerwcu. Liczebność osób zgłoszonych na kursy przez szkoły /luty/ i przez kuratoria oświaty i wychowania /czerwiec/ oraz osób uczestniczących w zajęciach z uwzględnieniem ich pochodzenia społecznego prezentuję w tabeli 1.

Tabela 1

Pochodzenie społeczne kandydatów  
i uczestników kursów przygotowawczych

Pochodzenie społeczne	Liczba osób			
	luty 1984		czerwiec 1984	
	zgłoszonych	uczestników	zgłoszonych	uczestników
- robotnicze	32	29	42	34
- chłopskie	9	5	6	3
- inteligenckie	23	21	15	13
R a z e m	64	55	63	50

Widzimy więc, że na drugim, 3-tygodniowym kursie, z chwilą zgłaszania kandydatów przez kuratoria oświaty i wychowania, udział osób zgłoszonych i uczestników pochodzenia inteligenckiego uległ bardzo istotnemu zmniejszeniu na korzyść młodzieży pochodzenia robotniczego.

Niepokojącym zjawiskiem było jednak nieprzybycie na zajęcia kursów części zgłoszonych kandydatów /w lutym brak 9, a w czerwcu 13 osób/, W tej grupie np. w czerwcu najwięcej /8/ było pochodzenia robotniczego, 3 chłopskiego, a tylko 2 inteligenckiego. Tak więc ci ostatni nie mając punktów dodatkowych bardzo dbali o uzyskanie wysokiego poziomu wiedzy i zwiększenie swych szans egzaminacyjnych.

Większość uczestników rekrutowała się spośród uczniów liceów ogólnokształcących /ok. 90%/ i były to zwłaszcza dzieci robotników oraz inteligencji z mniejszych miast nie będących siedzibą władz wojewódzkich. Około 90% uczestników kursów stanowiły kobiety.

Na uwagę zasługuje też zmienność składu osobowego uczestników na zajęciach w lutym i czerwcu. Otóż spośród 50 słuchaczy kursu 3-tygodniowego prawie połowa /N=22/ nie uczestniczyła w pierwszym, 1-tygodniowym kursie zorganizowanym w lutym. Determinowało to sposób prowadzenia zajęć uwzględniający nauczanie wielopoziomowe<sup>4</sup>.

Konstruując system kształcenia i wychowania na kursach wyszliśmy z założenia, że kandydat na studia podlega w czasie trwania kursu zabiegom kształceniowym, wychowawczym, a także samokształceniu i sa-



mowychowaniu. Im więc oddziaływania uczelni i współdziałających z nią instytucji będą bardziej zintegrowane i stosowane z myślą o rozwoju każdego kandydata, tym bardziej prawidłowo odbywać się będzie wzrastanie młodzieży do życia naukowego, społecznego, zawodowego i kulturalnego szkoły wyższej. Tę integrację można wypracować tylko przez celowe i świadome kształtowanie systemu dydaktyczno-wychowawczego.

R.H. Davis, L.T. Alexander, S.L. Yelon oraz A. Lewin i Cz. Maziarz<sup>5</sup> podkreślają, że przed powzięciem decyzji konstrukcyjnych warto sprecyzować cele i zasoby systemu dbając o to, aby spełniał on założone przez konstruktora funkcje i aby wszystkie jego składniki wspierały się przy osiąganiu celu ogólnego. System ten winien zgodnie współdziałać z innymi systemami, np. ekonomicznym czy technicznym. Nie można też zmodyfikować żadnego składnika, ani funkcji systemu nie wywierając przez to wpływu na inne składniki czy funkcje.

Granice takiego systemu wyznacza forma organizacyjna kształcenia, w naszym przypadku kurs, a także organizator i prowadzący zajęcia wykładowca. Istotna jest tutaj optymalna integracja i funkcjonowanie takich składników systemu, jak: nauczyciele, uczniowie, cele, treści, proces, zasady i metody, organizacja, sposoby kontroli i oceny oraz infrastruktura dydaktyczna.

Warto tu przypomnieć, że pojęcie "kurs" od łacińskiego słowa "cur-sus" dosłownie oznacza bieg. W literaturze pedagogicznej spotykamy różne definicje kursu<sup>6</sup>. Dla potrzeb niniejszych rozważań przyjmuję, że kurs jest formą organizacyjną intensywnego kształcenia, dokształcania lub doskonalenia pozaszkolnego w zakresie na ogół specjalistycznego materiału treściowego, odzwierciedlającego pilne potrzeby społeczno-oświatowe.

Za podstawowy cel kursów uznaliśmy wyrównanie szans edukacyjnych kandydatów spowodowanych wcześniej omawianymi czynnikami /funkcja społeczno-polityczna/. Szło więc o działalność kształceniową o charakterze korekcyjnym i kompensacyjnym. Cel ten sprowadzał się nie tylko do kształtowania cech instrumentalnych, a zwłaszcza zwiększenia poziomu wiadomości i umiejętności uczestników /funkcja dydaktyczna/, lecz także do kształtowania ich cech kierunkowych, takich jak postawy, system wartości, procesy motywacyjne /funkcja wychowawcza/.

Nie mniej istotną była funkcja adaptacyjna kursów rozumiana nie tylko w aspekcie poznania i przystosowania się do warunków społecznych i zawodowych uczelni, lecz także w aspekcie rozwoju pozytywnej motywacji do twórczego, kreatywnego przekształcania zastanej rzeczywistości. Zajęcia służyły też przełamywaniu barier psychologicznych występujących w nowych dla kandydatów sytuacjach.

Szczególna też uwaga skierowana została na wdrożenie uczestników do pracy samokształceniowej, tak w czasie trwania kursów, jak też w okresie między kursami i w okresie poprzedzającym egzamin wstępny /funkcja samokształceniowa/.

Podczas trwania kursów, poza intensywnymi zajęciami ukierunkowującymi przygotowanie kandydatów do egzaminów wstępnych oraz zapoznającymi z metodami dalszego samokształcenia - młodzież otrzymała przykładowe zestawy pytań, zadań i testów egzaminacyjnych z lat ubiegłych. Zajęcia służyły także poznaniu władz uczelni, wymianie doświadczeń z przedstawicielami ZSP, samorządu oraz uzyskaniu informacji o trybie przeprowadzania egzaminów wstępnych i pracy Uczelnianej Komisji Egzaminacyjnej. Podczas kursu wstępnego zorganizowaliśmy uczestnikom wycieczkę do zakładu specjalnego - co umożliwiło też konfrontację oczekiwań młodzieży dotyczących zatrudnienia po studiach z praktyką oświatowo-wychowawczą.

Właściwe funkcjonowanie systemu kształcenia i wychowania wymagało zgodnego współdziałania nauczycieli akademickich i uczestników dla zrealizowania przedstawionych celów oraz optymalnej współpracy z takimi m.in. instytucjami, jak: kuratoria oświaty i wychowania, Dom Nauczyciela w Warszawie /zakwaterowanie/, stołówka akademicka.

Szczególną wagę przywiązywaliśmy też do pracy samorządu słuchaczy, który okazał się wielce przydatny dla zapewnienia prawidłowego funkcjonowania kursu. Nad całością spraw dydaktyczno-wychowawczych pzuwał pełnomocnik rektora d/s kursu przygotowawczego, nazywany przez uczestników opiekunem.

#### POMIAR OPINII UCZESTNIKÓW O PROCESIE KSZTAŁCENIA

Opinię dotyczącą przebiegu i efektów kształcenia wydają zwykle nauczyciele, uczniowie, organizatorzy kształcenia, przedstawiciele nadzoru pedagogicznego czy też eksperci w zakresie kształcenia. Proces ewaluacji zawiera więc w sobie zarówno pomiar stopnia osiągnięcia celów edukacyjnych, jak też elementy osądu i decyzji, do potrzeby i możliwości rekonstrukcji systemu.

Dla uzyskania danych o poziomie i efektach realizowanych funkcji kursów przeprowadziliśmy po ich zakończeniu badanie opinii uczestników w oparciu o skonstruowany do tego celu kwestionariusz zapewniający badanym pełną anonimowość<sup>7</sup>. Uczestnicy mogli swobodnie wyrażać swoje prawdziwe sądy o przebiegu i efektach kształcenia i wychowania, co stanowiło bardzo ważne źródło informacji niezbędnych dla doskonalenia i rekonstrukcji systemu dydaktycznego.

Aby uzyskać wysoką trafność i obiektywność pomiaru zadbano o: reprezentatywny dobór interesujących badacza zagadnień tematycznych, odpowiedni dobór pytań i sposób ich formułowania, opracowanie skal odpowiedzi, zmniejszenie wariancji wyników pomiaru i wnikliwe opracowanie statystyczne wyników<sup>8</sup>.

W badaniach interesowały nas zwłaszcza takie zagadnienia, jak: rodzaj motywacji wyboru zawodu pedagoga specjalnego, posiadanie doświadczenia pedagogicznego, rodzaj oczekiwań związanych z uczęszczaniem na kurs i poziom ich realizacji, dobór treści i metod kształcenia przez wykładowców oraz warunki mieszkaniowe, wyżywienie i praca dydaktyczno-wychowawcza oraz organizacyjna opieka kursu.

Kwestionariusze wypełniły na kursie wstępnym N=52 osoby, a na kursie 3-tygodniowym N=47 osób, co w przybliżeniu stanowi 95% uczestników. W analizie ilościowej procenty podawać będę w zaokrągleniu do liczby całkowitej z uwagi na niezbyt liczną grupę, co sprawia, że 1 osoba stanowi około 2% ogółu badanych.

Ilościową ocenę wielu badanych zmiennych, np. metody kształcenia czy wyżywienie, dokonałem w oparciu o skalę pomiarową w przedziałach od 1 do 5 punktów. Uzyskane w ten sposób dane zaprezentuję przy uwzględnieniu miary tendencji centralnej - wartość średnia.

Omówię teraz problematykę motywów wyboru zawodu pedagoga specjalnego. Zagadnienie wyboru studiów i zawodu jest przedmiotem zainteresowania wielu badaczy reprezentujących różne dziedziny wiedzy, w tym również pedagogów<sup>9</sup>. Najczęściej wybór kierunku studiów i przyszłego zawodu podyktowany jest zespołem przyczyn, z których zwykle jedna jest dominująca. Sytuacja wyboru wiąże się więc z czynnościami decyzyjnymi<sup>10</sup>, których strukturę wyznaczają w dużym stopniu informacje posiadane przez kandydata i docierające do niego w toku zajęć na kursach przygotowawczych.

Motywy wyboru zawodu pedagoga specjalnego deklarowane przez uczestników w badaniach były bardzo zbliżone na obydwu kursach. Przedstawię więc dane dotyczące kursu 3-tygodniowego /por.tabela 2/.

Motywy wyboru zawodu pedagoga specjalnego deklarowane przez uczestników 3-tygodniowego kursu przygotowawczego, N=47=100%

Lp.	Rodzaj motywu	Liczba wyborów	
		n	%
1	Zamiłowanie do pracy pedagogicznej	30	64
2	Posiadanie osoby niepełnosprawnej w rodzinie	6	13
3	Zakres egzaminu wstępnego	5	11
4	Atrakcyjność studiów	5	11
5	Sprawdzenie się w życiu /samorealizacja/ przez pomaganie innym	4	8
6	Intratność zawodu pedagoga specjalnego	2	4
7	Łatwość egzaminów	1	2
8	Namowa rodziny	1	2
9	Przypadek	1	2

Procenty zawarte w tabeli 2 nie sumują się do 100, ponieważ każdy respondent miał możliwość udzielenia więcej niż 1 odpowiedzi.

Biorąc pod uwagę aspekt metodologiczny warto wskazać, że uzyskaliśmy obraz motywów deklarowanych przez kandydatów, które nie zawsze są identyczne z rzeczywistymi motywami. Ważnym jest jednak poznawanie, a następnie kształtowanie i utrwalanie motywów pozytywnych z punktu widzenia przydatności do zawodu pedagogicznego. Dodam przy tym, że prawie co drugi uczestnik kursów przygotowawczych nie posiadał doświadczenia pedagogicznego.

Jakie oczekiwania wiązała młodzież z uczęszczaniem na zajęcia kursów? Otóż szło głównie o lepsze przygotowanie się do egzaminu /synteza i utrwalenie materiału, poznanie wymagań i zasad przeprowadzania egzaminu/ oraz o porównanie swej wiedzy z kolegami. Młodzież pragnęła też poznać uczelnię, warunki studiowania i środowisko studenckie. W toku kursu wstępnego co czwarty badany wymieniał poznanie możliwości i charakteru zatrudnienia po studiach, co wiązało się z ostatecznym podjęciem decyzji wyboru zawodu.

Informacje o poziomie realizacji tych oczekiwań oraz opinie uczestników nt. zmiennych charakteryzujących proces kształcenia i wychowania na kursach zawiera tabela 3.

Zajęcia dydaktyczne prowadzone były z zastosowaniem metod aktywizujących przy uwzględnianiu wskazówek do pracy samokształceniowej.

Lp.	Badana zmienna	Poziom natężenia zmiennej												wartość średnia /x/		
		brak odpo- wiedzi		bardzo niski /1/		niski /2/		prze- ciężny /3/		wysoki /4/		bardzo wysoki /5/				
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
1	Poziom realizacji oczekiwań związa- nych z uczestnictwem w zajęciach kursu a. kurs wstępny b. kurs 3-tygodniowy	3	6	-	-	-	-	-	-	4	8	38	73	11	21	4,22
2	Dobór treści kształcenia a. kurs wstępny b. kurs 3-tygodniowy	2	4	-	-	-	-	4	8	4	8	29	56	17	32	4,26
3	Metody kształcenia stosowane przez wykładowców a. kurs wstępny b. kurs 3-tygodniowy	1	2	-	-	2	4	5	11	26	55	24	50	13	28	4,42
4	Warunki mieszkaniowe a. kurs wstępny b. kurs 3-tygodniowy	16	31	-	-	-	-	3	6	15	28	18	35	9	19	4,42
5	Wyżywienie a. kurs wstępny b. kurs 3-tygodniowy	8	15	-	-	-	-	2	4	13	25	29	56	16	34	4,61
6	Praca wychowawcza opiekuna kursu a. kurs wstępny b. kurs 3-tygodniowy	2	4	-	-	-	-	-	-	4	8	4	8	46	88	4,92
		-	-	-	-	-	-	-	-	4	8	4	8	43	92	4,91

Starano się unikać sytuacji, w których tylko wykładowca udzielałby gotowych odpowiedzi na pytania zawarte w zestawach z lat ubiegłych. Zajęcia z języków obcych prowadzone były najczęściej w laboratorium. Uczestnikom podobała się pogodna atmosfera zajęć dydaktycznych, możliwość kontaktu z wykładowcami, ich życzliwość i wiedza, a także praktyczne rady związane z przygotowaniem się do egzaminu.

Pomimo tego, że dominowała atmosfera intensywnego uczenia się, młodzież uczestniczyła też w życiu oświatowym i kulturalnym stolicy. Na życzenie słuchaczy zorganizowano też na terenie uczelni wieczorek taneczny, przygotowany staraniem samych uczestników.

### EFEKTYWNOŚĆ FUNKCJONOWANIA SYSTEMU ORAZ MOŻLIWOŚĆ JEGO DOSKONALENIA

Efektywność kształcenia kursowego możemy rozpatrywać w dwóch aspektach: po pierwsze, jako e.dydaktyczną będącą różnicą między zasobem wiedzy ucznia przed i po ukończeniu kształcenia - najczęściej mierzymy ją za pomocą testów dydaktycznych wraz z odwołaniem się do opinii słuchaczy oraz po drugie, jako e.funkcjonalną określającą przydatność kształcenia w praktyce<sup>11</sup>.

Dokonując pomiaru przebiegu i efektów kształcenia zakładamy, że system dydaktyczny konstruowany jest po to, aby przenieść słuchaczy z jednego, początkowego poziomu wiedzy, umiejętności, postaw/a/ na inny, wyższy poziom końcowy /b/. Cele operacyjne sformułowane przez konstruktora zakładają postulowaną wielkość zmiany oraz fakt, że końcowy stan osiągnięć będzie statystycznie istotnie wyższy niż stan początkowy /b > a/<sup>12</sup>.

W niniejszych badaniach nie uwzględniłem zastosowania dwóch wersji równoległych testu dydaktycznego sprawdzającego, pozostając przy analizie porównawczej informacji uzyskanych z egzaminu wstępnego, pomiaru opinii uczestników oraz obserwacji zajęć dydaktycznych.

Warto podkreślić, że kursy przygotowawcze cieszyły się bardzo dużym zainteresowaniem kandydatów, a frekwencja na zajęciach zdecydowanie przekraczała 90%, czasem nawet 100% /nie zauważone uczestnictwo na zajęciach osób nie zakwalifikowanych/.

Jakie postępy uzyskali uczestnicy kursów przygotowawczych na egzaminie wstępnym? Otóż spośród 50 uczestników 3-tygodniowego kursu aż 32 osoby /64%/ zdały egzamin wstępny i zostały przyjęte na studia, w tym 21 osób było pochodzenia robotniczego, a 3 chłopskiego. Natomiast 4 osoby /8%/zdały egzamin, ale nie zostały przyjęte z bra-

ku wolnych miejsc, a 14 osób /28%/ nie zdało egzaminu. Odpowiednie odsetki w skali całej uczelni wyniosły: 41, 11 oraz 48.

Wśród kandydatów, którzy uczestniczyli w obydwu kursach przygotowawczych /N=28/ wyniki postępowania rekrutacyjnego ukształtowały się na poziomie wyników uzyskanych przez uczestników kursu 3-tygodniowego.

Tak więc odsetek kandydatów, którzy zdali egzamin wstępny i zostali przyjęci na I rok studiów, był w gronie uczestników kursów przygotowawczych zdecydowanie wyższy niż w skali całej uczelni. Warto tu jednak zwrócić uwagę na dodatkowe punkty za pochodzenie społeczne, które otrzymało 74% uczestników kursu, wobec 36% w skali całej uczelni. Otwarta pozostaje odpowiedź na pytanie: jakie efekty uzyskałaby ta młodzież na egzaminie wstępnym, gdyby nie zorganizowano dla niej kursów przygotowawczych?

Podstawową przesłankę dla oceny społecznej użyteczności kształcenia na kursach przygotowawczych stanowi dobór uczestników. Dotychczas stosowane w tym względzie kryterium klasyfikacji nie było niestety ani rozłączne, ani wyczerpujące, stąd też nasuwa się kolejne pytanie: czy objęliśmy kształceniem kursowym całość populacji, która tego wymagała?

Dla doskonalenia systemu funkcjonowania kursów przygotowawczych warto także rozważyć następujące, ważniejsze kwestie: odpowiedzialność uczestników kursu wobec uczelni, zorganizowanie wszechniczy radio-telewizyjnej dla kandydatów połączonej z kursami przygotowawczymi i rozszerzonymi "dniami otwartymi" przygotowanymi staraniem uczelni.

Zakładając funkcjonowanie cyklicznego programu dla kandydatów, o zasięgu ogólnokrajowym, można organizować kursy przygotowawcze trwające znacznie krócej, a dostępne dla wszystkich chętnych kandydatów za częściową lub całkowitą odpłatnością. Kursy te winny zwłaszcza umożliwić kandydatom: właściwy wybór kierunku studiów i zawodu, poznanie uczelni, jej władz, wykładowców, studentów, miejsc i charakteru pracy po studiach, pokonanie bariery psychologicznej i wdrożenie do pracy samokształceniowej. Przy czym spotkanie pierwsze, np. w lutym służyłoby zwłaszcza preorientacji zawodowej kandydata z uwzględnieniem funkcji adaptacyjnej i ukierunkowaniem w pracy samokształceniowej. W toku drugiego kursu organizowanego np. w czerwcu przewagę miałyby powtarzanie systematyzowanie i utrwalanie materiału wymaganego na egzaminie. Koncepcja ta wymaga jednak starannego przygotowania z uwzględnieniem sił i środków będących obecnie do dyspozycji.

## P r z y p i s y

- <sup>1</sup> Por. m.in. F. Januskiewicz, J. Zalewski: Społeczno-pedagogiczne aspekty rekrutacji do szkół wyższych. Warszawa 1983, PWN; J. Zalewski: Droga młodzieży do studiów wyższych. W: Uczelnia na miarę współczesności. Poznań 1983, UAM w Poznaniu, s.251-265.
- <sup>2</sup> T. Bauman: Społeczno-demograficzne determinanty powodzenia w studiach. "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1984, nr 3; Z. Kietlińska: Nihil novi, czyli znów o systemie rekrutacji na studia. "Życie Szkoły Wyższej" 1984, nr 3; K. Kruszewski: Egzamin wstępne jako problem organizacyjny. "Życie Szkoły Wyższej" 1984, nr 1.
- <sup>3</sup> L. Malinowski, J. Stochmiałek: O rekrutacji i kursach przygotowawczych. "Życie Szkoły Wyższej" 1984, nr 12.
- <sup>4</sup> T. Lewowicki: Indywidualizacja kształcenia. Dydaktyka różnicowa. Warszawa 1977, PWN; R. Więckowski: Nauczanie zróżnicowane. Warszawa 1975, NK.
- <sup>5</sup> R.H. Davis, L.T. Alexander, S.L. Yelon: Konstruowanie systemu kształcenia. Warszawa 1983, PWN, rozdz. 1 i 12; A. Lewin: System wychowania a twórczość pedagogiczna. Warszawa 1983, PWN, s. 31-32; Cz. Maziarz: Ekspertyza o stanie oświaty dorosłych w PRL. Ogólne założenia. Warszawa 25.03.1984 r., Zespół Pedagogiki Dorosłych Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, s. 3-4.
- <sup>6</sup> S. Kaczor: Nauczyciel i jego rola w kształceniu kursowym. W: Kształcenie kursowe dorosłych. Warszawa 1977, IKZ i ZDZ w Krakowie, s. 118; J. Nowak: Kursy zawodowe w teorii i praktyce. "Oświata Dorosłych" 1978, nr 1.
- <sup>7</sup> Por. J.J. Guilbert: Zarys pedagogiki medycznej. Warszawa 1983, PZWL, s. 4.15-4.18; K. Kruszewski: Kształcenie w szkole wyższej. Podradnik dydaktyczny. Warszawa 1973, PWN, s.215-230.
- <sup>8</sup> Por. J. Stochmiałek: Metodologiczne aspekty pomiaru opinii uczniów dorosłych. Kalisz 25.04.1984, IKN ODN w Kaliszu.
- <sup>9</sup> Por. m.in. K. Duraj-Nowakowa: Motywy wyboru studiów nauczycielskich i zawodu nauczyciela. "Ruch Pedagogiczny" 1984, nr 2; T. Gospodarek i in.: Kandydaci do zawodu nauczycielskiego. Opole 1984, WSP w Opolu, s.67-81; J. Szczepański: Socjologiczne zagadnienia wyższego wykształcenia. Warszawa 1963, PWN, s. 72-94.
- <sup>10</sup> J. Reykowski: Z zagadnień psychologii motywacji. Warszawa 1982, WSiP, wyd. 3, s. 31-41; T. Tomaszewski: Ślady i wzorce. Warszawa 1984, WSiP, s. 120-133.
- <sup>11</sup> Por. J. Stochmiałek: Badanie efektywności uczenia się dorosłych na kursach. W: Kształcenie kursowe dorosłych, op. cit., s. 257-265.
- <sup>12</sup> B. Niemierko: Planowa zmiana w uczeniu jako osnowa dydaktyki - perspektywy pomiarowe. "Kwartalnik Pedagogiczny" 1983, nr 1; W. Ochoń: Sprawdzanie i pomiar osiągnięć szkolnych. "Edukacja" 1983, nr 2.



Mieczysław Skowroński  
Instytut Kształcenia Nauczycieli  
Oddział Doskonalenia Nauczycieli  
Bydgoszcz

STUDENCI KIERUNKÓW NAUCZYCIELSKICH  
O PRZYSZŁEJ PRACY ZAWODOWEJ

Coraz częściej uważa się, że nauczyciel stanowi centralną postać poczyną pedagogicznych szkoły i nawet najskuteczniejsze środki wprowadzone do procesu dydaktycznego i wychowawczego nie zastąpią nauczyciela decydującego o stopniu efektywności zamierzeń dydaktyczno-wychowawczych.

Biorąc pod uwagę znaczenie tego ważnego problemu przeprowadziliśmy na początku 1983 r. badania sondażowe wśród studentów ostatniego roku kierunków nauczycielskich na temat ich studiów oraz przyszłej pracy zawodowej. Badaniami objęto ogółem 148 studentów IV roku studiów dziennych w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Bydgoszczy na następujących kierunkach: pedagogika opiekuńczo-wychowawcza /28 respondentów/, pedagogika kulturalno-oświatowa /16/, nauczanie początkowe /55/, wychowanie przedszkolne /29/ oraz wychowanie obronne /20/<sup>1</sup>.

Całość problematyki badawczej obejmowała bardzo szeroki kompleks zagadnień, z których dla celów niniejszego opracowania wybrano tylko jedno: wyobrażenie studentów o przyszłej pracy zawodowej oraz samodzielnym życiu.

Studenci-respondenci zapytani, co zamierzają robić po ukończeniu studiów, odpowiedzieli, że chcą podjąć pracę w szkolnictwie względnie placówkach oświatowo-wychowawczych /78% ogólnej liczby ankietowanych - 116 osób/. Dodali przy tym, że chcieliby pracować zgodnie z ukończonym kierunkiem studiów. Najkorzystniej pod tym względem wyglądała sytuacja na kierunku pedagogika opiekuńczo-wychowawcza /89%/ i nauczanie początkowe /85%/. Znacznie gorzej wyglądała sytuacja na kierunku pedagogika kulturalno-oświatowa, gdzie tylko 50% osób wyraziło chęć pracy zgodnie z ukończonym kierunkiem studiów.

Nie zamierzało pracować w szkolnictwie-oświacie ogółem 5% wszystkich respondentów. Nie miało jeszcze sprecyzowanych planów odnośnie przyszłej pracy 17% ankietowanych /25 osób/, z tego najwięcej osób na kierunku pedagogika kulturalno-oświatowa /31%/ i wychowanie przedszkolne /28%/.

Studenci, myśląc o przyszłej pracy zawodowej, podobnie jak w badaniach przeprowadzonych w roku 1979, wiązali nadzieję przede wszystkim z tym, że będą mogli podjąć pracę zgodną z ukończonym kierunkiem

studiów. Problem ten podnieśli prawie wszyscy ci respondenci, którzy zamierzali pracować w zawodzie nauczycielskim. Mieli również nadzieję na otrzymanie mieszkania oraz założenie własnej rodziny.

Uzyskane odpowiedzi wskazują także na to, iż respondenci mocno obawiali się przyszłej pracy zawodowej. Obawiali się przede wszystkim tego, że wiadomości zdobyte na studiach mogą okazać się niewystarczające w przyszłej pracy zawodowej. Niektórzy z nich uważali, że mogą nie podołać przyszłemu obowiązkowi, gdyż zostali niewystarczająco przygotowani do pracy zawodowej.

W związku z tym przewidywali szczególne trudności w zakresie metodyki prowadzenia lekcji, konieczność nauczania przedmiotów nie lubianych, trudności w procesie wychowania uczniów oraz współpracy z rodzicami.

Respondenci obawiali się również nowego środowiska, a w szczególności starszych stażem koleżanek i kolegów, popadających często w rutynę. Wiele osób przypuszczało, że być może w zespołach nauczycielskich nie zawsze panuje dobra atmosfera. Obawiali się także pierwszych kontaktów z doświadczonymi nauczycielami. Przyszli adepci zawodu nauczycielskiego zadawali sobie przeróżne pytania. Dwa zdają się mieć znaczenie podstawowe; jak ich przyjmą i czy im pomogą? Nieobojętny dla studentów był także problem pozyskania w przyszłej pracy zawodowej zaufania dzieci i młodzieży, jak również rodziców.

Respondenci ciekawi byli również, jaka będzie ich pierwsza rozmowa z dyrektorem szkoły i starszymi kolegami. Jakie będą ich pierwsze kontakty ze szkołą, młodzieżą, gronem kolegów, przełożonymi i rodzicami. Jak ułożą się te kontakty? Z czyjej strony przyjdzie pomoc, dobra rada? Niektórzy też bali się po prostu "dorosłego", samodzielnego życia.

Ważnym był także problem bazy dydaktycznej szkół i placówek oświatowych, szczególnie w ośrodkach wiejskich. Istniała duża obawa przed pracą niezgodną z kierunkiem ukończonych studiów, a także pracą na wsi i w małych miasteczkach. Myśleli również o tym, jakimi będą nauczycielami. Jaka będzie ich pierwsza lekcja, jak ją poprowadzą, czy się uda?

Według opinii respondentów - o tym, jaki będzie młody nauczyciel decydują przede wszystkim dyrektor szkoły i koledzy. Sugerowali także, żeby od zaraz rozważyć możliwość przydzielenia debiutantowi opiekuna spośród najbardziej doświadczonych nauczycieli. Niechby go wspierał przynajmniej przez najtrudniejszy, pierwszy rok pracy. Większość ankietowanych zwracała też uwagę na to, iż warto powrócić

w każdej szkole do dobrej tradycji uroczystego powitania młodych nauczycieli wobec uczniów, grona pedagogicznego i przedstawicieli rodziców.

Zdaniem respondentów, absolwenci szkół wyższych niezbyt chętnie podejmują pracę na wsi i w małych miastach, ponieważ w tych środowiskach trudno jest również otrzymać mieszkanie. Sytuacja ta powstrzymuje wielu młodych ludzi przed opuszczeniem środowiska rodzinnego i pójściem na wieś czy do mniejszych ośrodków miejskich. Poza tym mieszkania, które tam nauczyciele otrzymują, odznaczają się często niskim standardem. Na wsi i w małych miasteczkach występują też większe trudności w zaopatrzeniu się w artykuły pierwszej potrzeby. Ankietowani wskazywali również na bardzo trudne warunki dojazdu do pracy w przypadku braku mieszkania. Wiąże się to z brakiem możliwości uczestniczenia w seansach filmowych, spektaklach teatralnych i koncertach. Brak jest tutaj większych bibliotek oraz domów książki. Jest to problem o tyle ważny, że część respondentów myśli poważnie o dalszej nauce, a więc chce nie tylko podnosić swoje kwalifikacje zawodowe, lecz też niekiedy zdobywać stopnie naukowe. Trudne warunki uniemożliwiają, zdaniem studentów, rozwijanie ich zamiłowań i zdolności oraz realizację planów życiowych.

Ankietowani stwierdzili także, iż baza dydaktyczna i materialna szkół i placówek oświatowo-wychowawczych na wsi i w małych miasteczkach w zasadzie nie wytrzymuje próby porównania z placówkami oświatowymi w większych miastach. Niektórzy poza tym uważali, że z dziećmi i młodzieżą, szczególnie wiejską, pracuje się bardzo trudno, bowiem poziom ich szkół jest niekiedy stosunkowo niski. Respondenci wskazywali także na mniej sprawną organizację pracy w tych szkołach.

Mimo że część studentów sygnalizowała swą obawę przed środowiskiem wiejskim oraz małomiasteczkowym, to jednak najwyższy odsetek osób badanych, które pragnęły pracować zgodnie z ukończonym kierunkiem studiów, wyraziło chęć osiedlenia się właśnie w tych środowiskach /36% ogólnej liczby respondentów - 54 osoby/. Pragnęło to czynić najwięcej studentów kierunku pedagogika opiekuńczo-wychowawcza /50%/, najmniej natomiast na kierunku pedagogika kulturalno-oświatowa /19%/.

W mieście, w którym respondenci studiowali, a więc w Bydgoszczy, chciało pozostać 40 osób /27%/, natomiast osiedlić się w innym dużym mieście 15% /22 osoby/. Plany studentów dotyczące ich przyszłego miejsca pracy zostały przedstawione w tabeli 1.

Jednocześnie studenci zapytani, od spełnienia jakich warunków zależy decyzja związana z wyborem zawodu nauczyciela, szczególnie pod-

T a b e l a 1

Plany studentów dotyczące ich przyszłego miejsca pracy

Lp.	Wyszczególnienie	Razem		Kierunki studiów									
		odpowiedzi		pedagogika opiekuńczo-wychowawcza		pedagogika kulturalno-oświatowa		nauczanie początkowe		wychowanie przed-szkolne		wychowanie obronne	
		liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%
1	Chcę zostać w mieście, w którym studiuję	40	27,0	9	32,2	5	31,2	12	21,8	8	27,6	6	30,0
2	Chcę osiedlić się w innym dużym mieście	22	14,9	2	7,1	-	-	12	21,8	6	20,7	2	10,0
3	Chcę osiedlić się na wsi lub w małym mieście	54	36,5	14	50,0	3	18,8	23	41,9	7	24,1	7	35,0
4	Nie zamierzam pracować w szkolnictwie /oświacie/	7	4,7	1	3,6	3	18,8	1	1,8	-	-	2	10,0
5	Nie wiem jeszcze - nie mam sprecyzowanych planów	25	16,9	2	7,1	5	31,2	7	12,7	8	27,6	3	15,0
	O G Ó Ł E M	148	100,0	28	100,0	16	100,0	55	100,0	29	100,0	20	100,0

kreślili odpowiednie zdolności i predyspozycje. Uczyniło to 32% ogólnej liczby ankietowanych /48 osób/. Wskazało na te cechy najczęściej studentów kierunku nauczanie początkowe /42% - 23 osoby/.

W dalszej kolejności respondenci podkreślili zamiłowanie - 36 osób, czyli 24% ogólnej ich liczby oraz zainteresowanie - 12% /18 osób/. Nie mniejsze znaczenie miały wiedza o zawodzie, miłość do dzieci i młodzieży, zdrowie, wyrobienie społeczne.

Jeżeli chodzi o warunki materialne, to studenci wskazywali przede wszystkim na mieszkania /21% ogólnej liczby respondentów - 31 osób/, wysokość wynagrodzenia, możliwość dalszego kształcenia się, kontakty z kulturą itp.

Studenci podali w sposób bardzo szczegółowy, jakie według nich są ujemne, a jakie dodatnie strony pracy w tym zawodzie. Pracę w tym zawodzie jako trudną, odpowiedzialną, czasochłonną i nerwową określiło 69% ogólnej liczby ankietowanych /102 osoby/. Na kierunkach pedagogika kulturalno-oświatowa i wychowanie obronne jako taką ocenili ją wszyscy studenci /po 100%/.

W dalszej kolejności wymienili stosunkowo niskie płace, w porównaniu z innymi zawodami /badania prowadzone były przed podwyżką przeprowadzoną w dniu 1 IX 1983 r./. Uczyniło to ogółem 26% wszystkich respondentów /39 osób/, z czego najczęściej z kierunku nauczanie początkowe /15 osób/ i wychowanie obronne /12 osób/. Respondentów przerażała też dodatkowa praca zawodowa i społeczna - ogółem 22% wypowiedzi /33 osoby/. Problem ten podniesiono szczególnie na kierunku wychowanie przedszkolne /31%/ i nauczanie początkowe /29%/. Aż 21% ankietowanych /31 osób/ skarżyło się na pisanie konspektów, z czego najczęściej studentek z kierunku nauczanie początkowe /21 osób - 38%/.

Niski status zawodu nauczyciela, a nawet spadek prestiżu tego zawodu podkreśliło 18% ogólnej liczby studentów /27 osób/. Uczynił to najwyższy odsetek respondentów z kierunku wychowanie przedszkolne /31%/ i pedagogika opiekuńczo-wychowawcza /29%/.

Oprócz tego ankietowani wymienili, jako ujemne strony tego zawodu, małe szanse awansu, konflikty w gronie nauczycielskim, rozwiniętą biurokrację w zakresie prowadzenia dokumentacji szkolnej, dojazd do pracy, niewymierność efektów wychowawczych i inne.

Respondenci w sposób bardzo szczegółowy określili także dodatnie strony pracy nauczycielskiej. Uzyskane wypowiedzi wskazują na to, że najwyżej ocenili studenci satysfakcję z pracy z dziećmi i młodzieżą /aż 126 osób/, czyli 85% ogólnej liczby ankietowanych/, z tego

z kierunku pedagogika opiekuńczo-wychowawcza - 96% i nauczanie początkowe - 90%. Również odsetek studentów z pozostałych kierunków był wysoki i wynosił 87% - pedagogika kulturalno-oświatowa, 83% - wychowanie obronne i 55% wychowanie przedszkolne. Inne atrakcyjne strony pracy w tym zawodzie widzą respondenci w dłuższym urlopie /wakacje/ oraz w mniejszej liczbie godzin pracy /pensum dydaktyczne/ w porównaniu z innymi zawodami. Na przywilej ten wskazało odpowiednio 47% /69 osób/ oraz 25% /37 osób/ z ogólnej liczby badanych. Kolejną dodatnią stroną tej profesji to według respondentów: wdzięczność dzieci, młodzieży i rodziców /15% - 22 osoby z ogólnej liczby ankietowanych/. Podkreślili ten fakt szczególnie studentki nauczania początkowego /20%/ i wychowania przedszkolnego /17%/.

Poza tym respondenci za atrakcyjne strony pracy nauczycielskiej uznali: możliwość wykazania swoich zdolności i wiedzy, widoczne efekty pracy, możliwość dalszego doskonalenia, możliwość i łatwość otrzymania pracy, możliwość szybszego otrzymania mieszkania oraz zniżkę kolejową.

Osoby nie planujące podjęcia pracy w szkolnictwie określili swoje minimalne warunki, na które zgodziłyby się przy podjęciu jej w innym /poza szkolnictwem/ zawodzie. Jeżeli chodzi o wysokość uposażenia proponowanego przez tych respondentów, to było ono bardzo zróżnicowane i wynosiło od 7 do 20 tys. złotych. Najwięcej studentów proponowało przeważnie w granicach 7-15 tys. Podjęcie pracy poza szkolnictwem wiązali oni poza tym z otrzymaniem przede wszystkim mieszkania, dogodnymi dojazdami do pracy, wyżywieniem w stołówce i dobrą atmosferą w zakładzie pracy.

Z przeprowadzonych badań wynika, że bezwzględna większość studentów posiadała jakieś informacje o warunkach płacy w szkolnictwie /od 56 do 92%/. Najwięcej informacji na ten temat miały studentki nauczania początkowego, bo aż 91%, w dalszej kolejności studentki wychowania przedszkolnego /90%/, studenci wychowania obronnego /85%/ i pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej /75%/. Najmniej informacji na temat płacy w szkolnictwie wykazali ankietowani z kierunku pedagogika kulturalno-oświatowa /56%/. Wynika to prawdopodobnie stąd, że 50% osób nie zamierzało pracować w szkolnictwie lub nie miało jeszcze sprecyzowanych planów.

Wielkość pensum dydaktycznego obowiązującego w szkolnictwie lub placówkach kulturalno-oświatowych znało ogółem 113 osób, czyli 76% ogólnej liczby badanych. Informacje w tym zakresie były znane najlepiej również studentkom nauczania początkowego. Znajomość ta określona została przez 84% osób. Najmniej wiadomości w tym zakresie

wykazali respondenci z kierunku pedagogika kulturalno-oświatowa/56%/. Informacje studentów pozostałych kierunków wahały się od 70 do 79%.

Wiadomości na temat organizacji i treści doskonalenia zawodowego nauczycieli miało już znacznie mniej respondentów /stosunkowo najwięcej z pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej /54%/, a najmniej z wychowania przedszkolnego /31%/.

Studenci, którzy posiadali jakieś informacje o warunkach pracy w szkolnictwie /warunki pracy, pensum dydaktyczne oraz organizacja i treści doskonalenia zawodowego nauczycieli/ podali również wysokość płacy początkującego nauczyciela. Większość respondentów znała także liczbę godzin lekcyjnych w tygodniu, którą nauczyciel zobowiązany jest przepracować.

Studenci przedstawiali też, jak w ich wyobrażeniach zorganizowany jest system doskonalenia nauczycieli. Obejmuje on, według nich, studia zaoczne i podyplomowe, jak również kursy dokształcające, studia przedmiotowo-metodyczne, różnego rodzaju kursokonferencje oraz samokształcenie. Należy tu jeszcze podkreślić, że 52% respondentów /35% ogólnej liczby/ wykazało znajomość działalności Oddziału Doskonalenia Nauczycieli w Bydgoszczy w zakresie dokształcania i doskonalenia nauczycieli.

Respondenci zapytani zostali również, co chcą przede wszystkim w życiu osiągnąć, przy czym mogli wymienić trzy cele według hierarchii ich ważności. Na pierwszym miejscu postawili osiągnięcie satysfakcji z pracy zawodowej. Ten cel pragnęło osiągnąć 59% ogólnej liczby studentów /88 osób/; najwięcej, bo 75% respondentów z pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej. W dalszej kolejności ankietowani pragną uregulować swoje sprawy osobiste /szczęście rodzinne/. Ten fakt podkreśliło 49% wszystkich studentów /72 osoby/. Wreszcie na trzecim miejscu respondenci postawili problem mieszkaniowy /21 osób - 14% ogólnej liczby studentów/.

Z innych celów, które ankietowani pragną osiągnąć w swoim życiu można jeszcze wymienić: dobre stosunki w pracy, uznanie środowiska, awans społeczny i zawodowy, studia podyplomowe, wyższe zarobki, wyścizki zagraniczne, posiadanie samochodu itp.

Najważniejszymi czynnikami mogącymi wpłynąć na realizację planów związanych z pracą zawodową respondentów są: umiejętność współżycia z ludźmi /118 osób, czyli 80% ogólnej liczby ankietowanych/, przygotowanie zawodowe, kwalifikacje /108 osób - 73%/, pracowitość, obowiązkowość /106 osób - 72%/, inteligencja, zdolności /99 osób - 67%/, zaradność życiowa /98 osób - 66%/, wiedza ogólna /97 osób - 65%/, oraz uczciwość, prawość /96 osób - 65%/.

Czynniki wpływające na realizację planów  
związanych z pracą zawodową studentów-respondentów  
/w liczbach względnych/

Lp.	Wyszczególnienie	Duże zna- cze- nie	Śred- nie	Małe	Nie ma zna- cze- nia	Nie wiem	Brak da- nych
1	Pracowitość, obowiąz- kowość	71,6	21,6	6,1	0,7	-	-
2	Odwaga cywilna	42,6	38,5	14,2	4,0	0,7	-
3	Uczciwość, prawość	64,9	19,6	9,4	2,7	0,7	2,7
4	Umiejętność współżycia z ludźmi	79,7	14,2	4,0	2,1	-	-
5	Znajomości	34,4	27,0	11,5	14,2	6,1	6,8
6	Ogólna atmosfera w kraju	60,1	20,9	10,8	6,1	2,1	-
7	Inteligencja, zdolności	66,9	25,0	2,7	1,4	-	4,0
8	Poglądy polityczne	18,9	29,7	19,6	24,3	4,1	3,4
9	Przygotowanie zawodowe, kwalifikacje	73,0	17,6	6,1	3,3	-	-
10	Sytuacja materialna rodziców	15,5	20,3	24,3	35,1	2,0	2,8
11	Miejsce zamieszkania /wieś, miasto/	26,3	23,0	18,2	28,4	4,1	-
12	Ambicja	52,7	30,4	10,1	3,4	1,4	2,0
13	Aktywność społeczno- polityczna	14,9	32,4	23,6	21,6	7,5	-
14	Pochodzenie społeczne	4,0	13,5	18,2	58,2	2,7	3,4
15	Wiedza ogólna	65,5	23,0	7,4	1,4	-	2,7
16	Szczęście, przypadek	17,6	27,0	33,1	16,2	6,1	-
17	Przynależność do orga- nizacji społeczno- politycznych	11,5	15,5	20,9	41,3	7,4	3,4
18	Zaradność życiowa	66,2	22,3	5,4	0,7	0,7	4,7
19	Atrakcyjny wygląd	16,9	38,5	18,2	15,6	5,4	5,4



Nie mają wpływu, według opinii studentów, na realizację planów związanych z pracą zawodową takie czynniki, jak: pochodzenie społeczne /58% ogólnej liczby respondentów - 86 osób/, przynależność do organizacji społeczno-politycznych /41% - 61 osób/, sytuacja materialna rodziców /35% - 52 osoby/, miejsce zamieszkania - wieś, miasto /28% - 42 osoby/, poglądy polityczne /24% - 36 osób/ oraz aktywność społeczno-polityczna /22% - 32 osoby/.

Podane wyżej dane wynikają zarówno z analizy danych liczbowych zawartych w tabeli 2, jak również z dodatkowych wypowiedzi respondentów.

Analiza zebranego materiału badawczego - a przede wszystkim liczba ankiet - nie stanowi, rzecz jasna, reprezentacji wszystkich studentów kierunków nauczycielskich, ale wnioski płynące z analizy zebranych materiałów można w wielu wypadkach uogólniać.

Do najważniejszych wniosków praktycznych można zaliczyć:

- zorganizowana działalność preorientacyjna na rzecz zawodu nauczycielskiego powinna być systematycznie prowadzona już w szkole podstawowej, a dalej kontynuowana w liceach ogólnokształcących;
- należałoby tworzyć fakultety pedagogiczne we wszystkich liceach ogólnokształcących jako dobre formy doboru młodzieży do zawodu nauczycielskiego;
- wyższe uczelnie pedagogiczne muszą zwiększyć liczbę praktyk i hospitacji we wszystkich typach szkół oraz placówkach opiekuńczo-wychowawczych;
- w programach wyższych uczelni należałoby zwiększyć liczbę godzin metodyki nauczania, pedagogiki i psychologii;
- większy nacisk należałoby położyć na przygotowanie teoretyczne i praktyczne z metodyki nauczania własnej specjalności oraz w klasach I - III, a także w klasach łączonych;
- władze uczelni muszą dbać o to, aby wiadomości zdobyte przez studentów na studiach okazały się wystarczające w ich przyszłej pracy zawodowej;
- władze szkolne muszą dążyć do tego, aby młodzi nauczyciele podjęli pracę zgodną z ukończonym kierunkiem studiów;
- wszyscy dyrektorzy szkół i ich zastępcy winni otoczyć początkujących nauczycieli wszechstronną opieką i pomocą;
- zespoły nauczycielskie wszystkich szkół winny być koleżeńskie i życzliwe dla początkujących nauczycieli.

<sup>1</sup> Podobne badania przeprowadzono na WSP w Bydgoszczy na początku 1979 r. Por.: Z. Kuras, M. Skowroński: Z badań nad zawodem nauczyciela. IKN i BO w Bydgoszczy. Bydgoszcz 1980, s. 213-232. Badaniami objęto 154 studentów - respondentów /pedagogika opiekuńczo-wychowawcza - 43 osoby, wychowanie przedszkolne - 32, wychowanie obronne - 26, matematyka - 27 i wychowanie muzyczne - 26 osób/. Warto tu dodać, że niektóre wypowiedzi, problemy i obawy sygnalizowane wówczas przez studentów - respondentów są często zbieżne z obecnymi wynikami badań.

Anna Maligłowska  
Szkoła Podstawowa nr 4  
Szczecin

### SAMOOCENA UCZNIÓW WYRÓZNIAJĄCYCH SIĘ A ICH STOPNIE AKTYWNOŚCI

Wielu ludzi z różnych dyscyplin naukowych zajmuje się samooceną człowieka. Powodem tego jest jej ogromne znaczenie w funkcjonowaniu osobowości. Samoocena pozwala nie tylko poznawać i oceniać siebie, ale także umożliwia kierowanie swoim zachowaniem. Wynika to stąd, że: "Samoocena to zespół sądów i opinii, które jednostka odnosi do swej osoby. Opinie te i sądy mogą dotyczyć aktualnych właściwości fizycznych jednostki, jak również możliwości potencjalnych"<sup>1</sup>.

W związku z tym człowiek ocenia swe właściwości indywidualne, osobiste, a także rezultaty swego działania. Zwykle występuje tu porównanie swoich wyników aktywności i działania w danej dziedzinie z wynikami osiąganymi przez innych ludzi w tej dziedzinie. Samoocena zwykle sprawia, że człowiek podejmuje jakieś działania i czynności w określonej sferze rzeczywistości lub ich zaprzestaje<sup>2</sup>.

To ogromne znaczenie samooceny w życiu człowieka, w jego rozwoju i kształtowaniu jego osobowości, a szczególnie w kształtowaniu jego aktywności, powoduje również i nasze zainteresowanie się nią, ale u uczniów wyróżniających się z liceów ogólnokształcących. W naszych rozważaniach przyjęliśmy, że wskaźnikami ucznia wyróżniającego się w klasie szkolnej są jego osiągnięcia w nauce, zachowanie się w szkole i jego stosunek do otoczenia. A więc uczniem wyróżniającym się jest ten uczeń, który osiąga w nauce przeciętne wyniki nie niższe niż dobry, ma zainteresowania w jakiejś określonej dziedzinie, samorzutnie podejmuje różnego rodzaju czynności na lekcji, w kole zainteresowań i organizacji młodzieżowej oraz otrzymuje ocenę z zachowania się nie niższą niż wyróżniająca.

Ta odrębna kategoria uczniów, jakimi są uczniowie wyróżniający się, interesuje nas dlatego, że:

Po pierwsze - w społeczeństwie istnieje zapotrzebowanie na ludzi o wysokich kwalifikacjach zawodowych /oni zwykle ubiegają się i dostają na studia wyższe/, na ludzi, którzy kierowaliby życiem gospodarczym, politycznym i społecznym narodu /z obserwacji wynika, że z uczniów wyróżniających się wywodzą się osobnicy o cechach przywódczych/.

Po drugie - aby mieć takich ludzi, należy ich kształcić. Ma tu ogromną rolę do spełnienia szkoła, która nie zawsze dostrzega problem uczniów wyróżniających się. A przecież oni mogą być pomocni nauczycielowi wychowawcy w kształtowaniu postaw, charakteru i aktywności innych uczniów w klasie szkolnej, a szczególnie /poziomów/ stopni aktywności.

Po trzecie - należy otoczyć tę kategorię uczniów szczególną opieką, by mogli rozwijać się wszechstronnie. To jednak wymaga od nauczyciela-wychowawcy znajomości odrębnych cech, jakimi charakteryzują się uczniowie wyróżniający. W tym przypadku najczęściej nauczyciel zdany jest na własne siły, ponieważ literatura naukowa na ten temat jest nader skromna.

W związku z powyższymi ustaleniami zainteresował nas problem: "Jaka jest samoocena uczniów wyróżniających się i jaki jest jej związek ze stopniami aktywności tych uczniów"?

Przyjęliśmy, podobnie jak M. Winiarski, trzy stopnie aktywności: systematyczny, sporadyczny i bierny<sup>3</sup>.

Udzielenie odpowiedzi na postawione pytanie wymagało od nas badań, które przeprowadzono w czterech liceach ogólnokształcących województwa szczecińskiego w latach 1979-1980. Badaniami objęto 1885 uczniów, w tym 281 uczniów wyróżniających się. Badania były przeprowadzone metodą sondażu diagnostycznego, a podstawową techniką badawczą była ankieta. Prócz niej stosowano technikę wywiadu z nauczycielami, dyrektorami szkół oraz analizę dokumentów. Spośród badanych uczniów wyłoniono uczniów wyróżniających się, kierując się wynikami w nauce /co najmniej średnia z postępów w nauce ocena dobra/ i zachowaniu się /co najmniej ocena wyróżniająca się z zachowania/.

Zaliczyliśmy tu również uczniów o szerokich zainteresowaniach i osiągnięciach w olimpiadach, zawodach i konkursach lub aktywnych społecznie.

Wyniki, jakie uzyskali uczniowie wyróżniający się w badaniach, porównywalimy z wynikami uczniów niewyróżniających się, zwanych też uczniami "pozostałymi". Zabieg ten pozwolił nam ukazać charakterystyczne cechy występujące u uczniów wyróżniających się, które odróżniają ich od uczniów "pozostałych".

### SAMOOCENA UCZNIÓW WYRÓZNIAJĄCYCH SIĘ

Powracając do pytania postawionego we wprowadzeniu, zajmiemy się obecnie samooceną uczniów wyróżniających się. Dane na ten temat zawiera tabela 1. W tabeli tej są dane o poziomach samooceny uczniów wyróżniających się i "pozostałych". Samoocena może być negatywna i pozytywna, czyli człowiek przy samoocenie wyróżnia punkt zerowy<sup>4</sup>. Przyjęliśmy pięć poziomów aktywności.

T a b e l a 1

Samoocena aktywności badanych uczniów

Poziom samooceny	Uczniowie				Razem	
	wyróżniający się		"pozostali"			
	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Bardzo wysoka	8	2,8	37	2,3	45	2,4
Wysoka	51	18,2	136	8,5	187	9,9
Przeciętna	97	34,5	565	35,2	662	35,1
Niska	121	43,1	832	51,9	953	50,6
Bardzo niska	4	1,4	34	2,1	38	2,0
R a z e m	281	100,0	1604	100,0	1885	100,0

Ź r ó d ł o: samoocena uczniów w skali odnoszącej się do aktywności w kierunku społecznym, artystycznym, technicznym, intelektualno-poznawczym i sportowo-rozrywkowym.  $\chi^2=26,99$ ,  $df=5$ ,  $p < 0,001$ ,  $V=0,119$ .

Zauważmy, że najwięcej uczniów ocenia siebie na poziomie niskim /50,6% uczniów badanych/ z tym, że uczniów "pozostałych" jest takich więcej /51,9% tych uczniów/ niż uczniów wyróżniających się /43,1% tych uczniów/. Stan ten możemy wyjaśnić tendencjami rozwojowymi okresu dorastania. U młodzieży w tym okresie rozwija się myślenie hipotetyczno-dedukcyjne, które pozwala jej ustosunkować się do rzeczywistości krytycznie. M. Tyszkowa pisze: "Młodzież poddaje

krytycznej weryfikacji wiele tez, które dotychczas przyjmowała bezrefleksyjnie. Pojawia się też u niej dążenie do działania, do wywoływania zmian w celu doskonalenia świata i siebie<sup>5</sup>.

To krytyczne nastawienie młodzieży okresu dojrzewania do wszystkiego, co ją otacza, prowadzi u wielu uczniów do krytyki samego siebie. Stąd prawdopodobnie tak wielu z nich ocenia siebie nisko.

Wielu też uczniów ocenia siebie na poziomie przeciętnym /35,1%/. W tym przypadku nie obserwuje się większych różnic między obiema kategoriami badanych /34,5% wyróżniających się i 35,2% "pozostałych"/. Również nie zauważa się większych różnic między obiema kategoriami badanych w samoocenie na poziomie bardzo wysokim /2,8% wyróżniających się i 2,3% "pozostałych"/ i na poziomie bardzo niskim /1,4% wyróżniających się i 2,1% "pozostałych"/. Należy tu jeszcze podkreślić, że niewielu uczniów obu kategorii badanych ocenia siebie bardzo wysoko i bardzo nisko. Świadczy to o tym, że uczniowie są w stosunku do siebie z jednej strony krytyczni, więc nie oceniają się bardzo wysoko, a z drugiej strony są tolerancyjni w odniesieniu do swej osoby, stąd niewielu w samoocenie bardzo niskiej /można było się spodziewać większej liczby uczniów o samoocenie bardzo niskiej wśród uczniów "pozostałych"/.

Natomiast dwukrotnie więcej uczniów wyróżniających się /18,2%/ niż uczniów "pozostałych" /8,5%/ ocenia siebie na poziomie wysokim, gdy tymczasem wszyscy uczniowie razem uzyskują wskaźnik w wysokości 9,9%. Wydaje się tu mieć duży wpływ opinia osób znaczących /kolegów, nauczycieli, rodziców itp./ o ich aktywności, która sprawia, że uczniowie wyróżniający się oceniają się wysoko. Na ten temat L. Niebrzydowski pisze: "... człowiek najpierw ocenia siebie oczyma i rozumem innych, a dopiero później w sposób samodzielny i w znacznym stopniu niezależny"<sup>6</sup>.

Ogólnie więc możemy powiedzieć, że uczniowie oceniają się na poziomie niskim i przeciętnym. Z tym tylko, że co drugi uczeń wyróżniający się ocenia siebie na poziomie niskim, co trzeci na poziomie przeciętnym i co piąty na poziomie wysokim. Podobnie czynią uczniowie "pozostali", to znaczy co drugi uczeń "pozostały" ocenia siebie na poziomie niskim, co trzeci na poziomie przeciętnym, lecz co dziesiąty na poziomie wysokim.

Różnice, jakie występują między uczniami wyróżniającymi się i "pozostałymi" w samoocenie są istotne statystycznie / $X^2 = 26,99$ ,  $df=5$ ,  $P < 0,001$  i  $V = 0,119$ /. Lecz współzależność między samooceną uczniów wyróżniających się i "pozostałych" jest słaba, wskazuje na to obliczone  $v^7$ .

## STOPNIE AKTYWNOŚCI UCZNIÓW WYRÓŻNIAJĄCYCH SIĘ

Każdy człowiek, a więc i uczeń w liceum ogólnokształcącym, może przejawiać aktywność z różnym nasileniem. Może to być aktywność bardzo intensywna, a więc podejmowanie działań i czynności z wielką siłą i bardzo często w krótkim czasie, ale również może też zachodzić wycofywanie się z działań i czynności aż do ich zaprzestania. W oparciu o te dwie strony organizmu wyróżniliśmy stopień aktywności systematyczny i bierny. Ze względu na to, że stan aktywny organizmu jest procesem ciągłym, wyróżniliśmy między tymi dwoma stanami stan pośredni, używając na jego określenie "stopień sporadyczny". Graficznie można przedstawić to następująco:

### Aktywność

systematyczna sporadyczna bierność

Przy tym przez aktywność systematyczną rozumiemy czynności i działania podejmowane przez jednostkę zawsze lub bardzo często chętnie w jakiejś dziedzinie /na przykład artystycznej/.

Aktywność w stopniu sporadycznym charakteryzuje się tym, że człowiek podejmuje czynności w danym kierunku, ale nie zawsze. To znaczy podejmuje on czynności niesystematycznie, lecz przypadkowo, nierzadko z konieczności albo pod przymusem.

Stopień bierny przejawia się u człowieka w tym, że podejmuje on bardzo rzadko czynności i działania w pewnym kierunku lub w ogóle ich nie podejmuje.

Do wyznaczenia tak określonych stopni aktywności użyliśmy następujących wskaźników: praca na lekcji, w kole zainteresowań i organizacji młodzieżowej czy ideowo-wychowawczej, prace o charakterze kierowniczym i wykonawczym, opinie nauczycieli, wzajemna ocena współkolegów w klasie i samoocena.

Po uwzględnieniu wymienionych wskaźników ustaliliśmy, ilu uczniów badanych jest aktywnych systematycznie, sporadycznie i biernie. Dane na ten temat ilustruje tabela 2, w której znajdują się stopnie aktywności uczniów wyróżniających się i "pozostałych".

Stopień aktywności badanych uczniów

Stopień aktywności	Uczniowie				Razem	
	wyróżniający się		"pozostali"			
	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Systematyczny	162	57,7	123	7,7	285	15,1
Sporadyczny	80	28,4	849	52,9	929	49,5
Bierny	39	13,9	632	39,4	671	35,6
R a z e m	281	100,0	1604	100,0	885	100,0

$\chi^2=467,89$ ,  $df=2$ ,  $p < 0,001$  i  $V=0,498$ .

Oto wnioski wynikające z analizy zebranych danych:

- uczniowie wyróżniający się przejawiają aktywność w stopniu systematycznym /57,7% uczniów wyróżniających się/, dwukrotnie rzadziej w stopniu sporadycznym /28,4%/ i czterokrotnie rzadziej /13,9%/ w stopniu biernym, w stosunku do stopnia systematycznego;

- uczniowie "pozostali" przejawiają najczęściej aktywność w stopniu sporadycznym /52,9%/, w stopniu biernym uczestniczą w 39,4% w stopniu zaś systematycznym 7,7%;

- występują duże różnice między uczniami wyróżniającymi się i "pozostałymi" w przejawianiu aktywności w stopniu systematycznym /49,9%/ z przewagą uczniów wyróżniających się, i w stopniu biernym /25,5%/, ale z przewagą uczniów "pozostałych". W stopniu sporadycznym różnica wynosi 24,4% również z przewagą uczniów "pozostałych".

Uczniowie wyróżniający się przejawiają aktywność w stopniu systematycznym, jeśli są pilni, pracowici, niekiedy o dużych zdolnościach ogólnych, obowiązkowi, zdrowi, o wysokiej pozycji społecznej w klasie szkolnej, pełnią funkcje w organizacjach młodzieżowych, należą do kół zainteresowań, pochodzą z rodzin o wysokim poziomie kulturalnym rodziny i korzystnych warunkach opiekuńczo-wychowawczych.

Uczniowie ujawniający aktywność sporadyczną cechują się przede wszystkim tym, że podejmują czynności i działania nierytmicznie, często polega to na "dopadaniu" do zagrożonych odcinków pracy w szkole. Na przykład, gdy ma uczeń otrzymać ocenę niedostateczną z przedmiotu na okres lub koniec roku. Niekiedy jest to uczeń zdolny, ale działający od przypadku do przypadku.

Bierni uczniowie to zazwyczaj ci, którzy podejmują czynności działania w szkole rzadko. Należą do nich uczniowie chorzy, o niskiej pozycji społecznej w klasie, nie pełniący funkcji w organizacjach młodzieżowych, nierzadko nie należący do takich organizacji, pochodzą z rodzin o niskim poziomie kulturalnym i niekorzystnych warunkach opiekuńczo-wychowawczych<sup>8</sup>.

Różnice, jakie występują między uczniami wyróżniającymi się i "pozostałymi" w przejawianiu przez nich stopni aktywności, są statystycznie istotne na poziomie  $p < 0,001$  /  $X^2 = 467,89$ ,  $df = 2$  i  $V = 0,498$  /, a współzależność jest umiarkowana.

Ogólnie uczniowie wyróżniający się przejawiają przede wszystkim aktywność w stopniu systematycznym i sporadycznym, a uczniowie "pozostali" w stopniu sporadycznym i biernym. Niewielu uczniów wyróżniających się ujawnia aktywność w stopniu biernym, a uczniów "pozostałych" - w stopniu systematycznym.

#### SAMOOCENA UCZNIÓW WYRÓŻNIAJĄCYCH SIĘ A ICH STOPNIE AKTYWNOŚCI

Po analizie samooceny uczniów wyróżniających się i analizie ich aktywności przejdziemy do ustalenia związku między samooceną uczniów wyróżniających się a ich stopniami aktywności.

Dane na ten temat ilustruje tabela 3, w której umieszczone są stopnie aktywności uczniów wyróżniających się i "pozostałych".

Uczniowie wyróżniający się, którzy oceniają siebie nisko i przeciętnie ujawniają najliczniej aktywność systematyczną / odpowiednio 63,6% i 61,9%/. Samoocena tych uczniów bardzo niska /50,0%/, wysoka /43,1% / i przeciętna /23,9% / sprawia, że mają aktywność sporadyczną, bierni zaś pozostają wówczas, gdy oceniają siebie bardzo wysoko i bardzo nisko /po 50%/, nisko /15,7% / i wysoko /11,8% /.

Wynika stąd, że bardzo krytyczne nastawienie do siebie lub mało krytyczne nie przyczynia się do ujawniania aktywności w najwyższym stopniu /systematycznym/ przez uczniów wyróżniających się.

Przy bardzo wysokiej samoocenie może występować samouwielbienie, bezkrytyczne samozadowolenie, przesadna wyrozumiałość i tolerancja dla siebie, co wpływa na trudności w uspołecznieniu i powoduje zahamowanie w samowychowaniu; może sprawiać np. lekceważenie obowiązków szkolnych.

Przy samoocenie bardzo niskiej może wystąpić brak szacunku do siebie i uznania, brak zadowolenia z siebie i niewiara we własne możliwości, co powoduje niepokoje, lęki i poczucie bezwartościowości,



Samocena badanych uczniów a ich stopnie aktywności

Stopnie aktywności uczniów wyróżniających się	Samocena uczniów										Razem	
	bardzo wysoka		wysoka		przeciętna		niska		bardzo niska			
	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Systematyczny	2	25,0	23	45,1	60	61,9	77	63,6	-	-	162	57,7
Sporadyczny	2	25,9	22	43,1	29	29,9	25	20,7	2	50,0	80	28,4
Bierny	4	50,0	6	11,8	8	8,2	19	15,7	2	50,0	39	13,9
R a z e m	8	100,0	51	100,0	97	100,0	121	100,0	4	100,0	281	100,0
Stopień aktywności uczniów "pozostałych"												
Systematyczny	12	32,4	38	27,9	56	9,9	17	2,0	-	-	123	7,7
Sporadyczny	23	62,2	77	56,7	288	51,0	449	54,0	12	35,3	849	52,9
Bierny	2	5,4	21	15,4	221	39,1	366	44,0	22	64,7	632	39,4
R a z e m	37	100,0	136	100,0	565	100,0	832	100,0	34	100,0	1604	100,0

$\chi^2 = 11,68$ ;  $df = 4$ ;  $p < 0,001$  i  $V = 0,144$  obliczone dla uczniów wyróżniających się,  
 $\chi^2 = 178,89$ ;  $df = 4$ ;  $p < 0,001$  i  $V = 0,236$  obliczone dla uczniów "pozostałych",  
 $\chi^2 = 602,09$ ;  $df = 10$ ;  $p < 0,001$  i  $V = 0,400$  obliczone między danymi uczniów wyróżniających się i "pozostałych".

a nawet może doprowadzić do samosądu. I taki stan, jak poprzednie, może doprowadzić do wycofania się z podejmowania aktywności w stopniu systematycznym<sup>9</sup>. Różnice występujące w stopniach aktywności uczniów wyróżniających się pod wpływem samooceny są istotne/ $X^2=11,68$ ,  $df=4$ ;  $p < 0,05$  i  $V = 0,144\%$ . Lecz współzależność między samooceną uczniów wyróżniających się a ich stopniami aktywności jest słaba na poziomie  $p < 0,05$ .

Uczniowie wyróżniający się, w stosunku do uczniów "pozostałych", liczniej ujawniają aktywność systematyczną, gdy oceniają siebie na poziomie niskim, przeciętnym i wysokim /odpowiednio wskaźniki uczniów wyróżniających się wynoszą: 63,6%, 61,9% i 45,1%, "pozostałych" zaś - 2%, 9,9% i 27,9%/. Natomiast "pozostali" uczestniczą liczniej, od uczniów wyróżniających się, w aktywności systematycznej, jeśli mają samoocenę bardzo wysoką /32,2% "pozostali", a 25% wyróżniający się/.

Wynikałoby stąd, że samoocena bardzo wysoka u niektórych uczniów "pozostałych" zachęca ich, rodzi u nich ambicje, które powodują ujawnianie aktywności systematycznej.

Aktywność sporadyczną uczniowie wyróżniający się w porównaniu z uczniami "pozostałymi"<sup>10</sup> przejawiają liczniej, gdy oceniają siebie na poziomie bardzo niskim /50% wyróżniających się i 35,3% "pozostałych"/. W samoocenie na poziomie niskim, przeciętnym, wysokim i bardzo wysokim aktywność sporadyczną uczniowie wyróżniający się ujawniają w mniejszej liczbie od uczniów "pozostałych". A odpowiednie wskaźniki wynoszą:

- 20,7%, 29,9%, 43,1% i 15% u uczniów wyróżniających się,
- 54%, 51%, 56,7% i 62,2% u uczniów "pozostałych".

Musimy tu podkreślić, że w obu kategoriach badanych jest wielu uczniów, którzy przejawiają aktywność sporadyczną o samoocenie wysokiej

Uczniowie wyróżniający się pozostają biernymi częściej niż "pozostali", gdy mają samoocenę bardzo wysoką /50% uczniów wyróżniających się, a 5,4% uczniów "pozostałych" o tej samoocenie/. W pozostałych poziomach samooceny biernymi częściej pozostają uczniowie "pozostali" niż wyróżniający się. Świadczą o tym wskaźniki procentowe uczniów wyróżniających się /samoocena wysoka - 11,18%, przeciętna 8,2%, niska - 15,7% i bardzo niska - 50%/ i "pozostali" /odpowiednio - 15,4%, 39,1%, 44% i 64,7%/.

Sumując stwierdzamy, że uczniowie wyróżniający się, w stosunku do uczniów "pozostałych", przejawiają aktywność systematyczną pod wpływem samooceny wysokiej, przeciętnej i niskiej, sporadyczną zaś

pod wpływem samooceny bardzo niskiej, a biernymi pozostają pod wpływem samooceny bardzo niskiej.

Zróżnicowanie w stopniach aktywności, między uczniami wyróżniającymi się i "pozostałymi", pod wpływem samooceny jest istotne statystycznie na poziomie  $p < 0,001$  /  $X^2 = 60,2,09$ ;  $df = 10$ ,  $p < 0,001$  i  $V = 0,400$ /. Współzależność między stopniami aktywności uczniów wyróżniających się i "pozostałych", porównując między sobą obie kategorie badanych uczniów, a ich samooceną jest niska.

Na koniec nasuwa się kilka wniosków bardziej ogólnych:

- 1/ uczniowie wyróżniający się w większości mają samoocenę niską, przeciętną i wysoką, a mniej ich ma samoocenę bardzo wysoką i bardzo niską;
- 2/ uczniowie wyróżniający się najczęściej ujawniają aktywność w stopniu systematycznym, a potem sporadycznym. Najmniej ich pozostaje biernymi;
- 3/ przede wszystkim przejawiają aktywność w stopniu systematycznym uczniowie wyróżniający się, gdy mają samoocenę na poziomie niskim i przeciętnym, a sporadyczną - jeśli mają samoocenę wysoką i przeciętną, są zaś biernymi w przypadku samooceny bardzo wysokiej i bardzo niskiej;
- 4/ w porównaniu do uczniów "pozostałych" uczniowie wyróżniający się najczęściej:
  - a/ mają samoocenę na poziomie niskim, przeciętnym i wysokim, a "pozostali" na poziomie niskim i przeciętnym;
  - b/ ujawniają aktywność systematyczną, a "pozostali" - sporadyczną;
  - c/ aktywność systematyczną ujawniają pod wpływem samooceny niskiej i przeciętnej, lecz "pozostali" przejawiają tę aktywność przy samoocenie bardzo wysokiej i wysokiej. Aktywność sporadyczną przejawiają w większości, jeśli mają samoocenę wysoką i przeciętną, natomiast uczniowie "pozostali" oceniają się na poziomie bardzo wysokim i wysokim. Biernymi pozostają oni najliczniej przy samoocenie bardzo wysokiej i bardzo niskiej, a "pozostali" przy samoocenie bardzo niskiej i niskiej.

Wynika stąd, że samoocena u uczniów "pozostałych" w większym stopniu różnicuje stopnie aktywności niż u uczniów wyróżniających się. Możemy więc stwierdzić, że częstość podejmowania czynności i działań przez uczniów wyróżniających się mniej zależy od samooceny, niż jeśli takie czynności i działania są podejmowane przez uczniów "pozostałych".

Wnioski, jakie wynikają z powyższej analizy, mogą pomóc nauczycielom w pracy dydaktyczno-wychowawczej przy kształtowaniu samooceny

Wnioski, jakie wynikają z powyższej analizy, mogą pomóc nauczycielom w pracy dydaktyczno-wychowawczej przy kształtowaniu samooceny i stopni aktywności uczniów wyróżniających się. Może to nastąpić przy świadomym:

- kierowaniu rozwojem aktywności uczniów wyróżniających się;
- wykorzystaniu uczniów wyróżniających się do uaktywniania uczniów biernych w klasie i w szkole, tak aby oddziaływanie było nie tylko indywidualne, ale i zespołowe /na grupę uczniów mniej aktywnych/;
- wykorzystaniu wiedzy o stopniach aktywności i samoocenie w doradzaniu uczniom przy podejmowaniu przez nich decyzji co do dalszego kształcenia i wyboru zawodu, a także przy ocenie zachowania się ucznia;
- poznaniu stopni aktywności i samooceny ucznia dla wykorzystania w kształtowaniu osobowości ucznia i nawiązywaniu z nim bliższych kontaktów.

Dokonać tego może każdy nauczyciel przez przemyślane oddziaływania nie tylko dydaktyczne, ale przede wszystkim wychowawcze, w każdej nadarzającej się sytuacji w szkole, jak również poprzez integrację oddziaływań nauczycieli uczących w danej klasie, integrację oddziaływań rodziców i szkoły oraz instytucji działających w środowisku szkoły.

#### P r z y p i s y

<sup>1</sup> L. Niebrzydowski: O poznawaniu i ocenie samego siebie. Warszawa 1976, NK, s.94.

<sup>2</sup> Wszystkie pojęcia przyjęte w artykule a odnoszące się do aktywności oparliśmy o teorię czynności T. Tomaszewskiego. Odnosnie poziomów aktywności korzystaliśmy z teorii J. Strelau'a i A. Guryckiej.

<sup>3</sup> Por. M. Winiarski: Czynniki warunkujące pozycję uczenia w zespole klasowym. Kwartalnik Pedagogiczny 1970, nr 2.

<sup>4</sup> Por. J. Reykowski: Osobowość jako centralny system regulacji i integracji czynności. W: Psychologia /red. T. Tomaszewski/. Warszawa 1978, PWN, s.790-796.

<sup>5</sup> M. Tyszkowa: Aktywność i działalność dzieci i młodzieży. Warszawa 1977, WSiP, s.195.

<sup>6</sup> L. Niebrzydowski: O poznawaniu ... op.cit., s. 50.

<sup>7</sup> J.P. Guilford: Podstawowe metody statystyczne w psychologii i pedagogice. Warszawa 1960, PWN, s.171. Jeśli  $V \geq 0,20$  to współzależność między zmiennymi jest słaba, gdy  $0,21 < V < 0,40$  to niska, zaś  $0,41 < V < 0,70$  to umiarkowana, a  $0,71 < V < 0,90$  to wysoka i  $0,91 < V < 1$  to bardzo wysoka.

<sup>8</sup> Wyjaśnienie to wynika z moich szerszych badań, jakie prowadziłam, materiały zaś prezentowane w tym artykule są tylko ich częścią.

<sup>9</sup> Por. L. Niebrzydowski: O poznawaniu ... op.cit., s. 48-49.

<sup>10</sup> Różnice w stopniach aktywności uczniów "pozostałych" pod wpływem ich samooceny są istotne  $/X^2 = 178,89; df = 4; P < 0,001$  i  $V = 0,236/$ .

JÓZEF GRZYWNA: SZKOLNICTWO Powszechno i oświata pozaszkolna  
w województwie kieleckim w latach 1918-1939

Kielce 1984, WSP w Kielcach, str. 220

Rozwój badań nad społeczeństwem II Rzeczypospolitej nie jest możliwy bez uwzględnienia w szerokim zakresie problematyki szkolnictwa powszechnego i oświaty pozaszkolnej. Poziom wykształcenia, umiejętność posługiwania się językiem polskim w mowie i piśmie, czytelnictwo prasy to czynniki, które decydowały o wielu formach aktywności społecznej i politycznej całych klas i warstw społecznych. Mimo poważnego już dorobku historyków oświaty i kultury na tym polu wciąż jeszcze brakuje rozwiązania wielu podstawowych problemów. Część z nich może być wyjaśniona tylko poprzez żmudne i pracochłonne badania regionalne. Przykładem takiej monografii jest praca J. Grzywny. Stopień realizacji powszechnego nauczania, rozwój sieci szkolnej, zainteresowanie społeczeństwa problemami szkolnictwa, poziom wykształcenia nauczycieli - to tylko niektóre z pytań badawczych postawionych przez Autora we wstępie pracy.

Słów kilka należy poświęcić wykorzystanej przez Autora bazie źródłowej. J. Grzywna objął kwerendą 3 archiwa centralne i 10 terenowych. Bibliografia wskazuje 110 tytułów prasy centralnej i regionalnej, wiele wydawnictw źródłowych. Całkowicie uzasadnione wydaje się więc stwierdzenie we wstępie pracy: "w zasadzie wykorzystane zostały wszystkie dostępne materiały źródłowe". Nie nazbyt to częsty przykład rzetelności badawczej.

Praca składa się z 5 rozdziałów, wstępu, zakończenia, zestawu bibliograficznego, indeksów osób, miejscowości, instytucji i organizacji. Autor zastosował układ chronologiczno-problemowy, przyjął cezurę czasową zgodną z ustalonymi przez badaczy oświaty zasadami periodyzacji. Nie trzyma się ich jednak sztywno, uzasadniając to faktem, że "nie wszystkie problemy podlegają ustalonym cezuram". Wyszło to pracy tylko na dobre. Bogaty dorobek J. Grzywny w zakresie badań nad szkolnictwem, oświatą pozaszkolną i kulturą na Kielecczyźnie umożliwił poprzedzenie zasadniczych rozważań wstępnym rozdziałem, omawiającym szkolnictwo elementarne w końcu XIX i początkach XX wieku.

Ukazany w nim stan szkolnictwa i oświaty pozwolił Autorowi zobrazować skalę trudności, stojących przed władzami państwowymi i całym społeczeństwem u progu drugiej niepodległości.

W rozdziale drugim - zatytułowanym "Rozwój szkolnictwa powszechnego w latach 1918-1922" - najwięcej miejsca poświęcono sieci szkolnej i realizacji powszechnego nauczania. Najistotniejsze jednak fragmenty dotyczą szerokiej dyskusji społeczeństwa Kielecczyny wokół idei niezależności szkolnictwa /ze szczególnym uwzględnieniem poglądów partii politycznych i organizacji społecznych na rolę administracji ogólnej i miejsce religii w szkołach powszechnych/. Szczególnie cenne wydają się ustalenia Autora odnoszące się do współpracy między ZPNSP i ZZNPS a partiami lewicy społecznej na płaszczyźnie walki o realizację uchwał Sejmu Nauczycielskiego. Walka polityczna o szkołę świecką, nadzwyczaj ostra w okresie przed wyborami do Sejmu w 1922 roku i polaryzacja społeczeństwa na tym tle stanowi również ciekawy przyczynek do badań nad funkcjonowaniem opinii publicznej.

W następnym rozdziale, poświęconym okresowi 1922-1926, ważne wydają się ustalenia dotyczące przyrostu kadry nauczycielskiej i wzrostu jej kwalifikacji zawodowych. Wprawdzie, jak stwierdza Autor, przyrost kadry był niewspółmierny do potrzeb, jednak dzięki stosowanej w pracy metodzie porównawczej wnioskować można, że w omawianym regionie był największy w Polsce. Szkoda, że nie podejmuje Autor próby ustalenia związku między tym zjawiskiem a aktywnością miejscowego społeczeństwa.

Rozdział następny omawia sytuację szkolnictwa powszechnego w okresie ożywienia gospodarki i w pierwszych latach wielkiego kryzysu ekonomicznego /1926-1932/. Okres bezpośrednio po zamachu majowym nazywa Autor, dokumentując to danymi statystycznymi, okresem niewykorzystanych szans. Mimo ożywienia gospodarczego nie nadążało za potrzebami budownictwo szkolne. Preliminowane w budżecie państwa wydatki na szkolnictwo powszechne kurczyły się, zwłaszcza w latach kryzysu. Godne podkreślenia jest zobrazowanie wysiłków ogniw samorządu terytorialnego w tym zakresie, przy czym wiąże to Autor jednoznacznie z ich składem politycznym. Ukazana została również rola ruchu związkowego nauczycieli w mobilizowaniu ofiarności społeczeństwa na rzecz szkolnictwa powszechnego, upowszechnianiu wśród nauczycieli nowych systemów dydaktyczno-pedagogicznych. Czasopisma związkowe w województwie kieleckim propagowały i - co więcej - odnosiły się także krytycznie do nowinek pedagogicznych: systemów Decroly'ego, Daltońskiego czy tzw. nauczania łącznego. Nie pominął Autor wal-

ki politycznej o charakter ustroju szkolnego, miejsce religii w szkole, o cele wychowania. Cenne jest ukazanie procesu wzrostu wpływów sanacji wśród nauczycielstwa i nadzoru pedagogicznego oraz metod, za pomocą których obóz pomajowy wywierał nacisk polityczny na te środowiska. Podporządkowanie polityki kadrowej celom bieżącej walki było bardzo widoczne w okresie przedwyborczym do Sejmu i Senatu w latach 1928 i 1930. Liczne w tych latach przykłady przenoszenia nauczycieli na inne tereny godziły bezpośrednio w partie opozycyjne, pozbawiając je kadr przywódczych.

Najobszerniejszy - piąty - rozdział pracy omawia realizację reformy jędrzejewiczowskiej w szkolnictwie powszechnym woj. kieleckiego w latach 1932-1939. Ta część pracy zawiera sporo nowych, bardzo ciekawych wniosków i ocen dotyczących dyskusji, jaka wywiązała się po opublikowaniu tekstu ustawy o ustroju szkolnictwa w marcu 1932 roku. Przykładowo tylko wymieńmy udokumentowaną tezę Autora o mniejszym zainteresowaniu reformą ludności wiejskiej czy też podziały w łonie nauczycielskiego ruchu zawodowego. Ciekawe są również przyczyny zmiany postawy chłopstwa wobec reformy jędrzejewiczowskiej w końcu lat trzydziestych. Autor wiąże je ze wzrostem dochodowości gospodarstw rolnych oraz budową Centralnego Okręgu Przemysłowego. Możliwość zdobycia pracy w przemyśle była realna pod warunkiem ukończenia szkoły III stopnia i to był główny powód coraz częstszych żądań wysuwanych przez chłopów tworzenia jednolitej, siedmioletniej i siedmioklasowej szkoły powszechnej. Słusznie także wnioskuje Autor, że nie bez znaczenia była tu także praca wychowawcza prowadzona przez koła SL i ZMW RP "Wici".

W sumie konstrukcja pracy pozwoliła J. Grzywnie na udzielenie odpowiedzi na główne pytania badawcze postawione we wstępie. Szkoda tylko, że Autor nie pokusił się o przedstawienie wyników podjętych przez siebie badań ankietowych, dotyczących pochodzenia społecznego i poziomu wykształcenia nauczycieli szkół podstawowych. Co prawda sam przyznaje, że szcątkowy charakter akt personalnych i niedostateczny stan materiałów biograficznych zadecydował o niepowodzeniu tej próby, ale opublikowanie nawet cząstkowych wyników miałoby duże znaczenie. Brakuje także próby pokazania oblicza politycznego nauczycielstwa - jak się jednak wydaje, jest to ze względu na konieczność podjęcia badań terenowych ponad siły jednego badacza. Bardzo ciekawa byłaby również próba scharakteryzowania, choćby na podstawie źródeł pośrednich, poziomu nauczania w szkołach powszechnych województwa kieleckiego.

Praca adresowana jest przede wszystkim do stosunkowo wąskiego grona specjalistów. Mimo to raz i trochę nazbyt rozbudowany aparat naukowy. Przypisy, bibliografia, indeksy, stanowią aż 1/4 objętości książki. Nie ułatwia to korzystania z wysiłku badawczego Autora. Kolejnym mankamentem, tym razem niezależnym od Autora, jest niezwykle niski nakład /300 egzemplarzy/, co nie pozwala na rozesłanie tej pracy do wszystkich ośrodków uniwersyteckich.

Henryk Kołodziej

"WARTOŚCI W ŚWIECIE DZIECKA I SZTUKI DLA DZIECKA"

PRACA ZBIOROWA POD RED. M. TYSZKOWEJ I B. ŻURAKOWSKIEGO

PWN, Warszawa-Poznań 1984, s. 279

Państwowe Wydawnictwo Naukowe wydało pracę zbiorową pt. "Wartości w świecie dziecka i sztuki dla dziecka". Książka, jak prawie każda praca zbiorowa, ma swoje charakterystyczne cechy. Daje Czytelnikowi możliwość zapoznania się z tematem opracowanym przez Autorów reprezentujących wiele specjalności i niejednokrotnie różnorodne koncepcje badawcze. Czytelnik takiej pracy ma okazję sam ocenić wagę problemów podjętych przez różnych Autorów.

Jednocześnie Czytelnik nie otrzymuje dość wyczerpująco zrealizowanego tematu, trudniej również zrobić syntezę całości problematyki. Trzeba przyznać, że Redaktorzy mają świadomość tych niebezpieczeństw i już we wstępie napisali, że książka nie jest systematyzacją czy podsumowaniem całokształtu problematyki wartości w świecie dziecka i w sztuce do niego adresowanej. Warto przypomnieć Czytelnikom, że Redaktorzy książki byli inicjatorami podjęcia problematyki wartości w świecie dziecka na V Biennale Sztuki dla Dziecka w Poznaniu w 1981 roku.

Omawiana publikacja ma ogromne znaczenie, między innymi dlatego, że ukazuje, jak potrzebne i znaczące są badania typu "aksjologicznego" odniesione do dzieci już we wczesnych fazach rozwoju. Można przyjąć, że opublikowana praca jest próbą zarysowania tematyki badawczej związanej z możliwościami oddziaływania przez sztukę na rozwój dziecka, jak również praca ta wskazuje na konieczność połączenia wysiłków badaczy różnych specjalności.

Dopracowywanie się metodologii badań typu "aksjologicznego" w stosunku do dzieci i młodzieży wiąże się ze "starym" problemem pedagogicznym, który najogólniej zawiera się w realcji dziecko-człowiek do



rosły. Należałoby odpowiedzieć na wiele pytań, np. w jakim stopniu i zakresie człowiek dorosły może i powinien ingerować w sferę przeżyć artystycznych dziecka? Zapewne w dużym stopniu poprawność odpowiedzi na to pytanie wiąże się z precyzją i subtelnością badania potrzeb i możliwości dzieci w tym zakresie.

Tytuł recenzowanej książki wyznacza bardzo rozległą dziedzinę rozważań i badań; sugeruje z jednej strony, że są to zagadnienia związane z samym dzieckiem, a z drugiej strony - z twórczością dla dziecka. Oba człony w konkretnej praktyce pedagogicznej są zintegrowane, natomiast jako przedmiot badań dają się dość wyraźnie rozdzielić. Wydaje się, że dwie części, z których składa się książka, nie spełniają warunku rozłączności merytorycznej sugerowanej w tytule. Poza tym w obu częściach niektóre tematy zilustrowane są badaniami dzieci we wczesnych fazach rozwojowych, natomiast inne tematy odnoszą się do badań młodzieży, ten sposób prezentacji treści książki gubi trochę przejrzystość i ład merytoryczny.

Wielość tematów i Autorów sprawia, że książkę warto polecić zainteresowanym tematem badaczom, nauczycielom, jak również i rodzicom. Wszyscy wymienieni przyszli Czytelnicy znajdą coś ciekawego dla siebie, od poważnego teoretycznego wprowadzenia w następujące zagadnienia: wartości a rozwój jednostki, wartości a potrzeby dziecka - do tematów takich, jak: literatura dla dzieci i młodzieży a więzi międzypokoleniowe, wrażliwość estetyczna dzieci, szkic o dziecięcej naiwności, kompetencje językowe a wartości, teatralność w kulturze dziecięcej jako wartość, film a upodobania młodzieży i inne.

Przy tego typu problematyce, kiedy zbiegają się: psychologia rozwojowa, teoria nauczania i wychowania, aksjologia, semiotyka, językoznawstwo i inne specjalności, szczególnie ważne są ustalenia terminologiczne. W części teoretycznej książki znajdujemy definicje takich pojęć, jak: kultura, kultura symboliczna, wartość i inne. Tak np. Maria Tyszkowa określa, że "kultura symboliczna, czyli kultura w znaczeniu węższym, oznacza całokształt wytworów i zachowań opartych na systemach symbolicznych i odpowiadających im konwencjach regulujących aktywność ludzi, spełnia ona funkcję kodowania, przechowywania i przekazywania doświadczenia ludzi żyjących w kręgu danej kultury. Jedną z ważnych kategorii takiego uogólnionego doświadczenia są przekonania i wyobrażenia o tym, co jest istotnie ważne dla życia, aktywności i rozwoju jednostki i zbiorowości". Powyższe ustalenie jest jasnym określeniem stanowiska pojęciowego i metodologicznego i wydaje się, że pozostali autorzy książki przyjmują je zgodnie.

Z pedagogicznego punktu widzenia jest to wyraźne podkreślenie tego, jak istotną rolę w rozwoju dziecka ma przyswajanie systemów symbolicznych, uczenie się kultury, jak i własne czynne przekształcanie doświadczeń dziecka w jego różnorodnej działalności, w tym również twórczości. Zatem w tym kontekście powstaje pytanie o znaczenie, rolę sztuki dla rozwoju dzieci i młodzieży.

Autorka teoretycznego wprowadzenia przedstawia ciekawe badania A.R. Ęurii przeprowadzone w latach dwudziestych wśród Kirgizów i Uzbeków, jak również badania J.S. Brunera nad rozwojem poznawczym dzieci plemion afrykańskich. J.S. Bruner przypisywał duże znaczenie kulturze symbolicznej, świadczy o tym jedna z jego tez - zawarta w książce pt. "Poza dostarczone informacje", a mianowicie, że inteligencja polega na internalizacji narzędzi przekazanych przez daną kulturę.

W innym szkicu Autor określa zakres znaczenia pojęcia sztuka w następujących kontekstach: sztuka tworzona dla dzieci, ale również sztuka samodzielnie tworzona przez dzieci. Znajdujemy ciekawą propozycję analizy opowiadań dzieci jako dobrego materiału do rozumienia psychiki dziecka.

W książce rozważono również wieloznaczne pojęcie ekspresji rozumianej jako wartość. Warto może przypomnieć, że praktyka pedagogiczna związana z okresem "Nowego Wychowania", realizowana np. w szkole J. Deweya czy C. Freineta, wyprzedziła późniejsze teorie na temat roli ekspresji w rozwoju dziecka. Teorie te pogłębiły poglądy na temat zależności między procesami twórczymi a procesami poznawczymi.

Inny ciekawy temat - podjęty w książce - to rola literatury dla dzieci i młodzieży w przepływie wartości między pokoleniami. Oczywiście, to tylko niektóre wybrane tematy przedstawione, aby zachęcić potencjalnych Czytelników do przestudiowania choćby fragmentów książki. Jeżeli omawianą książkę przyjąć jako tekst w dużym stopniu określający perspektywę badawczą dla umownie określonej "aksjologii dziecięcej", to na pewno warto namawiać Autorów i Redaktorów do opracowania następnych pozycji. Może udałoby się po interdyscyplinarnych uzgodnieniach wypracować bardziej pogłębiona koncepcję metodologiczną; a może również już niektóre zweryfikowane hipotezy - jako kanwę przyszłej teorii.

Maria Szybisz

PRZEGLĄD RADZIECKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Niniejszy przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych rozpoczniemy od omówienia artykułu Ministra Oświaty ZSRR M.A. Prokofiewa na temat reformy szkolnictwa w Związku Radzieckim<sup>1</sup>.

We wstępie artykułu Autor stwierdza, że na kwietniowym /1984 r./ Plenum KC KPZR i pierwszej sesji Rady Najwyższej ZSRR jedenastej kadencji zostały rozpatrzone i zatwierdzone "Podstawowe kierunki reformy szkolnictwa ogólnokształcącego i zawodowego". Problem reformy związany jest - zdaniem Ministra - z koniecznością wszechstronnego doskonalenia społeczeństwa radzieckiego, które wstąpiło w historycznie długi etap rozwiniętego socjalizmu.

Właściwością wyróżniającą powyższą reformę - jak pisze M.A. Prokofiew - jest jej strategiczny charakter. Najważniejsze w niej - to określenie perspektywy rozwoju szkoły, ujawnienie tych środków i dróg, które pozwoliłyby podnieść proces dydaktyczno-wychowawczy na jakościowo nowy poziom, najpełniej odpowiadający wymaganiom społeczeństwa rozwiniętego socjalizmu. Drugą charakterystyczną cechą przyjętego dokumentu - to jego powszechność, polegająca na koncentracji państwowych i społecznych środków i sił, uczestniczących w wychowaniu młodego pokolenia. W powyższym dokumencie określona została rola rodziny, kolektywów pracy, organizacji komsomolskich, związkowych i pionierskich, związków twórczych, instytucji kultury i innych organizacji w dziele wychowania dzieci i młodzieży.

Podczas omawiania projektu reformy szerokie odzwierciedlenie znalazły zagadnienia treści kształcenia. Krytyczne uwagi o nadmiernym zwiększaniu skomplikowanego, niedostatecznie ugruntowanego w nauce, drugoplanowego materiału pojawiały się dość często. Komisja Akademii Nauk i Akademii Nauk Pedagogicznych ZSRR przeanalizowała programy nauczania szkół i wypracowała odpowiednie rekomendacje w kierunku ich doskonalenia. Jednocześnie wprowadzono inne nowości, które, jak wykazała praktyka, odegrały ważną rolę w kształtowaniu osobowości młodzieży.

Jakie wnioski i zadania wypływają z analizy programów szkolnych i innych dokumentów? Autor artykułu uważa, że należy raz jeszcze wrócić do jednolitego poziomu treści średniego wykształcenia, wprowadzić do niego niezbędne poprawki, wypływające z zadań reformy, a także wrócić do zagadnienia podstawowych wymagań stawianych podręcznikom szkolnym i innym pomocom dydaktycznym.

Podręczniki - zdaniem M.A. Prokofiewa - należy przygotowywać i wydawać razem z materiałami dydaktycznymi i pomocami metodycznymi. One to, jak i cały proces dydaktyczno-wychowawczy, powinny w większym stopniu sprzyjać politycznemu i ideowemu wychowaniu młodzieży. Nauki humanistyczne i przyrodnicze - według Autora - pozwalają na ujawnienie całego bogactwa marksistowsko-leninowskich idei i poglądów i stanowią bazę dla kształtowania światopoglądu komunistycznego.

W dalszej części artykułu Autor pisze, iż uchwała KC KPZR i Rady Ministrów z 12 kwietnia 1984 r. przewiduje wydzielenie specjalnych godzin dla zajęć fakultatywnych uczniów klas wyższych, pragnących pogłębić swoją wiedzę z poszczególnych przedmiotów cyklu fizyczno-matematycznego, chemiczno-biologicznego, społeczno-humanistycznego i technicznego.

Wspomniana uchwała przewiduje również warunkową promocję uczniów nie nadążających w nauce. Dotyczy to uczniów, którzy zdołają przy dodatkowych zajęciach w ciągu 2-4 miesięcy zlikwidować swoje zaległości i kontynuować normalną naukę.

Jednym z ważniejszych zagadnień - jak pisze Autor - jest zdecydowane polepszenie wychowania i nauczania przez pracę. Szkoła ogólnokształcąca, począwszy od I klasy, powinna zabezpieczyć włączenie wszystkich uczniów do takiej pracy. W tym celu powinny być opracowane typowe programy wychowania przez pracę, preorientacji i przygotowania zawodowego. M.A. Prokofiew przytacza przykładowo 3 cykle takich zajęć: pierwszy dla klas I - VII, drugi dla klas VIII - IX i trzeci dla klasy X i XI. Dla pierwszego cyklu planuje się około 900 godzin, wliczając tu czas przeznaczony na lekcje zajęć praktycznych, pracę społecznie użyteczną i dziesięciodniową praktykę dla klas V - VII, przeprowadzaną kosztem skrócenia wakacji.

Na drugi cykl nauczania przez pracę /klasy VIII - IX/ przeznaczają się około 550 godzin. Cykl ten - zdaniem Autora - może włączyć niektóre elementy przygotowania ogólnotechnicznego i zawodowego.

Trzeci cykl nauczania przez pracę z uwzględnieniem dodatkowego czasu na pracę społecznie użyteczną i praktykę wychowania przez pracę obejmuje 680 godzin. Cykl ten powinien być poświęcony opanowaniu nawyków w pierwszej kwalifikacji zawodowej.

W dalszej części artykułu M.A. Prokofiew omawia zagadnienia wychowania przedszkolnego. W związku Radzieckim istnieje 134 tys. instytucji wychowania przedszkolnego, w których w bieżącym roku wychowuje się 15,5 mln dzieci. Każdego roku wzrasta o 400-500 tys. liczba dzieci w przedszkolach. W placówkach wychowania przedszkolnego pracuje 1,3 mln specjalistów. Uchwała Rady Ministrów ZSRR "O dalszym

popieszaniu społecznego wychowania przedszkolnego i przygotowania dzieci do nauczania w szkole" nakreśliła ogromny program działania w tym względzie.

Organizacja wychowania przedszkolnego - zdaniem Ministra - charakteryzuje się szeregiem istotnych niedociągnięć, do których należy m.in. niepełne wykorzystanie możliwości, świadczonych przez państwo dla rozwoju tych instytucji. Z roku na rok w wielu republikach i ministerstwach przeznaczone limity inwestycyjne na budownictwo przedszkoli nie są w pełni wykorzystywane i w wyniku tego nie można wykonać nakreślonych wskaźników objęcia dzieci wychowaniem przedszkolnym.

W ostatnim okresie - kontynuuje Autor - ujawnił się znaczny deficyt w kadrach wychowawczyń przedszkoli i dlatego trzeba było wprowadzić system kursowego ich przygotowania. Jednak ta forma przygotowania specjalistów nie może - zdaniem M.A. Prokofiewa - w pełni zastąpić kształcenia wychowawczyń przedszkoli w liceach pedagogicznych. Stąd też należy w szybszym tempie rozwijać te szkoły.

Uchwała przewiduje w 1987 r. znaczne podwyższenie zarobków wychowawczyń przedszkoli, a także dodatkowe ulgi w zakresie urlopów dla poszczególnych kategorii pracowników. Wprowadzone zostały nowe zwiększone normy żywieniowe dla dzieci. Przeanalizowana została skala opłat za utrzymanie dzieci w przedszkolach. Jeżeli dochód miesięczny na jednego członka rodziny nie przekracza 60 rubli, rodzice nie wnoszą w takim przypadku opłat za przedszkole. Przy sposobności Autor wyjaśnia, że wnoszone przez rodziców opłaty pokrywają w niespełna 20% koszty faktycznie wydatkowane na utrzymanie dzieci w przedszkolach.

Innym bardzo ważnym problemem jest - według Autora - przejście do nauczania dzieci 6-letnich. Do I klasy należy przyjmować te dzieci, które do 1 września ukończą już 6 lat. Badania dzieci i młodzieży przeprowadzone przez Akademię Nauk Medycznych ZSRR wykazały jednak, że są dzieci, które pod względem psychofizycznym nie są jeszcze przygotowane do szkoły w wieku sześciu lat. Nic nie stoi na przeszkodzie, by takie dziecko rozpoczęło naukę w szkole w następnym roku, tj. w wieku siedmiu lat. Wszystkie dzieci w wieku sześciu lat, przed przyjęciem ich do szkoły, powinny zostać zbadane w dziecięcych poliklinikach. Terminy przejścia dzieci na naukę od szóstego roku życia powinny być ustalane lokalnie, w miarę tworzenia niezbędnych warunków. Uchwała przewiduje możliwość organizacji pierwszych klas w przedszkolach.

Należy przygotować podręczniki dla klas I - IV, pomoce metodyczne dla nauczycieli, materiały dydaktyczne. Praca ta, jak wspomina Minister, jest już rozpoczęta. Trzeba uchronić się od niebezpieczeństwa zwykłego przenoszenia treści kształcenia i metod nauczania ustalonych dla dzieci w wieku 7-8 lat, do nowo organizowanych klas. Podczas pracy nad dokumentacją dydaktyczno-metodyczną dla klas początkowych należy pomyśleć o wprowadzeniu w większym stopniu momentów zabawowych. Jak do tej pory czyni się w tym kierunku mało, w szczególności dotyczy to metod pracy nauczyciela. Do szkoły należy koniecznie przenieść szereg pozytywnych tradycji, nagromadzonych przez wychowawczynie przedszkoli w pracy z dziećmi.

M.A. Prokofiew stwierdza, że większość uczniów klas I będzie musiała przebywać w szkole przez cały dzień. Dlatego też problem wychowawców, organizacji żywienia, wypoczynku dzieci, a także organizacji zajęć i zabaw wymaga przemyślanych decyzji. W tym roku przewiduje się przyjęcie do grup przygotowawczych ponad 1,2 mln sześciolatków, a w następnych latach liczba ta będzie stopniowo wzrastać do 4,5 - 4,6 mln dzieci. Cały personel dydaktyczno-metodyczny powinien znaleźć swoje zaszczytne miejsce w rozwiązaniu tego ważnego problemu.

Reforma szkoły związana jest - jak pisze M.A. Prokofiew - ze wzrostem roli nauczyciela zarówno w życiu samej szkoły, jak i całego społeczeństwa. Dokumenty reformy - jak wiadomo - określają wiele przedsięwzięć sprzyjających temu, w tej liczbie i znaczne podniesienie uposażeń pracownikom zatrudnionym w szkołach, przeszkolach i instytucjach pozaszkolnych. W najbliższych trzech latach pobory tych pracowników wzrosną o 3,5 mld rubli.

Autor uważa, że należy ujawnić niedociągnięcia w pracy szkoły po to, aby opierając się na reformie przedsięwziąć odpowiednie środki zmierzające do ich zlikwidowania i zdecydowanego polepszenia sprawy.

Zagadnienie jakości przygotowania młodych specjalistów niejednym raz było przedmiotem dyskusji. Osiągnięto w tym względzie wiele, lecz to nie jest jeszcze wystarczające.

Reforma szkoły zakłada rozwój twórczych sił w pracy każdego nauczyciela. Przewyciężenie formalizmu możliwe jest tylko na tej drodze. Jednak twórcza atmosfera nie tworzy się samorzutnie, do tego potrzebne są odpowiednie warunki. Jednym z nich jest prawidłowe powiązanie jednolitych dla wszystkich szkół norm w organizacji procesu dydaktycznego z lokalną inicjatywą.

Wzrasta rola instytucji doskonalenia nauczycieli. Powinny one stać się - zdaniem Autora - forum dla zapoznania się z największymi osiągnięciami nauki, a najważniejsze - służyć za miejsce wymiany doświadczeń.

Wśród szeregu innych problemów poruszonych przez M.A. Prokofiewa zwrócimy uwagę Czytelników na zagadnienie nowego podejścia do wizytowania szkół i poszczególnych nauczycieli. Autor uważa, że nie potrzebne jest sprawdzanie tego, jak dokładnie wypełnia nauczyciel wskazówki instruktażowo-metodyczne, a ustalenie faktów, czy nauczyciel w należyty sposób opanował nauczany materiał i jak przyswajają go uczniowie. Na tej podstawie wypracowywane są wspólnie z nauczycielami poprawki, korekty metodyczne, które trzeba będzie wprowadzić do procesu dydaktycznego. Działalność inspektorska może uniknąć formalizmu i rzeczywiście stać się autorytatywnym doradcą nauczyciela, jeżeli przestrzegać będzie powyższych wskazań.

Nie można wyobrazić sobie wprowadzenia w życie "Podstawowych kierunków reformy szkoły ogólnokształcącej i zawodowej" bez aktywnego udziału w tym dziele działaczy nauki. Znaczenie fundamentalnych badań dla rozwoju nauki jest tu ogromne.

W zakończeniu artykułu Minister M.A. Prokofiew podkreślił, iż realizacja reformy wymaga przemyślanej analizy, konsultacji z nauczycielami i dyrektorami szkół. Oceniając samokrytycznie osiągnięcia, trzeba dokładnie opracowywać i planowo urzeczywistniać system miar, aby osiągnąć jakościowo nowe ujęcie sprawy nauczania i wychowania młodzieży.

Z artykułem M.A. Prokofiewa koresponduje bezpośrednio sprawozdanie M. Mielnikowa i S. Titowicza zamieszczone w kolejnym numerze "Sowieckiej Pedagogiki"<sup>2</sup>. Autorzy sprawozdania szczegółowo omawiają wspólną Sesję Zgromadzenia Ogólnego Akademii Nauk Pedagogicznych ZSRR, Rady do Spraw Średniego Szkolnictwa Ogólnokształcącego i Kolegium Ministerstwa Oświaty ZSRR, podczas której rozpatrzone zostały zadania systemu oświaty w zakresie wykonania uchwał kwietniowego /1984 r./. Plenum KC KPZR i pierwszej sesji Rady Najwyższej ZSRR jedenastej kadencji "O podstawowych kierunkach reformy szkoły ogólnokształcącej i zawodowej".

Autorzy relacjonując w krótkiej formie wystąpienie Ministra M.A. Prokofiewa nawiązują do wystąpień innych osobistości zgromadzonych na wspomnianej wspólnej sesji.

Prezydent Akademii Nauk Pedagogicznych ZSRR M.I. Kondakow wystąpił z referatem pt. "Zadania nauk pedagogicznych w realizacji reformy szkoły ogólnokształcącej i zawodowej". Mówca przypomniał m.in.,

że szkoła zawsze była przedmiotem szczególnej troski Partii Komunistycznej i jej wodza W.I. Lenina. Również i dzisiaj, przy określaniu podstawowych kierunków reformy i dróg jej realizacji, partia opiera się na bogatym doświadczeniu i osiągnięciach systemu oświaty ludowej, zabezpiecza dziedziczość w dalszym rozwoju tego szkolnictwa, co jest istotną rękojmią przyszłych sukcesów.

W zakończeniu swego wystąpienia M.I. Kondakow skoncentrował uwagę słuchaczy na zagadnieniach przygotowania w 1985 r. kompleksowego programu wychowania komunistycznego uczniów, wypracowania dróg jego urzeczywistnienia, dalszego polepszenia koordynacji badań pedagogicznych. Prezydent wyraził przekonanie, że uczeni Akademii Nauk Pedagogicznych ZSRR - wykonując ważniejsze zadanie partii i państwa - zabezpieczą naukowe podstawy realizacji reformy szkolnictwa ogólnokształcącego i zawodowego.

W dyskusji nad referatami M.A. Prokofiewa i M.I. Kondakowa wystąpili kierownicy szeregu republikańskich ministerstw oświaty, związków zawodowych, szkolnictwa wyższego i instytutów naukowych, uczeni oddziałów i instytutów Akademii Nauk Pedagogicznych ZSRR.

Artykułem nawiązującym do kwietniowego /1984 r./ Plenum KC KPZR i pierwszej sesji Rady Najwyższej ZSRR jest artykuł pierwszego zastępcy Ministra Szkolnictwa Wyższego i Średniego Zawodowego ZSRR prof. N.F. Krasnowa na temat szkolnictwa wyższego w nowym roku akademickim<sup>3</sup>.

We wstępie artykułu Autor stwierdza, że nowy rok akademicki szkolnictwo wyższe Związku Radzieckiego rozpoczyna w warunkach powszechnego ożywienia społeczno-politycznego, ukształtowanego pod wpływem uchwał kwietniowego Plenum KC KPZR i pierwszej sesji Rady Najwyższej ZSRR.

Wykonując powyższe uchwały szkolnictwo wyższe opracowało i przystąpiło do urzeczywistnienia kompleksowych przedsięwzięć, skierowanych na realizację "Podstawowych kierunków reformy szkolnictwa ogólnokształcącego i zawodowego". N.F. Krasnow podkreśla, że realizując zadania wypływające z reformy, należy pamiętać, iż troska o szkołę, o kształcenie i podnoszenie kwalifikacji nauczycieli - to najważniejsze zadanie wszystkich szkół wyższych w Związku Radzieckim.

W dalszej części artykułu Autor informuje, że w roku akademickim 1984/85 w 891 uczelniach kształcić się będzie 5,3 mln studentów, z tego 3 mln na studiach stacjonarnych. Na I rok studiów przyjęto ponad 1 mln osób /w tym 645 tys. na stacjonarną formę kształcenia/. Przygotowanie nauczycieli z wykształceniem wyższym dla instytucji oświatowych i kształcenia zawodowe-technicznego prowadzi 201 insty-



tutów pedagogicznych, 67 uniwersytetów i 34 uczelnie inżyniersko-techniczne, w których na specjalnościach pedagogicznych kształci się 1170 tys. studentów /w bieżącym roku przyjęto około 260 tys. studentów/.

Znaczną część artykułów Autor poświęcił zadaniom, jakie nakreślone zostały w bieżącym roku przed szkolnictwem wyższym, a także nowym obowiązkom nałożonym na wyższe uczelnie, zwłaszcza pedagogiczne, z uwagi na realizację reformy szkolnictwa ogólnokształcącego i zawodowego.

W zakończeniu N.F. Krasnow stwierdza, że pomyślne rozwiązanie odpowiedzialnych zadań, nałożonych na szkolnictwo wyższe może być urzeczywistnione jedynie pod warunkiem prawidłowej organizacji pracy i dokładnego zarządzania wszystkimi ogniwami tego szkolnictwa. Wielką rolę w dalszym doskonaleniu zarządzania szkolnictwem wyższym winna odegrać - zdaniem Autora - działająca przy Ministerstwie Szkolnictwa Wyższego ZSRR Rada do Spraw Szkolnictwa Wyższego, a także rady naukowo-pedagogiczne i naukowo-techniczne skupiające w swoich komisjach i sekcjach ponad 5 tys. przodujących pracowników naukowo-pedagogicznych, uczonych Akademii Nauk ZSRR, specjalistów produkcji. Ważnym ogniwem w systemie zarządzania uczelniami są Rady rektorów szkół wyższych, które powołane zostały do koordynacji działalności szkolnictwa wyższego na danym terenie.

Józef Zalewski

#### P r z y p i s y

<sup>1</sup> Por. Prokofiew M.A.: Reforma szkoły i zadaczi narodnego obrazowania. "Sowietskaja Piedagogika" 1984, nr 7, s. 3-10.

<sup>2</sup> Por. Mielnikow M., Titowicz S.: Reforma obszczeobrazowatielnoj i professionalnoj szkoły: zadaczi i puti realizacji. "Sowietskaja Piedagogika" 1984, nr 8, s. 10-18.

<sup>3</sup> Por. Krasnow N.F.: Wysszaja szkoła w nowom uczebno godu. "Wiestnik wysszej Szkoły" 1984, nr 8, s. 3-13.

/luty - maj 1984/

Lutowy numer miesięcznika "Pädagogik" zawiera artykuł Wernera Krussk "Współzawodnictwo uczniów w pracy produkcyjnej". Autor przekazuje to doświadczenia z okręgu Karl-Marx-Stadt, dotyczące wykorzystania współzawodnictwa uczniów dla kształtowania u nich komunistycznej moralności pracy. Wnika on w główne punkty prowadzenia, współzawodnictwa w szkołach zawodowych. Zadaniem szkoły - pisze Krussk - jest zapoznanie uczniów z postępem naukowo-technicznym i przygotowanie ich do przyszłej wydajnej pracy. Wprowadzenie uczniów do zakładów pracy ma obok nauki zawodu aspekt wychowawczy. Praca produkcyjna uczniów musi mieć przede wszystkim - pisze Autor - znaczący udział w kształtowaniu komunistycznej moralności - pracy. Uczniowie przeżywając sukcesy i trudności procesu produkcyjnego w zakładach pracy przyczyniają się aktywnie do tworzenia społecznie pożytecznych wartości. W oczywisty sposób dowiadują się, jak kolektyw pracowniczy stara się o wykonanie planu i jak wprowadza w życie ekonomiczną strategię partii. Robotnicy rozumieją, że opłaca się przekazywać wszystkie siły, inicjatywę i całe bogactwo doświadczeń dla dalszego rozwoju społeczeństwa. Widzą to, przeżywają, doświadczają tego uczniowie.

Głównym celem współzawodnictwa uczniów jest wzbudzanie w nich motywacji do podnoszenia jakości i wydajności swojej pracy. Im większy związek z życiem ma praca produkcyjna uczniów, tym bardziej przekonujące, kształtujące, trwałe i pozytywne rezultaty daje współzawodnictwo. Zadaniem robotników nadzorujących współzawodnictwo jest zarówno wykorzystanie potencjalnych możliwości uczniów, aby tym przyczynić się do rozwoju ich osobowości, jak również zachowanie rozsądnych granic tego współzawodnictwa. Jeszcze w roku 1959 sformułowano dla uczestnictwa uczniów we współzawodnictwie pracy następujące punkty:

- współpraca nad polepszeniem organizacji pracy;
- podniesienie produkcji;
- obniżenie kosztów własnych;
- samokontrola jakości;
- oszczędne zużycie materiałów itp.

Po tym pierwszym, trudnym okresie wprowadzania i organizowania współzawodnictwa uczniów - pisze Autor - stopniowo rozwijaliśmy je i nawiązywaliśmy coraz szerszą i coraz ściślejszą współpracę z FDJ i jej organizacją pionierską. Wykorzystanie naszych doświadczeń doprowadzi-

to do koncentracji współzawodnictwa na najistotniejszych kryteriach, którymi m.in. są:

- wysoka jakość wyrobów;
- terminowe wykonanie zaplanowanej produkcji;
- przestrzeganie przepisów ochrony zdrowia i przepisów przeciwpożarowych;
- oszczędne zużycie materiałów i energii;
- udział w ruchu racjonalizatorskim i unowocześnianiu procesu produkcji.

W części artykułu zatytułowanej "Efektywne wykorzystanie współzawodnictwa pracy dla wychowania" Autor streszcza poglądy NRD-owskich pedagogów dotyczące prowadzenia współzawodnictwa pracy uczniów. Oto one:

1/ O rzeczywistości wychowawczej zakładu pracy, o postawach, jakie należy przyjmować wobec uczniów powinni decydować odpowiedzialni za pracę i współzawodnictwo uczniów majstrowie, nauczyciele zawodu oraz pedagodzy poszczególnych szkół średnich.

2/ Zależało nam zawsze i zależy teraz - pisze Krussk - aby wszyscy uczniowie rozumieli, jak społecznie doniosłe znaczenie ma współzawodnictwo. Chcemy u naszych dziewcząt i chłopców rozwijać p o t r z e b ę współzawodnictwa, chcemy wywoływać inicjatywy pomocy pozostającym w tyle, chcemy także, aby uczniowie lepszą jakość swojej pracy rozumieli jako osobisty wkład w umacnianie NRD. Na tym polu nawiązano współpracę z rodzicami.

3/ Dla podniesienia wychowawczego znaczenia współzawodnictwa duże rezerwy tkwią w tym, aby współzawodnictwo pracy stało się polem działania grup pionierów i członków FDJ. Tu Autor podaje przykłady dobrego wykonania konkretnych prac produkcyjnych przez grupy członków FDJ.

4/ W ramach współzawodnictwa pracy powinno się wdrażać do przestrzegania przepisów przeciwpożarowych i przepisów ochrony zdrowia.

5/ Współzawodnictwo ma mieć charakter otwarty, co powinno sprzyjać dobrej atmosferze pracy. Wyniki współzawodnictwa powinny przyczyniać się do rozwoju osobowości każdego ucznia.

6/ Nasz wysiłek - pisze Autor - o wzmocnienie współzawodnictwa w klasie 9 i 10 bezpośrednio w produkcji, świadczy o tym, że nie chcielibyśmy zrezygnować ze skuteczności wychowawczej zakładów pracy także w tej fazie kształcenia politechnicznego.

7/ Zawsze należy dbać o to, aby współzawodnictwo pracy nie było wprowadzane do działalności wychowawczej przez zwykłą formalność.

Na zakończenie Autor jeszcze raz podkreśla, że współzawodnictwo w pracy uczniów to wkład w uzyskanie teoretycznych i praktycznych kwalifikacji zawodowych oraz świadomości klasowej.

W trzecim numerze "Pädagogik" artykuły w większości poświęcone są: problemom wychowania dla pokoju, sprawom wychowania socjalistycznego, znaczeniu światopoglądu marksistowsko-leninowskiego w wychowaniu, stosunkom społecznym w kolektywie szkolnym. Problemowi emocji i racjonalizmu w kształtowaniu politycznych postaw młodzieży szkolnej poświęcony jest artykuł Harri Siegmunda pt. "Jedność aspektu racjonalnego i emocjonalnego w kształtowaniu politycznych postaw". Autor pokazuje na przykładzie lekcji historii, jak można kształtować i ukierunkowywać świadomość i uczucia uczniów, aby powodować u nich rozwój socjalistycznych postaw. Sprzeciwia się on niedocenianiu uczuciowych /emocjonalnych/ komponentów lekcji, równocześnie podkreśla pierwszorzędne znaczenie rzetelnej wiedzy. Jako istotne uważa jeszcze mocniejsze wykorzystanie siły przekonań o rzeczywistości.

Przedmiot historii - pisze Siegmund - stwarza wiele korzystnych możliwości ideologicznego wychowania uczniów. Wykorzystanie tego potencjału do wykształcenia politycznych postaw wymaga od nas zrozumienia. Racjonalność i emocje tworzą przecież na lekcjach historii jeszcze nie zawsze jedność. W rozmowach z nauczycielami wymienia się powody, dla których czasami intelekt ucznia uznaje się za główną sferę oddziaływania, w związku z czym wiele możliwości emocjonalnego oddziaływania jest niewykorzystanych, a czasami nawet świadomie oddalanych. Osobiste przeżycia nauczyciela najczęściej nie "psują" jego działania. Należy tu przecież uwzględnić fakt: co mnie jako dorosłego "porusza" uczuciowo, ponieważ w historii NRD "tkwi" mój własny rozwój, moje przeżycia, to nie musi poruszać uczuć uczniów, gdyż oni osobiście nie przeżyli tych zdarzeń. "Na moich lekcjach nie podejmuję - jednak nie za wszelką cenę - prób szczególnego podkreślania emocji. W przygotowywaniu lekcji wychodzę z założenia, że racjonalne komponenty należy przybliżać uczniom za pośrednictwem rzetelnej wiedzy. Materiał nauczania danej lekcji decyduje, czy mocniej kładę nacisk na aspekt racjonalny czy emocjonalny"<sup>1</sup>. "Na podstawie konkretnych prezentacji, pokazów, próbuję wykorzystywać siłę przekonań faktów historycznych i tak sterować, aby pogłębić i ugruntować społecznie uznane uczucia, jak sympatia /przywiązanie/, niechęć, radość, smutek - dotyczące tychże faktów. To emocjonalne ustosunkowanie przybliży ocenę /wartość/ realnych faktów historycznych"<sup>2</sup>.

Czwarty numer "Pädagogik" zawiera artykuł Rolanda Schmidta "O roli działalności uczniów". Autor przedstawia w nim historyczny rozwój pojmowania roli działalności ucznia w procesie kształcenia i wychowania w NRD. Podstawową wartością socjalizmu istniejącego w naszej republice - pisze Schmidt - jak to podkreślono w orędziu z okazji 35 rocznicy utworzenia NRD, jest wysoki poziom wykształcenia jej mieszkańców. Jest to urzeczywistnieniem niezaprzeczalnego prawa wszystkich dzieci do gruntownego wykształcenia. Ten historyczny dorobek tworzy dzisiaj istotną podstawę do dalszego kształtowania rozwiniętego społeczeństwa w NRD. W latach pięćdziesiątych tzn. do czasu VI Kongresu Pedagogicznego, który odbywał się od 3 do 5 czerwca 1961 roku w Berlinie, w skomplikowanych polemikach dotyczących umysłowej, umysłowo-praktycznej i praktyczno-przedmiotowej działalności ucznia w procesie nauczania i wychowania brali udział zarówno pedagodzy, jak i psychologzy. Mimo polemik dopracowano się jednolitego poglądu na następujące sprawy:

- /aktywny, świadomy i twórczy człowiek w planowym i systematycznym przyswajaniu podstaw wiedzy marksistowsko-leninowskiej nabywa stałych postaw i przekonań, co jest podstawą do samourzeczywistnienia i świadomego współdziałania w budowie społeczeństwa przyszłości;

- /działalność ucznia w procesie pedagogicznym, zarówno jeśli chodzi o cele, jak i środki, ma być realizowana zgodnie z hasłem: "Wychowywać do aktywności przez aktywność"<sup>3</sup>;

- /działalność ucznia wymaga pedagogicznego kierowania.

W pierwszej połowie lat sześćdziesiątych prowadzono prace nad rozwiązaniem następujących dwu zagadnień:

1. Formułowanie takich celów wychowania i nauczania, które będą stawiały uczniom wysokie wymagania i które będą mogły być osiągnięte tylko przy wyteżonej aktywności ucznia.

2. Opracowanie naukowego określenia działalności uczniów i podjęcie prób jego wdrażania.

Badania naukowców NRD doprowadziły do następującego ujęcia problemu "działalności ucznia". Oto ważniejsze punkty:

1. W pojęciu działalności /Tätigkeit/ ucznia zawiera się ujęcie i określenie wzajemnego stosunku pojęć: zdolności i aktywności. Pod pojęciem zdolności - jak pisze Autor - rozumie się indywidualne sprawności, to znaczy względnie trwałe psychiczne właściwości, które umożliwiają skuteczne wyćwiczenie /Ausübung/ pewnej określonej działalności.

2. Cały proces nauczania /ze względu na zdobywanie wiadomości i rozwój ucznia/ należy tak organizować, aby działanie praktyczne i aktywność umysłowa były bezpośrednio w polu widzenia /obserwacji/ nauczyciela.

3. Szeroko rozwinięte zostały poglądy na temat stosunku między umysłową i praktyczną działalnością. Podkreśla się współzależność między oboma rodzajami aktywności oraz konieczność podniesienia udziału aktywności umysłowej przy pełnieniu praktycznej działalności - np. w dniu zajęć na produkcji w zakładzie przemysłowym lub rolniczym.

4. Różnorodna aktywność umysłowa została ujęta w system w drugiej połowie lat 60-tych.

5. Istnieją jeszcze dalej idące teoretyczne opracowania na temat kształcenia aktywności umysłowej. Podstawy ich stworzył radziecki pedagog P.J. Galpierin.

W pierwszej połowie lat siedemdziesiątych podjęto dalsze rozważania i poszukiwania dotyczące aktywności uczniów. Istotnym bodźcem do tego były prace radzieckich pedagogów i psychologów. Wśród nich największe znaczenie miały prace W.A. Krutezki<sup>4</sup> i M. Krugl'jaksy<sup>5</sup>, które były wyjaśnieniem kryteriów działalności umysłowej ucznia oraz informacją o strukturach działań nauczyciela i ucznia, o relacjach między produktywną i reproduktywną działalnością uczniów.

To spowodowało - pisze Schmidt - wiele badań nad aktywnością i działaniem ucznia. Badania te obejmowały: czynności nauczania, planowanie działalności umysłowej /geistigen Tätigkeit/<sup>6</sup>, rolę działania w wychowaniu emocjonalnym ucznia<sup>7</sup>, poszukiwania funkcji /znaczenia/ działania w przestrzeganiu zasad dydaktycznych<sup>8</sup> i stosowania różnorodnych metod nauczania. Pierwszy raz rozpoczęto celowe prace nad twórczą działalnością ucznia<sup>9</sup>.

W roku 1975 Edgar Drefenstedt wydał pracę pt. "Aktywność i poznanie" /Aktivität und Erkenntnis/. Praca powyższa była powodem podjęcia licznych, analogicznych badań pedagogów i psychologów w NRD. Te prace, które już opublikowano, dotyczą: działalności twórczej ucznia<sup>10</sup>, wymagań, jakim powinny odpowiadać podręczniki szkolne ukierunkowujące działalność ucznia w procesie nauczania<sup>11</sup>, kształtowanie działań uczniów na lekcji<sup>12</sup> i pytań o "wewnętrzna stronę" działalności ucznia<sup>13</sup>.

W piątym numerze "Pädagogik" na uwagę - moim zdaniem - zasługują dwa artykuły.

Pierwszy, to artykuł Karin Grebs "Z doświadczeń nad rozwijaniem zainteresowania uczeniem się" - został on przygotowany jako odczyt pe-

dagogiczny. Autorka informuje o swoich doświadczeniach z lekcji biologii. Na przykładach wykazuje, jak można stymulować świadomym uczeniem się starszych uczniów. Jak zachęcać do uczenia się i utrwalać wyuczone treści. Na swoich lekcjach robi to poprzez pogłębianie teoretycznego poznania zestawami eksperymentów, obserwacją, jak również poprzez stwarzanie sytuacji problemowych.

Eberhard Mannschatz jest autorem drugiego ze wspomnianych artykułów, zatytułowanego "Wszystkie problemy wychowania rozwiązywać konstruktywnie - zapewnić dobry start życiowy każdemu uczniowi". Tytuł artykułu to jeden z problemów omawianych na VIII Kongresie Pedagogicznym, to hasło tego kongresu. Wnioski i ustalenia kongresu były bodźcem do podjęcia wielu badań. Powyższy artykuł jest opracowaniem wyników fragmentu badań grupy naukowców z Uniwersytetu im. Humboldta, kierowanej przez dyrektora Sekcji Pedagogiki prof. E. Mannschatz - autora artykułu.

Rozpoczynając od teoretycznego omówienia problemu trudności wychowawczych przechodzi on do charakterystyki napotkanych w badaniach przeszkód stwarzających tzw. sytuacje trudne w wychowaniu, po czym omawia sposoby ich przezwyciężania. Są to ciekawe, skuteczne metody postępowania wychowawców. Autor podaje trzy przykłady indywidualnych przypadków dotyczących pokonywania trudności wychowawczych, "odzyskiwania" uczniów po to, by dać im szansę dobrego startu w dorosłym życiu.

Janina Kostkiewicz

#### P r z y p i s y

<sup>1</sup> H. Siegmund: Einheit von Rationalen und Emotionalem bei der Herausbildung politischer Überzeugungen. Pädagogik 1984, nr 3, s. 205.

<sup>2</sup> H. Siegmund: j.w. s. 206.

<sup>3</sup> R. Schmidt: Zur Rolle der Schülertätigkeit. Pädagogik 1984, nr 4, s. 311.

<sup>4</sup> W.A. Krutezki: Ergebnisse und aktuelle Forschungsprobleme der Pädagogischen Psychologie in der Sowjetunion. Pädagogik 1970, nr 10, s. 947-953.

<sup>5</sup> M. Krugljak: Wissen und Denken. Pädagogik 1971, nr 6, s. 536-548,

<sup>6</sup> B. Drefenstedt: Pädagogischen Erfahrungen bei der Arbeit mit neuen Lehrplänen. Pädagogik 1972, nr 4, s. 860-862.

<sup>7</sup> L. Klinberg: Zu einigen heuristischen Aspekten der Unterrichtsmethode. Pädagogik 1971, nr 12, s. 1100-1110.

<sup>8</sup> H. Klein: Zur Funktion und Weiterentwicklung eines Systems didaktischer Prinzipien. Pädagogik 1972, nr 4, s. 309-323.

9 i 10 K.H. Brugener, K. Karl: Schöpferische Schülertätigkeit im Unterricht. Pädagogik 1973 nr 11, s. 1002-1015.

11 M. Baumann, E. Klinger: Schulbuch und effektive Schülertätigkeit. Pädagogik 1975 nr 3, s. 233-242.

12 W. Salzwedel: Probleme der Gestaltung der Schülertätigkeit im Unterricht. Pädagogik 1975, nr 3, s. 223-231.

13 Pädagogische Forum. Aktivierung der Erkenntnistätigkeit der Schüler im Unterricht. Pädagogik 1976, nr 2, s. 168-177.