ZNP-Bibl.

RUCH PEDAGOGICZNY

Dwumiesięcznik
Związku Nauczycielstwa Polskiego

1-2

ROK XXVIII (LX) STYCZEŃ — KWIECIEŃ 1986

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

915

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

JADWIGA NOWAK: Przyczyny zmiany zawodu przez nauczycieli 5
ALEKSANDRA MACIARZ: Warunki skuteczności integracyjnego systemu kształcenia specjalnego 13
ZBIGNIEW ZABOROWSKI: Samoświadomość dewiacyjna 26
JÓZEF GÓRNIEWICZ: Możliwości edukacyjne teatru amatorskiego w szkole 33

PROBLEMY TEORII I PRAKTYKI METODOLOGII NAUK PEDAGOGICZNYCH

RYSZARD URBAŃSKI: Nauki pedagogiczne a nauki o wychowaniu: problem "integralności" i "intencjonalności" procesów wychowawczych 44
MIECZYSŁAW ŁOBOCKI: Warunki poprawności metodologicznej eksperymentu pedagogicznego 54
JANUSZ GĘSICKI: Teoretyczne i metodologiczne problemy badania efektywności wychowania 67

SPRAWOZDANIA Z BADAŃ

BARBARA KAROLCZAK-BIERNACKA: Sprawdzian indywidualny i zespołowy w preferencjach uczniów /część II/..... 79
STANISŁAW PAJKA: Z badań nad pierwszoklasistami z liceów ogólnokształcących i techników 94
HENRYK CUDAK: Treść i poziom kultury pedagogicznej społeczeństwa wiejskiego 110
MIECZYSŁAW GAŁUSZKA, KAZIMIERZ KOWALEWICZ: Studenci jako odbiorcy kultury 118
STANISŁAWA CICHOMSKA: Niektóre czynniki wpływające na postawy studentów wobec zawodu nauczyciela 135
HALINA GÓRECKA: Efektywność pedagogicznych studiów dla pracujących 150

WŁODZIMIERZ PROKOPIUK: Warunki społecznego rozwoju dzieci i młodzieży w drużynie harcerskiej 160
JERZY NOSARZEWSKI: Motywacja a efekty pracy ucznia 174
ANDRZEJ GIRYŃSKI: Postawy rodzicielskie a zachowania prospołeczne dzieci o obniżonej sprawności umysłowej 185

MATERIAŁY DYSKUSYJNE. POGLĄDY, OPINIE

KRZYSZTOF JAKUBIAK: Potrzeba wypracowania teoretycznych podstaw wychowania państwowego na gruncie socjalistycznej teorii wychowania 198
ELŻBIETA GÓRNIKOWSKA: Organizowanie środowiska wychowawczego w skali lokalnej - w ujęciu pedagogiki społecznej i socjologii 211
JERZY STOCHMIAŁEK: Pedagogiczne problemy kierowania w zakładzie pracy 225

RECENZJE KSIĄŻEK

STANISŁAW KAWULA: Ante Vukasovic. Odgoj za humane odnose i odgovorno roditeljstvo 237
JERZY PAWŁOWSKI: Sergiusz Riabinin, Małgorzata Olearnik, Danuta Riabinin: Szkolne wycieczki przyrodnicze dla niewidomych 242
ALICJA KRZYMOWSKA-KOSTROWICKA: Kazimierz Denek: Poradnik opiekuna Szkolnego Koła Krajoznawczo-Turystycznego 243

Jadwiga Nowak
Uniwersytet Warszawski

PRZYCZYNY ZMIANY ZAWODU PRZEZ NAUCZYCIELI

Istnieje pewna naturalna ciągłość między wykonywaną pracą a człowiekiem. Ciągłość ta tworzy określoną linię życiową człowieka i jego historię zawodową. Stabilizacja zawodowa, której najprostszym miernikiem jest długość stażu pracy w danym zawodzie, ma szereg pozytywnych następstw dla pracownika i pracodawców. Jest źródłem osobistego prestiżu, zadowolenia i dumy. Istnieje jednakże wiele względów uzasadniających racjonalną ruchliwość w zawodzie. W praktyce bowiem coraz częściej występują obiektywne zdarzenia zakłócające stabilny rytm procesu pracy. Często sam człowiek doznając niepowodzeń zawodowych świadomie zrywa ciągłość pracy, porzuca opanowany zawód, zmienia kierunek przygotowania lub studiów. Zdarzenia te uzasadniają coraz powszechniejszą tezę, że zawód nie może być kategorią zamkniętą i nikt nie może być "przywiązany" na całe życie do jednej profesji, wbrew niepowodzeniom z tym związanym.

UWARUNKOWANIA STABILNOŚCI I ZMIENNOŚCI ZAWODOWEJ

Ludzie decydują się porzucić swój zawód i szukać innego w sytuacji konieczności lub świadomego wyboru. Trudność znalezienia pracy w opanowanym zawodzie, niesatysfakcjonujące warunki pracy, niepowodzenia zawodowe, względy zdrowotne są często tak silne, że zmiana zawodu jawi się jako najlepszy sposób osiągnięcia zarówno nowych umiejętności, jak i lepszego bytu. O stopniu stabilności w zawodzie decydują zarówno czynniki obiektywne, jak i subiektywne. Czynniki obiektywne związane są z cechami ustroju społeczno-politycznego, rozwojem nauki, techniki i naukowej organizacji pracy, tradycją społeczno-kulturową, warunkami gospodarczymi kraju, systemem kształcenia i zatrudnienia. Można powiedzieć, że ustrój społeczno-polityczny może tworzyć warunki sprzyjające stabilności bądź zmienności w zawodzie. W społeczeństwach "zamkniętych", w których pozycje społeczne, zawody i stanowiska dziedziczy się, ruchliwość zawodowa ludzi jest ograniczona.

Niewątpliwie istnieje też zależność między rozwojem nauki, techniki i naukowej organizacji pracy a tendencją do stabilności zawodowej. Zjawiska te są czynnikami przemian pracy i życia człowieka w przeciwieństwie do tradycji nastawionej na to, co stałe, powtarzalne. Przemiany w treści i strukturze pracy prowadzą nie tylko do pojawienia się nowych zawodów i stanowisk pracy, ale również do zamierania starych funkcji i czynności. Niewątpliwie istnieje zależność między tym, że zawód się zmienia, a tym, że ludzie go zmieniają. Zanikające zawody budząc obawę człowieka o swój los pobudzają motywację do opanowania innego zawodu. Nowe profesje pociągają człowieka swą atrakcyjnością i stwarzają szanse zmiany dotychczasowego zawodu.

Rozważając problem stabilności i ruchliwości ludzi w zawodzie niepodobna pominąć tradycji zawodowych oraz mechanizmów społeczno-kulturowych regulujących to zjawisko. Jeśli ludzie zmieniający miejsce zamieszkania w celu szukania satysfakcjonującego zawodu i pracy w świetle tradycji danej społeczności cieszą się szacunkiem, to fakt ten może stymulować ruchliwość zawodową. I odwrotnie. Czynnikiem stabilizacji zawodowej jest też występująca we wszystkich społeczeństwach naturalna tendencja do podtrzymania przez wiele pokoleń rodzinnej tradycji zawodowej. Tendencja ta nie charakteryzuje tylko społeczeństw tradycyjnych, nie podlegających szybkiemu rozwojowi. Występuje także w społeczeństwach nowoczesnych, odznaczających się dużą ruchliwością społeczną. Analiza statystyczna przeprowadzona w 1972 roku przez K.Zagórskiego wykazała, że istnieje wyraźna tendencja do dziedziczenia takich zawodów inteligenckich, jak: sędzia, prokurator, adwokat, pracownik naukowy, lekarz, dentysta, nauczyciel. Istnieje też skłonność do dziedziczenia zawodów robotniczych. Górnikiem jest prawie co piąty pracujący syn górnika, elektrykiem lub elektrotechnikiem również co piąty syn elektrotechnika, ślusarzem lub przedstawicielem podobnych zawodów metalowych co trzeci syn metalowca. Skłonność ta słabsza jest w zawodach budowlanych[1]. Dla wszystkich epok i pokoleń charakterystyczne jest przechodzenie z ojca na syna zawodu rolnika.

Zjawisko zmiany zawodu nie może być rozpatrywane w oderwaniu od konkretnych warunków społeczno-gospodarczych poszczególnych krajów. One to różnicują przyczyny, rozmiary i skutki tego zjawiska. Zjawisko stabilności i zmienności zawodowej związane jest z koncepcją i tempem rozwoju społeczno-gospodarczego kraju oraz przeobrażeniami struktury społeczno-zawodowej. Zmieniająca się struktura gospodarki pociągając za sobą zmianę zapotrzebowania na siłę roboczą w okre-

ślonych grupach społeczno-zawodowych oraz zmienność struktury kwalifikacji stwarza większe lub mniejsze szanse na zmianę zawodu.

Znaczącym czynnikiem stabilizującym lub destabilizującym zawód jest polityka kształcenia i zatrudnienia kadr. Powszechnie zakłada się, że system kształcenia zawodowego powinien przygotować odpowiednią liczbę pracowników dla potrzeb różnorodnych stanowisk pracy, odpowiednio do potrzeb gospodarki. W tym celu niezbędne jest właściwe planowanie oświaty uwzględniające związki między kształceniem zawodowym a potrzebami gospodarki. U podstaw takiego rozumowania leży założona zgodność między poziomem wykształcenia i stanowiskiem pracy, a także założenie, że dyplom daje prawo do pracy zgodnej z posiadanymi kwalifikacjami. Wydawać by się mogło, że mając dokładną prognozę demograficzną, program rozwoju społeczno-gospodarczego, bilans siły roboczej, odpowiednią liczbę szkół i specjalności zawodowych, a także zabiegając o to, aby wszyscy absolwenci trafili tam, gdzie powinni, można uniknąć kłopotów z planowaniem zatrudnienia i kształcenia zawodowego, a w konsekwencji wyeliminować zjawisko podejmowania pracy w innym niż wyuczony zawodzie.

W praktyce realizacja tych zasad jest bardzo trudna. Przewidywania rozwoju ludności są skuteczne tylko na krótko. Iluzją jest przeświadczenie, że można przewidzieć liczbę pracowników wymaganych przez wzrost gospodarczy. Niełatwo też utrzymać zgodność między poziomem wykształcenia a stanowiskami pracy. Zgodność ta zależy od sytuacji na rynku pracy i decyzji pracownika.

Wymienione przyczyny sprawiają, że wzrasta kategoria osób, których przygotowanie zawodowe nie odpowiada potrzebom gospodarki i muszą podejmować pracę, do której nie zostali przygotowani. W czasach współczesnych wejście młodzieży na rynek pracy staje się w coraz większym stopniu przypadkowe. W każdym społeczeństwie pewien odsetek absolwentów różnego typu szkół funkcjonuje w swej roli jedynie w charakterze posiadaczy dyplomów, nie mających kontaktu z wyuczonym zawodem. Według badań H.Retkiewicz z 1980 roku rzeczywiście wykonywana praca była zgodna z kierunkiem uzyskanego wykształcenia i jego poziomu w odniesieniu do 80% posiadaczy wykształcenia wyższego, 52% posiadaczy maturalnego wykształcenia zawodowego i 61% posiadaczy wykształcenia zawodowego bez matury. Pozostali, zatrudnieni niezgodnie z poziomem i typem kwalifikacji uzyskanych w szkole, to ci, którzy po kilku latach pracy spontanicznie, metodą prób i błędów, zdobyli nowy zawód[2].

Zjawisko zmiany zawodu występuje w każdym społeczeństwie, a szczególnie wzmaga się w społeczeństwach uprzemysłowionych. Brak wiarygodnych danych o tym, ile osób w ostatnich latach zmieniło w Polsce zawód. Zjawisko to przedstawia się różnie w poszczególnych grupach zawodowych. Dane informujące o zgodności zawodu wyuczonego i wykonywanego, zmianie zawodu poprzez samodegradację, czyli dobrowolne przechodzenie np. z zawodu technika na stanowiska robotnicze ze względów płacowych, wyniki niektórych badań oraz potoczne obserwacje wskazują, że zjawisko ma tendencję wzrostową. Nie omija również zawodu nauczycielskiego. Wysoki prestiż społeczny tego zawodu dość długo decydował o stabilności kadr w zawodzie nauczycielskim. W ostatnich latach natomiast znaczna liczba absolwentów kierunków nauczycielskich nie podejmuje pracy w wyuczonym zawodzie. Duży też jest odpływ kadr z tego zawodu.

Wymieniłam wcześniej niektóre czynniki obiektywne stwarzające przesłanki dla większej lub mniejszej ruchliwości międzyzawodowej. Nie są to jednak uwarunkowania wystarczające. Siłą napędową każdej zmiany jest człowiek i jego decyzja. Wyjaśniając to zjawisko trzeba zatem wziąć pod uwagę również czynniki subiektywne.

ZMIANA ZAWODU W SYTUACJI KONIECZNOŚCI I WYBORU

Mówiąc o zmianie zawodu w sytuacji konieczności mam na uwadze te przypadki, które wynikają z przesłanek obiektywnych, niezależnych od człowieka. I tak, sprzeczność między wyuczonym zawodem a możliwościami zatrudnienia, a w rezultacie niemożność znalezienia pracy w swoim zawodzie, jest obiektywną przesłanką prowadzącą do konieczności zmiany zawodu.

Następna grupa nauczycieli zmieniających zawód wskutek "przymusu zewnętrznego" to ci, którzy utracili możliwość wykonywania zawodu z powodu choroby lub nieszczęśliwego wypadku. Konieczność zmiany zawodu pociągają też różne nieprzewidziane okoliczności i wypadki losowe.

O ile w przypadku zmiany zawodu w sytuacji konieczności, czynnikami warunkującymi ten proces są głównie okoliczności zewnętrzne, to w przypadku, gdy jednostka świadomie podejmuje decyzję zmiany zawodu, mimo że nie czuje się zagrożona, sprawa jest bardziej złożona. U podstaw tej decyzji leżą przesłanki subiektywne wyrażające osobiste przeżycia, cele i dążenia ludzi.

Badania wykazują, że dominującym motywem zmiany zawodu są niepowodzenia w zawodzie dotychczasowym, łączące się z tym niezadowolenie ze swojej sytuacji i brak perspektyw na polepszenie jej w ra-

mach wykonywanego zawodu. Niepowodzenia powstają wtedy, gdy istnieje rozbieżność między oczekiwaniami pracownika lub pracodawcy, a wynikami w pracy i możliwościami, jakie daje zawód. Jeśli w dotychczasowej działalności ludzie nie mają sukcesów i zadowolenia, lecz tylko niepowodzenia, to mogą albo dalej tkwić w tym zawodzie i być mało efektywnymi, albo zmienić zawód z nadzieją na poprawę swojej sytuacji życiowej.

Niektórzy twierdzą, że niepowodzenie wpływa na człowieka demobilizująco, zmniejsza ochotę do dalszych wysiłków, a zatem obniża motywację działania. Dzieje się tak, gdy cel jest błahy, człowiekowi nie zależy na wyniku, a niepowodzenia przekraczają możliwości jednostki. Praca jest niezbędnym warunkiem egzystencji ludzi, wyznacza miejsce człowieka w społeczeństwie, zaspokaja określone potrzeby psychiczne. Można zatem zasadnie przypuszczać, że w tym przypadku brak zadowolenia z zawodu będzie sprzyjał ruchliwości zawodowej.

Jednakże samo niezadowolenie ze swojej sytuacji zawodowej nie wystarcza do podjęcia decyzji o zmianie. Aby człowiek zdecydował się na ten akt ucieczki musi znaleźć nowy cel, wizję lepszego zawodu. Wizje stanu idealnego czyli najbardziej przez jednostkę pożądanego, jako wartości godne osiągnięcia pełnią ważną rolę w sterowaniu własnym zachowaniem, są czynnikami organizującymi działanie człowieka.

Uruchomienie motywacji zmiany zawodu wymaga też pewnego poziomu wrażliwości na niepowodzenia. Zarówno mechanizm wrażliwości, jak i mechanizm tolerancji na niepowodzenia są uwarunkowane fizjologicznie przez typ układu nerwowego.

W wielu przypadkach decyzja zmiany zawodu tkwi korzeniami w biografii jednostek i jest świadomą korektą niewłaściwego wyboru kierunku kształcenia.

Istnieje też pewne minimum wartości zarówno obiektywnej, jak i subiektywnej, które musi spełniać praca i zawód, aby wywoływały aktywność, dawały zadowolenie i stymulowały rozwój. Z badań W. Adamskiego wynika, że ci, którzy wykonują zawód o niskim prestiżu i są przekonani o swej niskiej pozycji zawodowej częściej go zmieniają, bądź mają zamiar go zmienić[3]. W świetle tego należy stwierdzić, że zawód nauczycielski pod wieloma względami nie wytrzymuje konkurencji z innymi, na rynku pracy odczuwa się dewaluację tego zawodu, co pociąga za sobą obniżenie jego prestiżu.

Niewątpliwą przyczyną ruchliwości międzyzawodowej jest często rozpiętość między treścią pracy, wykształceniem, zdolnościami i aspiracjami ludzkimi. Potrzeba zmiany zawodu może wynikać z nieadekwatności kwalifikacji w stosunku do wykonywanych zadań. Mogą to być sytuacje, w których występuje nadmiar wiedzy i umiejętności w stosunku do treści pracy i sytuacje frustrujące z powodu niedostatku kwalifikacji.

Zawód nauczycielski należy do profesji o różnorodnej i bogatej treści pracy. Pod tym względem zbliża się nawet do twórczości naukowej i aktywności artystycznej. "Skala jakości realizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych nauczycieli tych samych przedmiotów i w tych samych klasach i warunkach jest ogromnie zróżnicowana. Od prostego rutyniarstwa aż do pięknych form i bogatych treści przekazu, od obojętności maskowanej pozorną aktywnością wychowawczą aż do szerszego, czynnego i kształtującego zaangażowania intelektualnego i emocjonalnego"[4].

Istnieje spór o fizyczny i psychiczny wkład pracy nauczyciela. Pozornie praca ta wydaje się lekka i przyjemna. Dokładniejsze badania wskazują, iż jest to zawód złożony, odpowiedzialny, uciążliwy. Mnogość, różnorodność i zmienność odbieranych i przetwarzanych informacji, zmienność sytuacji wychowawczych, ciągłe napięcie uwagi, kontakty z rodzicami, hałas - to niektóre źródła rodzące napięcia psychiczne. Z badań przeprowadzonych przez Instytut Fizjologii Pracy w Monachium wynika, że wydatek energetyczny przy pracy pedagogicznej jest podobny do przeciętnego zużycia energii w zawodzie inżyniera, krawca, laboranta[5].

Poszczególne zawody różnią się między sobą z punktu widzenia różnych możliwości zaspokajania potrzeb materialnych pracowników. Motywy i bodźce materialne są czynnikiem przyciągającym ludzi do zawodu bądź hamującym dopływ ludzi o dużych możliwościach intelektualnych. Wynagrodzenie za pracę jest też miarą prestiżu i społecznego uznania co do atrakcyjności danej pracy i zawodu. Pod względem płacowym zawód nauczycielski nie wytrzymuje konkurencji z innymi, co nie jest bez znaczenia dla zmniejszającej się atrakcyjności i prestiżu społecznego.

Omawiając motywy zmiany zawodu przez nauczycieli musimy brać pod uwagę również rolę subiektywnej wartości pracy jako czynnika modyfikującego działanie człowieka. Nie zawsze największy wpływ na tę wartość ma treść pracy. Decydujące znaczenie ma też orientacja człowieka na określone wartości. System wartości uznawany przez jednostkę wraz z czynnikami obiektywnymi określa zwykle zamierzenia zawodowe

ludzi. Jedni ceniąc w zawodzie tylko instrumentalne wartości, patrzą nań z punktu widzenia możliwości awansu i sukcesów materialnych. Nie znajdując tego, decydują się nie tylko na zmianę pracy, lecz również na zmianę zawodu. Inni traktując zawód jako teren rzeczywistej działalności i samorealizacji orientują się ku satysfakcjonującej treści pracy, doskonaleniu zawodowemu, rozwojowi własnej osobowości i z tego punktu widzenia oceniają szanse oferowane im przez dotychczasowy zawód. Aspiracje życiowe jednostki, jej plany życiowe, styl życia oraz pożądana pozycja społeczna również decydują o tym, czy człowiek chce pozostać w zawodzie, czy go zmienić.

Praca rzeczywiście nadaje sens ludzkiemu życiu. Coraz więcej ludzi pragnie mieć pracę odpowiadającą ich indywidualnym uzdolnieniom i zamiłowaniom, pozwalającą im na samourzeczywistnienie, dającą zadowolenie i możliwości rozwoju. Człowiek zorientowany na rozwój, wiążący swoją przyszłość z sukcesami w zawodzie skłonny jest "zdradzić" dotychczasowy, niesatysfakcjonujący zawód i szukać takiego, który daje lepsze szanse własnego rozwoju. I odwrotnie - ludzie zorientowani na zawód i znajdujący w nim cenione wartości często "idą za zawodem" zmieniając miejsce zamieszkania i pracy. Zawód nauczyciela pozwala na samourzeczywistnianie się i daje możliwości rozwoju.

Analiza dość częstych w ostatnich latach przypadków zmiany zawodu każe widzieć to zjawisko również w kategoriach zagubienia w świecie wartości. Dzieje się tak najczęściej pod wpływem wielkich wstrząsów społeczno-ekonomicznych i zagrożeń, które zwykle naruszają hierarchię wartości. Następuje wzrost rangi wartości ekonomicznych oraz spadek atrakcyjności kształcenia. Konsekwencją tego jest porzucanie już zdobytych, dzięki wyższemu wykształceniu, stanowisk i podejmowanie pracy w zawodach nie mających nic wspólnego ze zdobytą specjalnością - w usługach, rzemiośle. Tendencja taka promieniuje, gdy znajdzie oparcie w obowiązujących wzorach karier zawodowych w środowisku.

Motywację zmiany zawodu pobudza lub osłabia także poziom wykształcenia. Badania wykazują, iż poczucie ważności własnej roli zawodowej jest powszechne w grupach zawodowych wymagających wyższego wykształcenia, co zwykle wiąże się z długim okresem kształcenia i wchodzenia w środowisko zawodowe. Im wyższe wykształcenie, tym słabsza tendencja do zmiany zawodu. Przekonujące jest wyjaśnienie tego zjawiska przez J.Kordaszewskiego, który pisze: "związek człowieka z zawodem, który zdobywa się z wielkim i długotrwałym trudem, wymagającym duże-

go i nieprzerwanego zaangażowania zarówno przy wykonywaniu pracy, jak i przy stałym doskonaleniu wiedzy i umiejętności, jest silny nawet wtedy, gdy wybór był niezupełnie trafny, gdy liczne rozczarowania zmniejszają zadowolenie z wykonywanego rodzaju pracy"[6]. Tak więc łatwość dostępu do niektórych grup zawodowych sprzyja podejmowaniu decyzji o zmianie zawodu. Jeśli do zawodu prowadzi tylko jedna droga, to zawód ten zwykle cieszy się dużym uznaniem i mniej jest przypadków jego zmiany. Do zawodu nauczycielskiego prowadzi wiele dróg alternatywnych, co sprzyja podejmowaniu decyzji o jego zmianie.

P r z y p i s y

[1] K.Zagórski: Zmiany struktury i ruchliwość społeczno-zawodowa w Polsce. Warszawa 1976, s. 70-72.

[2] H.Retkiewicz: Niezgodność zatrudnienia absolwentów z wyuczonym zawodem. "Szkoła Zawodowa" 1980 nr 7/8.

[3] W.Adamski: Dwa pokolenia pracowników przemysłu. Warszawa 1980.

[4] J.Kordaszewski: Trudności pracy nauczyciela. "Nowa Szkoła" 1982 nr 5/6, s. 203.

[5] J.Kordaszewski: Op. cit., s. 204.

[6] J.Kordaszewski: Praca i zatrudnienie w przemyśle. Warszawa 1969, s. 106.

Aleksandra Maciarz
Wyższa Szkoła Pedagogiczna
Zielona Góra

WARUNKI SKUTECZNOŚCI INTEGRACYJNEGO SYSTEMU KSZTAŁCENIA SPECJALNEGO

Trudności i niepowodzenia integracji społecznej zaobserwowane w sytuacjach włączenia uczniów niepełnosprawnych do klas normalnych i funkcjonowanie klas specjalnych w obrębie szkół normalnych zwróciły uwagę pedagogów na konieczność zapewnienia procesowi integracji odpowiednich warunków. A.Hulek propagując ideę integracji społecznej w kształceniu specjalnym wielokrotnie zwracał uwagę na potrzebę starannego przygotowania warunków dla systemu integracyjnego. Autor wymienia wiele różnych w swym charakterze czynników mających wpływ na skuteczność i efekty integracyjnego systemu kształcenia specjalnego. Najważniejsze z nich, według A.Hulka, to:

- odpowiedni dobór grup integrowanych ze względu na ich charakter i wielkość,
- przygotowanie rodziców i nauczycieli,
- stosowanie pomocy naukowych,
- uprzednie maksymalne usprawnienie dziecka pod względem fizycznym, psychicznym i społecznym,
- instruowanie uczniów klas, do których uczęszczają dzieci niepełnosprawne,
- organizacja dojazdów do szkoły,
- wyeliminowanie, jeśli zachodzi potrzeba, barier architektonicznych.

Każdy system stanowi "skoordynowany układ elementów, zbiór tworzący pewną całość uwarunkowaną stałym, logicznym uporządkowaniem jego części składowych" /Słownik języka polskiego, 1981, s. 377/. Wdrożenie w praktykę kształcenia specjalnego systemu integracyjnego wymaga więc właściwego podejścia i kompleksowego zapewnienia warunków skutecznego funkcjonowania tego systemu. Nie wystarczy wprowadzenie tylko niektórych czynników warunkujących powodzenie integracji społecznej uczniów niepełnosprawnych, niedowład bowiem nawet jednego z istotnych czynników może spowodować niepowodzenia, mimo dobrego stanu pozostałych. Spośród wielu czynników, które mają wpływ na efekty wychowania i nauczania specjalnego w systemie integracyjnym, przedstawione zostaną te, które najbardziej znacząco warunkują te efekty.

W najnowszej teorii pedagogiki specjalnej dominuje pogląd, że najbardziej fundamentalne znaczenie dla efektów wychowania i naucza-

nia specjalnego w systemie integracyjnym ma dokładne ustalenie na drodze studiów porównawczych cech wspólnych[1] i swoistych[2] osób pełnosprawnych i niepełnosprawnych oraz wspólnych i swoistych czynników warunkujących rozwój, wychowanie i nauczanie obu tych kategorii osób. Wyniki badań porównawczych stanowią naukową podstawę integracyjnego systemu kształcenia specjalnego. Zdaniem A.Hulka /1982, s. 11/ wyniki empirycznych studiów porównawczych wskażą nam, w jakich obszarach reakcji, przeżyć, dążeń, zachowań i oddziaływań na osoby niepełnosprawne, nie ma zakłóceń w porównaniu z osobami pełnosprawnymi, a w jakich one występują. W konsekwencji można ustalić, jakie działania profilaktyczne, wychowawcze i korekcyjne należy podjąć, aby integracja społeczna była korzystna zarówno dla jednostek niepełnosprawnych, jak i pełnosprawnych.

Wielu autorów jako istotne uwarunkowanie skuteczności integracyjnego systemu kształcenia specjalnego uznaje stosunek społeczeństwa do osób niepełnosprawnych. Stosunek ten ujawniany w dominującym w danym społeczeństwie charakterze postaw wobec osób niepełnosprawnych ma wpływ na cele i organizację systemu rewalidacji tych osób oraz na to, jakie miejsce /prawa, obowiązki, przywileje/ przyznaje się tym osobom w życiu społecznym. Postawy te zmieniają się w procesie rozwoju historyczno-kulturowego, zależnie od ideologii klasy rządzącej, systemu uznawanych społecznie wartości oraz poziomu cywilizacji i kultury danego społeczeństwa. Dla kształtowania pozytywnych postaw społecznych wobec osób niepełnosprawnych duże znaczenie ma rozwój nauk medycznych i społecznych, które wzbogacają naszą wiedzę i poglądy na możliwości rozwoju i przystosowanie tych osób. Wysoce korzystna dla tych postaw jest także humanizacja życia społedznego w krajach realizujących zasady demokratyzmu i sprawiedliwości społecznej /por. A.Maciarz, 1984, s. 38/. Społeczna integracja osób niepełnosprawnych jest możliwa do osiągnięcia tylko w społeczeństwach, w których osobom tym przyznaje się te same prawa, co pełnosprawnym, i w których korzystają one z niezbędnych w ich sytuacji przywilejów społecznych. Tak np. w świetle "Deklaracji Praw Osób Umysłowo Niedorozwiniętych" ONZ z 1971 roku, osobom tym zapewnia się prawo do opieki w warunkach i sytuacjach jak najbardziej zbliżonych do normalnego życia. Zwolennicy integracji społecznej osób niepełnosprawnych starają się wpłynąć na stan świadomości społecznej w celu ukształtowania powszechnego przekonania, że niepełnosprawność jest jednym ze zjawisk występujących w społeczeństwie i stopień "normalności" czy "anormal-

ności" tego zjawiska zależy głównie od sposobu jego pojmowania oraz adaptowania w całokształt innych zjawisk społecznych. W czasie obrad Międzynarodowego Forum UNESCO w Paryżu /w czerwcu 1977 roku/ dyskutowano o nowych metodach oddziaływania na opinię publiczną w celu kształtowania pozytywnych postaw społecznych wobec osób niepełnosprawnych. Jednym z istotnych wniosków wynikających z tych obrad było przekonanie, że trzeba oddramatyzować kalectwo, właściwie informować opinię publiczną i pokazać jej odfatalizowany obraz osób niepełnosprawnych. Należy pokazać osoby dotknięte niepełnosprawnością w ich własnym środowisku, w różnych warunkach socjalnych i rodzinnych, ukazać ich różnorodne cechy charakteru i indywidualne dyspozycje. Chodzi o przekonanie wszystkich, że wbrew pozorom osoba niepełnosprawna "jest przede wszystkim mężczyzną lub kobietą, osobą wiekową lub młodą, posiadającą te same uczucia, myśli i aspiracje co inne jednostki jej płci i wieku" /A.Hulek, 1978, nr 3-4/. Jako skuteczne sposoby kształtowania pozytywnych postaw społecznych uznaje się:

- nadawanie programów oświatowych na temat problemów zdrowotnych, rozwojowych i przystosowawczych osób niepełnosprawnych w środkach audiowizualnych oraz upowszechnianie tej problematyki w książkach, broszurach, w prasie, w plakatach i kasetach;
- upowszechnianie filmów dokumentalnych i fabularnych, których treść ukazuje życie, problemy osobiste, szkolne i zawodowe osób niepełnosprawnych;
- stawianie osób z różnego rodzaju niepełnosprawnością w rolach zwykłych ludzi /w sztukach teatralnych, w scenariuszach filmowych i w innego rodzaju upowszechnianych utworach np. w powieściach, nowelach, audycjach radiowych/. Odejście od stawiania osób niepełnosprawnych tylko w rolach negatywnych /np. jednooki korsarz, garbaty sadysta, kulawy psychopata/ i ukazywanie ich w zwykłych rolach ludzi przeciętnych lub nawet wyróżniających się w sensie pozytywnym.

O powodzeniu integracji społecznej w wychowaniu i nauczaniu specjalnym w dużej mierze decydują nauczyciele i rodzice. Stosunek nauczycieli i rodziców do dzieci niepełnosprawnych, stopień ich przygotowania do pełnienia wobec nich czynności opiekuńczych, wychowawczych i dydaktycznych, z uwzględnieniem ich swoistych trudności przystosowawczych i w nauce - stanowi istotne uwarunkowanie pomyślnego przebiegu integracji społecznej tych dzieci w procesie ich rozwoju i wychowania. Szczególnie ważne jest przygotowanie nauczy-

cieli przedszkoli i klas niższych szkoły podstawowej do pracy z dziećmi niepełnosprawnymi. Różne sondaże prowadzone w minionych latach wśród nauczycieli szkół masowych świadczą o częstym braku u nich akceptacji pozostawienia dziecka niepełnosprawnego w klasie normalnej. Jak pisze J.Doroszewska /1981, s. 620/ nauczyciele ci podają jako motywy swej postawy to, "... że nie czują się kompetentni do tej pracy z dziećmi odchylonymi od normy albo nie czują się na siłach spełniać równocześnie odpowiedzialnie swe zadania wobec dzieci normalnych i odchylonych od normy przy zestawieniu różnych możliwości dzieci w jednej grupie szkolnej,wobec jednego programu i tej samej organizacji". Nauczyciele ci mają świadomość niepowodzeń takiej integracji, do której nie zostali odpowiednio przygotowani, i której nie zapewniono warunków organizacyjnych, warsztatowych i programowych. Fala krytyki niedostatecznego przygotowania nauczycieli przedszkoli i szkół masowych do pracy z dziećmi niepełnosprawnymi w specjalnych zespołach i indywidualnie oraz eksponowanie znaczenia pedagogicznego kształcenia tych nauczycieli dla potrzeb wychowania i nauczania specjalnego spowodowały w ostatnich latach istotną poprawę w tym względzie. Do programów studiów na kierunkach wychowania przedszkolnego i nauczania początkowego wprowadzono pedagogikę specjalną, zorganizowano wiele różnych form doskonalenia specjalistycznego dla nauczycieli prowadzących zespoły dla dzieci z trudnościami w nauce, pracujących w klasach specjalnych oraz prowadzących nauczanie indywidualne dziecka niepełnosprawnego w domu, bądź w klasie normalnej. Jednak nadal nie zostały w pełni zaspokojone potrzeby w zakresie powszechnego przygotowania nauczycieli przedszkoli i szkół masowych do wdrażania integracyjnego systemu kształcenia specjalnego,co jest także związane z ogólnym brakiem w pełni przygotowanej kadry nauczycielskiej w skali kraju. Jak pisze O.Lipkowski /1979, s. 22/ "... szybciej przebiegał proces zróżnicowania form instytucjonalnych kształcenia specjalnego, aniżeli organizacji kształcenia kadr nowych organizacyjnych form szkolnictwa specjalnego". Uważa on, że tendencje integracyjne powinny znaleźć także wyraz w organizacji kształcenia kadry dla szkolnictwa specjalnego, a w szczególności:

- w programie kształcenia należy uwzględnić teorię i praktykę socjologiczną w takim zakresie, aby absolwent był także przygotowany do pracy w środowisku społecznym, do działania w kształtowaniu klimatu wychowawczego w środowisku;
- student powinien być zapoznawany z różnymi środowiskami, w których kształcenie specjalne może się odbywać, a więc nie tylko z dydak-

tyką w szkole specjalnej, ale ze specyficznymi metodami pracy w klasie specjalnej, w zespole wyrównawczym, a nauczaniem indywidualnym w domu rodzinnym itp.;

- kandydat na pedagoga specjalnego powinien także w toku studiów być praktycznie przysposobiony do techniki pracy integracyjnej. To znaczy, że program zajęć i organizacja studiów powinny uwzględniać kontakt studenta ze środowiskiem, bezpośredni jego udział w pracach związanych ze sprawami dziecka upośledzonego. A więc uczelnia przygotowująca studenta do działania integracyjnego "powinna być otwarta dla środowiska i w miarę możliwości służyć temu środowisku".

W dyskusjach podejmujących zagadnienie kształcenia kadry dla celów integracyjnego systemu wychowania i nauczania specjalnego eksponowane są następujące dążenia:

a/ odejście od wczesnej specjalizacji w kształceniu nauczycieli i wychowawców dla dzieci niepełnosprawnych, w celu wyposażenia ich w bogatą wiedzę i umiejętności pedagogiczne, niezbędne w pracy z dziećmi i młodzieżą nie ujawniającą poważniejszych odchyleń od normy rozwoju. Kształcenie nauczycieli i wychowawców powinno być oparte na psychologicznej i pedagogicznej wiedzy o dzieciach i młodzieży w ogóle oraz na pełnej znajomości wspólnej problematyki występującej w wychowaniu i nauczaniu różnych, ze względu na stan sprawności psychofizycznej,grup dzieci /J.Doroszewska, 1972; A.Hulek, 1979, s. 81/;

b/ specjalistyczne kształcenie nauczycieli i wychowawców dla dzieci niepełnosprawnych na poziomie studiów podyplomowych /Z.Sękowska, 1979, s. 161/;

c/ zróżnicowanie kształconej kadry pedagogów specjalnych ze względu na potrzeby przedszkoli, szkół, instytucji opiekuńczych, kultury, poradni i ośrodków rehabilitacji leczniczej, administracji szkolnej oraz służb socjalnych /A.Hulek, 1979, s. 78-79/;

d/ szersze wprowadzenie do programów studiów pedagogicznych i nauczycielskich oraz do różnych form dokształcania pracujących nauczycieli treści pedagogiki specjalnej i psychologii klinicznej, w tym także zagadnień metodyki nauczania specjalnego, terapii wychowawczej i resocjalizacji.

W świetle przedstawionych dążeń można uznać, że nauczyciel podejmujący się pracy w którejś z form integracyjnego kształcenia specjalnego powinien posiadać następujące dyspozycje:

- odpowiedni zasób wiedzy z nauk, których przedmiotem jest rozwój, wychowanie i nauczanie dzieci i młodzieży, w tym także wiedzy dotyczącej dzieci i młodzieży niepełnosprawnej;
- odpowiedni zasób umiejętności pełnienia opieki, wychowania i nauczania dzieci i młodzieży, w tym także umiejętności specjalnych niezbędnych w pracy z daną kategorią osób;
- pozytywne postawy emocjonalne wobec dzieci i młodzieży, wrażliwość na ich potrzeby rozwojowe oraz skłonność do ich zaspokajania;
- przekonanie o wartości integracyjnego wychowania i nauczania dzieci i młodzieży niepełnosprawnej.

Można by także wymienić takie cechy osobowościowe, jak: cierpliwość, wytrwałość, pogodne usposobienie i dobra kontrola emocjonalna. Osoby o słabej równowadze emocjonalnej, mało odporne na stres, nadpobudliwe, szybko ulegające zmęczeniu na skutek niedomagań somatycznych narażone są na niepowodzenia w pracy pedagogicznej z dziećmi niepełnosprawnymi /A.Maciarz, 1984, s. 89/. Nauczyciele pracujący z dziećmi niepełnosprawnymi w integracyjnych formach wychowania i nauczania specjalnego powinni otrzymywać specjalną pomoc od innych specjalistów, jak: psycholog, logopeda, metodyk danej dziedziny nauczania, psychoterapeuta. Pomoc ta może być zorganizowana różnie, np. w postaci zajęć pozalekcyjnych z dziećmi, porad dla nauczyciela, asystowania w czasie lekcji i pracy indywidualnej z dziećmi niepełnosprawnymi. Ważne jest także, aby nauczyciele uczący dzieci niepełnosprawne otrzymywali pełną i przystępną dla nich charakterystykę stanu zdrowia i rozwoju dziecka /od lekarzy i psychologów/ oraz zalecenia, które należy uwzględniać w procesie ich wychowania i nauczania. Dobry przykład organizowania dla uczniów niepełnosprawnych pomocy w ramach klasy normalnej stanowią rozwiązania w Szwecji, w której "kliniczny" sposób nauczania w specjalnych grupach jest coraz częściej zastępowany różnymi formami uczenia specjalnego w obrębie klasy normalnej. Tak więc uczniowie z bardzo niskim poziomem osiągnięć szkolnych, z zaburzeniami zachowania się czy z niepełnosprawnością fizyczną nauczani są przez specjalnie przygotowanych nauczycieli w normalnych klasach. Dzięki temu około 60% uczniów upośledzonych umysłowo oraz około 90% uczniów opóźnionych w nauce z innych powodów uczęszcza do szkół i klas normalnych /R.Volker, 1984/. W wielu krajach, w tym także w Polsce, dużą rolę przypisuje się uczestnictwu rodziców w procesie rewalidacji dzieci. Bez udziału odpowiednio przygotowanych rodziców nie można osiągnąć w procesie rewalidacji dziecka oczekiwanych efektów.

Problematyka przygotowania rodziców do pracy z dziećmi niepełnosprawnymi, kształtowania u nich prawidłowych postaw wobec tych dzieci, umiejętności specjalnego postępowania z nimi oraz rozumienia ich potrzeb, trudności przystosowawczych i możliwości rozwojowych znalazła szerokie opracowanie w teorii pedagogiki specjalnej ostatnich lat. Wymienić tu można wiele prac H.Borzyszkowskiej /1971, 1979, 1983, 1984/, T.Gałkowskiego /1972, 1974, 1979, 1980/, J.Ślenzak /1978, 1984/, K.Boczar /1982, 1984/. U.Eckert /1984/i innych. Nie mniej ważną rolę w integracyjnym systemie kształcenia specjalnego odgrywa stosunek rodziców dzieci pełnosprawnych do dzieci niepełnosprawnych i do faktu ich pozostania w przedszkolu i w szkole masowej. Stosunek ten nie zawsze jest właściwy i może powodować utrudnienia w kształtowaniu prawidłowych kontaktów między dziećmi pełnosprawnymi i niepełnosprawnymi, a także między rodzicami tych dzieci. Sądzi tak między innymi H.Borzyszkowska /1984,s.25--26/: "Powodzenie w pracy nad usprawnieniami w integracji z normalnymi w dużej mierze zależy od tego, w jakim stopniu zaakceptują ten pogląd dzieci pełnosprawne i ich rodzice. Niestety, praktyka życia codziennego wskazuje, że istnieją trudności w wytworzeniu wśród ogółu społeczeństwa przychylnego nastawienia do wychowania upośledzonych w integracji z normalnymi. Dziecko niepełnosprawne nie zawsze jest w pełni akceptowane przez swoich rówieśników, którzy nie wykazują żadnego odchylenia od normy w zakresie rozwoju psychofizycznego. Co gorsze, często utrudniają im tę akceptację ich rodzice". Autorka wskazuje na potrzebę propagowania wśród rodziców problematyki potrzeb rozwojowych dzieci niepełnosprawnych i kształtowania dla tych dzieci dobrego klimatu współżycia w szeroko rozumianym środowisku społecznym.

Dla osiągnięć szkolnych i poziomu przystosowania społecznego dzieci niepełnosprawnych duże znaczenie mają efekty ich rewalidacji leczniczej, w tym także stan usprawnienia psychomotorycznego tych dzieci. Dość powszechny jest pogląd, że dziecko przed włączeniem go w zespół dzieci sprawnych np. w klasie szkolnej, powinno być maksymalnie, na miarę jego możliwości usprawnione i przygotowane do wejścia w sytuacje integrujące go z dziećmi sprawnymi. Zdaniem J.Doroszewskiej /1981, t. I, s. 627/ przygotowanie dziecka niepełnosprawnego do uczenia się w integracyjnej formie kształcenia specjalnego nie powinno ograniczać się do nabycia podstawowych wiadomości i umiejętności wymaganych w klasach młodszych, ale także wyrażać się w doprowadzeniu dziecka do pewnej dojrzałości emocjonalnej i spo-

łecznej oraz w wyposażeniu go w instrumentalne umiejętności np. dziecko niewidome - biegłe posługiwanie się pismem Braille'a, dostateczne orientowanie się w przestrzeni; dziecko głuche - posługiwanie się aparatem akustycznym oraz dość sprawne czytanie mowy z ust w różnych, niekoniecznie sprzyjających warunkach i umiejętność posługiwania się mową /z początku na pewnym poziomie/; dziecko kalekie - sprawne posługiwanie się protezami lub środkami lokomocyjnymi itd. J. Doroszewska prezentuje przekonanie, "... że w grupie dzieci upośledzonych włączonych do szkół normalnych nie mogą być dzieci małe, gdyż do wejścia do szkoły wymienionej, okres przygotowawczy jest nieodzowny /może projektowane klasy "zerowe" zorganizowane w szkołach specjalnych to udostępnią/". Autorka uważa, że wiele jednostek niepełnosprawnych może być integrowanych społecznie z dużym powodzeniem, ale dopiero w klasach wyższych szkoły normalnej. Potrzeba wymagania od dziecka niepełnosprawnego pewnego poziomu dojrzałości do rozpoczęcia nauki w szkole normalnej nie ulega wątpliwości, natomiast pojawia się problem, czy dla osiągnięcia tej dojrzałości u dziecka korzystniejsze jest wychowanie go w izolacji czy w integracji z innymi dziećmi w jego wieku. Wydaje się, że nawet dla usprawnienia dziecka w tych czynnościach, których opanowanie sprawia mu szczególne trudności /np. mówienie i rozumienie mowy innych dzieci przez dzieci głuche/, korzystniejsze jest wychowanie dziecka od wczesnych faz rozwoju w integracji społecznej z dziećmi pełnosprawnymi. Również z punktu widzenia całokształtu efektów rewalidacji dziecka, osiąganych w sferze jego rozwoju motorycznego, intelektualnego i emocjonalno-społecznego korzystne jest jak najwcześniejsze włączenie go w środowisko naturalne rówieśników pełnosprawnych. Stosowanie koniecznej nieraz w pewnych okresach izolacji społecznej dziecka /np. w okresie leczenia w szpitalu,prowadzenia ćwiczeń specjalistycznych w gabinecie logopedy/ powinno być dozowane tylko ze względu na potrzebę jego leczenia oraz usprawniania za pomocą specjalnych metod i środków. Ponadto łatwiej jest kształtować prawidłowe stosunki między dziećmi sprawnymi i niepełnosprawnymi, gdy przebywają one razem od wczesnych faz rozwojowych, niż w fazach późniejszych, w których często te stosunki w wyniku braku wzajemnego poznania się dzieci w naturalnych kontaktach socjalizujących są już nieprawidłowe i wymagają przekształcania. Podobny pogląd prezentuje R.Volker /1984/, który pisze, że: "Podczas gdy nie jest łatwo zmienić poglądy i nastawienie ludzi dorosłych, faktem jest, że dzieci w wieku przedszkolnym i dzieci pierwszych

klas szkoły podstawowej są o wiele bardziej podatne na społeczną integrację".

W praktyce opieki i wychowania dzieci niepełnosprawnych często niedoceniana jest potrzeba dostatecznie wczesnego leczenia ich chorób i usprawniania w czynnościach, których opanowanie mają utrudnione z powodu tych chorób lub upośledzeń. Stąd też większość dzieci, zwłaszcza z głębszym upośledzeniem /wzroku, słuchu, narządu ruchu/ oraz z ciężkimi chorobami nie jest w wieku 7 lat dostatecznie przygotowana do podjęcia nauki w warunkach pełnej integracji w klasie normalnej. Zaniedbania w leczeniu dzieci, wyposażeniu ich w niezbędne aparaty, protezy i inne pomoce techniczne, ułatwiające im w miarę sprawne funkcjonowanie, rzutują wysoce niekorzystnie na ich osiągnięcia szkolne i przystosowanie społeczne, także w warunkach integracji częściowej np. w klasie specjalnej lub w szkole specjalnej. Uczeń upośledzony umysłowo, z nieleczoną gorączką reumatyczną, uczeń niedosłyszący z procesem chorobowym w uszach, uczeń z dolegliwościami nieleczonej skoliozy jest w sytuacji złożonego stresu i nieskuteczne jest stosowanie wobec niego wyłącznie oddziaływań pedagogicznych. Wymaga on także odpowiednich oddziaływań medycznych, a często zastosowania całego kompleksu środków i czynności zabezpieczających mu odpowiednie warunki zdrowotne. Jednym z istotnych wyznaczników skuteczności integracyjnego systemu kształcenia specjalnego jest więc zabezpieczenie dzieciom niepełnosprawnym od wczesnych faz rozwojowych, a następnie w przedszkolu i w szkole odpowiednich warunków zdrowotnych, w tym także specjalistycznego leczenia i usprawniania.

O powodzeniu integracji społecznej dzieci niepełnosprawnych decyduje także dobór odpowiednich form kształcenia specjalnego dla dziecka ze względu na jego aktualną sytuację zdrowotną, potrzeby i możliwości rozwojowe. Słuszne wydaje się postępowanie w planowaniu działań wychowawczych, jakie wprowadzono w Szwecji /Monographies..., 1974/. Pedagodzy szwedzcy jako decydujące uznają pytanie: "jakie jest najlepsze rozwiązanie dla danego dziecka?" Chodzi o to, by każdemu dziecku umożliwić naukę w takiej formie, która jest najodpowiedniejsza dla niego. Każda decyzja odnośnie sytuacji szkolnej dziecka stanowi wynik głębokiej analizy jego potrzeb i oceny jego zdolności. Wachlarz rozwiązań oferowanych dzieciom powinien być zdaniem pedagogów szwedzkich z r ó ż n i c o w a n y i e l a s t y c z n y, aby można było dostosowywać przebieg nauki do potrzeb i możliwości dzieci z różnym rodzajem i stopniem zaburzeń oraz stwarzać ka-

żdemu dziecku pełną możliwość przechodzenia z jednej formy kształcenia do innej, zależnie od jego aktualnej sytuacji rozwojowej. Wymaga to wielokrotnej, w toku rozwoju dziecka, diagnozy jego rozwoju, osiągnięć w przystosowaniu społecznym i w nauce szkolnej. Nie mniej ważna jest znajomość sytuacji opiekuńczo-wychowawczej dziecka w rodzinie.

Jednym ze sposobów kierowania dzieci do odpowiednich form kształcenia, stosowanym w niektórych krajach jest tzw. strategia wyboru dla dzieci najmniej ograniczającego otoczenia /R.Volker, 1984/. W każdym przypadku podjęcia decyzji o umieszczeniu ucznia w warunkach większej izolacji społecznej musi zostać udowodniony fakt, że jego potrzeba uczenia się nie mogła być skutecznie zaspokojona w warunkach większej integracji. Z tej konieczności muszą zdawać sobie sprawę osoby podejmujące decyzję o przeniesieniu ucznia do formy kształcenia o mniejszym stopniu integracji społecznej. E.Deno /1973/ przedstawił kilka poziomów integracji społecznej w kształceniu specjalnym - najwyższy, gdy uczeń niepełnosprawny uczęszcza do szkoły i klasy normalnej i przystosowuje się do warunków szkoły korzystając lub nie korzystając z opieki medycznej i specjalnej terapii i najniższy, gdy uczeń pozostaje w domu. Zdaniem E.Deno podejmując decyzję o umieszczeniu ucznia na danym poziomie integracji, czyli w danej formie kształcenia specjalnego, możemy odchodzić od najwyższego poziomu w kierunku najniższego tylko tak daleko, jak to jest niezbędne. Równocześnie powinniśmy poczynić maksymalne starania, by uczeń mógł jak najszybciej powrócić na wyższy poziom, czyli do formy kształcenia o większym stopniu integracji społecznej.

W świetle przedstawionych poglądów na kierowanie dzieci do odpowiednich form kształcenia specjalnego bezzasadne wydaje się wyróżnienie dwu przeciwstawnych koncepcji integracji społecznej w kształceniu specjalnym, tj. integracji całkowitej /totalnej/ i integracji częściowej /ograniczonej/. Bowiem integracyjny system kształcenia specjalnego powinien zawierać dużą różnorodność form tego kształcenia, umożliwiającą dzieciom różny stopień integracji społecznej. Formy te można podobnie jak to uczynił E.Deno uszeregować od form zapewniających dzieciom integrację całkowitą do form, w których dzieci w niewielkim stopniu są integrowane.

Zwolennicy koncepcji integracji częściowej /O.Lipkowski, 1976, 1980; J.Doroszewska 1981, t. I; B.Hoffmann, 1978/ zarzucają zwolennikom koncepcji integracji całkowitej traktowanie integracji jako celu samego w sobie, nieliczenie się z potrzebami wszechstronnego roz-

woju dzieci i niedostrzeganie potrzeby zabezpieczenia warunków integracji społecznej dzieci. Wydaje się, że żaden z teoretyków zajmujących się problematyką integracji społecznej dzieci niepełnosprawnych nie jest zwolennikiem integracji całkowitej w znaczeniu krytykowanym przez wymienionych autorów. W istocie ukrytym przedmiotem sporu jest chyba kierunek dążeń w rozwoju kształcenia specjalnego. Chodzi o to, czy dążyć do rozwoju integracyjnego systemu kształcenia specjalnego, w ramach którego wszystkie dzieci niepełnosprawne miałyby możność korzystania z różnych, najbardziej odpowiednich dla nich form, czy dążyć do rozbudowy i umocnienia tradycyjnego systemu szkolnictwa specjalnego i tylko dla niektórych grup dzieci wprowadzać nowe formy.

O skuteczności integracyjnego systemu kształcenia specjalnego decyduje także cały szereg czynników związanych bezpośrednio z procesem wychowania i nauczania. Jako najważniejsze uznaje się następujące czynniki:

a/ dostosowanie programów wychowania i nauczania do zróżnicowanych potrzeb i możliwości psychofizycznych uczniów. Uczeń może uczyć się wszystkich lub tylko niektórych przedmiotów według specjalnych programów;

b/ dostosowanie obiektów /ich przestrzeni/ przedszkoli, szkół i instytucji opiekuńczo-wychowawczych do potrzeb uczniów z ograniczoną sprawnością lokomocyjną i orientacją przestrzenną, dzieci chorych oraz dla potrzeb działalności profilaktycznej i terapeutycznej;

c/ dostosowanie organizacji procesu wychowania i nauczania do zróżnicowanych potrzeb i możliwości uczniów /liczebność grup, organizacja dnia, czas trwania zajęć i lekcji, tempo pracy, dobór przedmiotów prowadzonych dla uczniów sprawnych i niepełnosprawnych wspólnie i oddzielnie/;

d/ dostosowanie obok wspólnych dla uczniów sprawnych i niepełnosprawnych, specjalnych metod i środków wychowania i nauczania /w tym także terapii wychowawczej i resocjalizacji/;

e/ stosowanie w procesie wychowawczo-dydaktycznym różnych /w tym także niekonwencjonalnych/ sposobów postępowania, mających na celu kształtowanie wzajemnego rozumienia się dzieci, poprawnych społecznie kontaktów i więzi koleżeńskich między nimi, wzajemnej akceptacji i gotowości współdziałania;

f/ stosowanie w różnych formach specjalnej pomocy dla dzieci niepełnosprawnych, ich rodziców i nauczycieli przez specjalistów zatrudnionych w danej instytucji oświatowej, bądź w specjalistycznych

poradniach i ośrodkach, np. przez pedagogów specjalnych, psychologów, logopedów, metodyków nauczania specjalnego, psychoterapeutów, instruktorów gimnastyki leczniczej itd.

Wymienione czynniki należy kształtować elastycznie w różnych przedszkolach, szkołach i instytucjach opiekuńczo-wychowawczych zależnie od tego, jakie kategorie dzieci ze względu na stan ich zdrowia i rozwoju pragniemy objąć integracyjnym nauczaniem i wychowaniem. Potrzeby i możliwości rozwojowe dzieci i młodzieży powinny stanowić fundamentalne kryterium tworzenia dla nich warunków wychowania i nauczania w integracyjnym systemie. Stanowisko takie zgodne jest z ideą n o r m a l i z a c j i w kształceniu specjalnym, która wyraża potrzebę takiego unormowania wszystkich czynników w otoczeniu dziecka niepełnosprawnego, aby jego odmienność była zjawiskiem naturalnym i by dziecko miało prawo do odmienności /B.Nirje, 1976/. Idea ta pojawiła się w Danii na początku lat sześćdziesiątych,a następnie została upowszechniona w Szwecji. Znajduje ona coraz więcej zwolenników także w innych krajach np. w Japonii, Szwajcarii, Austrii i w Polsce.

W świetle przedstawionych uwarunkowań skuteczności integracyjnego systemu kształcenia specjalnego pragnę wyrazić przekonanie, że jedynie systemowe podejście w tworzeniu warunków dla integracji społecznej dzieci i młodzieży niepełnosprawnej może zapewnić tej integracji oczekiwane efekty. Niezbędne jest zastosowanie takiego podejścia w systemie oświaty i wychowania w skali całego kraju.

BIBLIOGRAFIA

Boczar K.: Młodzież umysłowo upośledzona w rodzinie i w środowisku pracy. Warszawa 1982, IWZZ.

Boczar K.: Postawy matek wobec młodzieży pracującej i nie pracującej, o umiarkowanym stopniu upośledzenia umysłowego. /w:/ Rewalidacja dzieci i młodzieży niepełnosprawnej w rodzinie. Pod red. A.Hulka. Warszawa 1984, PWN.

Borzyszkowska H.: Współpraca szkoły specjalnej z domem rodzinnym. Warszawa 1971, PZWS.

Borzyszkowska H.: Rola rodziny i jej zadania w kształceniu jednostek upośledzonych. "Studia Pedagogiczne". T. XL, 1979, PWN.

Borzyszkowska H.: Pedagog specjalny a dziecko upośledzone w rodzinie. "Studia Pedagogiczne". T. XLV, 1983, PWN.

Borzyszkowska H.: Dziecko niepełnosprawne w rodzinie i społeczeństwie. /w:/ Rewalidacja dzieci i młodzieży niepełnosprawnej w rodzinie. Pod red. A.Hulka. Warszawa 1984, PWN.

Deno E.: Special education as developmental capital. Exceptional Children, 1973, vol. 39.

Doroszewska J.: Teoretyczne podstawy działalności Instytutu. "Szkoła Specjalna". 1972, nr 3-4.

Doroszewska J.: Pedagogika specjalna. T. 1. Wrocław-Warszawa-Kraków--Gdańsk, 1981, Ossolineum.
Eckert U.: Problem kształcenia zintegrowanego w przedszkolu. "Szkoła Specjalna" 1984, nr 1.
Hoffmann B.: Indywidualne i społeczne aspekty rozwoju i integracji w pedagogice specjalnej. "Szkoła Specjalna" 1978, nr 3.
Gałkowski T.: Dzieci specjalnej troski. Warszawa 1972, WP.
Gałkowski T.: Rehabilitacja dzieci z wrodzonymi upośledzeniami w aspekcie psychologii /w:/ Problemy psychologiczne w rehabilitacji inwalidów. Pod red. H.Larkowej. Warszawa 1974, PZWL.
Gałkowski T.: Psychologiczne problemy integracji dziecka kalekiego w rodzinie. "Zagadnienia Wychowawcze a Zdrowie Psychiczne" 1979, nr 1-2.
Gałkowski T.: Usprawnianie dziecka autystycznego w rodzinie. Warszawa 1980, PTWK Oddział Warszawski.
Hulek A.: Obraz upośledzonego proponowany szerokiej opinii publicznej. /w:/ Biuletyn informacyjny TWK, Warszawa 1978, nr 3-4.
Hulek A.: Współczesne kierunki rozwoju pedagogiki specjalnej. "Studia Pedagogiczne". T. XL, 1979, PWN.
Hulek A.: /red./ Rewalidacja dzieci i młodzieży z odchyleniami od normy. Warszawa 1982, Wyd. UW.
Lipkowski O.: Problem integracji. "Szkoła Specjalna" 1976. nr 1.
Lipkowski O.: Kształcenie pedagogów specjalnych w świetle współczesnej pedagogiki specjalnej i założeń reformy szkolnej w Polsce. /w:/ Kadra w kształceniu specjalnym - stan obecny i perspektywy. Pod red. A.Hulka Warszawa 1979, IBN.
Maciarz A.: Wybrane zagadnienia rewalidacji dzieci. Skrypt dla studentów kierunków pedagogicznych. Zielona Góra 1984, WSP.
Nirje B.: The Normalization Principle. /w:/ Kugel R.B., Shearer A.: Changing Paterns in Residential Services for the Mentally Retarded. President's Conmittee. Washington 1976.
Monographies sur l'education speciale. Cuba, Japan, Henye, Suede. Les Paris de L'UNESCO. Paris 1974.
Serejski J.: Problem zdrowia w klasach początkowych. /w:/ Edukacja wczesnoszkolna. Pod red. B.Wilgockiej-Okoń. Warszawa 1979.
Sękowska Z.: Kształcenie kadr dla starszych klas szkół specjalnych. /w:/ Kadra w kształceniu specjalnym - stan obecny i perspektywy. Pod red. A.Hulka. Warszawa 1979, IBN.
Słownik języka polskiego. T.3, Warszawa 1981, PWN.
Ślenzak J.: Znaczenie postaw rodziców w procesie usprawniania dzieci z zaburzeniami rozwoju psychoruchowego. Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1978, Ossolineum.
Ślenzak J.: Uczeń z odchyleniami w stanie zdrowia i rozwoju. Warszawa 1984, WSiP.
Volker R.: Social integration of handicapped pupils into regular schools. Federal Teachers Academy, April 1984.

P r z y p i s y

[1] "Wspólny - odnoszący się w równym stopniu do wielu osób /.../, dla wielu w równym stopniu charakterystyczny".

[2] "Swoisty - właściwy komuś lub czemuś, będący szczególną właściwością czegoś, charakterystyczny, specyficzny". /Słownik języka polskiego, 1981, s. 763, 376/.

Zbigniew Zaborowski
Instytut Kształcenia Nauczycieli
Warszawa

SAMOŚWIADOMOŚĆ DEWIACYJNA

UWAGI WSTĘPNE

Człowiek jest istotą, która poznając siebie i innych, stale porównuje się z innymi, ustala podobieństwa i różnice oraz własną wyższość, niższość lub równość w określonych wymiarach podlegających ocenie. Na tej drodze określamy jacy jesteśmy w stosunku do innych w zakresie prostych cech fizycznych i psychicznych, np. wzrostu, siły, życzliwości, prawdomówności, czy też cech bardziej złożonych, np. zdolności intelektualnych, umiejętności zawodowych, temperamentu, charakteru lub, ogólnie biorąc, osobowości.

Proces porównywania siebie z innymi i ustalania określonych relacji w tym zakresie można określić mianem waloryzacji interpersonalnej /Zaborowski, 1976/. W wyniku tego procesu pojawiają się określone sądy np. typu: jestem bardziej życzliwy, uspołeczniony niż ty lub jestem inny, niż koledzy, lub jestem gorszy, mniej wartościowy, nieprzydatny do pracy zawodowej itp.

Sąd waloryzacyjny można przedstawić za pomocą formuły S.W. = W.I. - W.S., gdzie S.W. oznacza sąd waloryzacyjny, W.I. - waloryzację innych, W.S. - waloryzację siebie /waloryzację innych i siebie można określać ilościowo np. w skali porządkowej, interwałowej/.

Sądy waloryzacyjne - szczególnie te, które dotyczą ważnych w konkretnej społeczności właściwości - składają się na samoświadomość interpersonalną jednostki. Samoświadomość ta nie jest tożsama ze świadomością społeczną, która, jak można wnosić z różnych publikacji na ten temat, ma szerszy zakres i bardziej złożoną treść, związaną z postawami wobec różnych grup, problemów społecznych, takich jak równość, sprawiedliwość itp.

Samoświadomość interpersonalna jednostki może być, z grubsza biorąc, typowa, przeciętna, lub nietypowa. W pierwszym przypadku jednostka uświadamia sobie, że jest w zakresie wielu ważnych cech podobna, zbliżona do innych. Np. uczeń w szkole średniej mówi "jestem przeciętniak - niczym w nauce, sporcie, pracy społecznej nie wyróżniam się". W drugim przypadku jednostka uświadamia sobie, że jest nieprzeciętna, nietypowa. Samoświadomość nieprzeciętności, nietypowości, może być pozytywna lub negatywna. W pierwszym przypadku jednostka ma świadomość, że jest lepsza, bardziej wartościowa niż inni, w drugim, że jest gorsza, słabsza, mniej wartościowa.

Poniżej zajmiemy się bliżej tą drugą formą samoświadomości; skrótowo określimy ją mianem samoświadomości dewiacyjnej. Szkicowo scharakteryzujemy samoświadomość dewiacyjną jednostek przestępczych, neurastycznych, kalekich, głuchych i niewidomych. Z kolei krótko zastanowimy się nad ogólnymi mechanizmami funkcjonowania samoświadomości dewiacyjnej i ich związkiem z zachowaniem społecznym. Na tym tle krótko wspomnimy o zadaniach społeczno-wychowawczych w odniesieniu do ludzi "nietypowych".

SAMOŚWIADOMOŚĆ PRZESTĘPCÓW

Przestępczość łączy się z przekraczaniem norm społecznych, prawnych i negatywną oceną i opinią ze strony społeczeństwa, np. w postaci skazującego wyroku sądowego. Tego rodzaju opinia i towarzyszący jej wyrok stwarza podstawę do określonej samooceny jednostki przestępczej, mianowicie samooceny jako jednostki innej, często gorszej.

Społeczeństwo karając, izolując jednostkę przestępczą, niejako naznacza ją jako odmienną. Nierzadko akceptuje ona to naznaczenie, godzi się na status społeczny przestępcy i przystosowuje się do swej roli społecznej. Ma to miejsce szczególnie wtedy, gdy przestępczość wynika z niedostosowania społecznego jednostki /por. Żabczyńska, 1983/.

We wstępnym okresie przestępczości ten negatywny stosunek społeczeństwa wyzwala u jednostki obniżenie samooceny i tworzenie się samoświadomości osoby nie tylko innej, lecz gorszej od innych normalnych członków społeczeństwa. U jednostek o dłuższym stażu przestępczym, np. recydywistów, poczucie "gorszej inności" jest bądź represjonowane, bądź redukowane za pomocą takich mechanizmów obronnych jak racjonalizacja, projekcja /Żabczyńska, 1983/.

W podkulturze przestępczej przestępcy odnajdują elementy sprzyjające obronie zagrożonej samooceny, np. w postaci podziału ludzi na "frajerów" i prawdziwych ludzi, przypisywania tym pierwszym winy za czyny przestępcze itp.

Można przyjąć, że samoświadomość przestępców zawiera mniej lub bardziej wyraźne i uświadamiane sądy o własnej inności oraz o "inności gorszej" i że samoświadomość ta ma funkcje regulacyjne w odniesieniu do postaw wobec siebie i innych i w odniesieniu do zachowania społecznego. Ponieważ "inność" jednostki związana jest głównie z określonym stosunkiem społeczeństwa i nie ma charakteru niezmiennego i trwałego, jak np. w przypadku trwałego defektu fizycznego czy psychicznego, w samoświadomości niektórych przestępców tworzą się sądy

dotyczące możliwości zmiany swojej pozycji i powrotu do normalnego społeczeństwa. Badając zatem możliwość resocjalizacji przestępców należy starać się dotrzeć do ich samoświadomości, gdyż zarówno jej treść, jak i struktura, odgrywają ważną rolę regulującą zachowanie społeczne.

SAMOŚWIADOMOŚĆ NEUROTYKA

Nerwica jest zaburzeniem funkcjonalnym charakteryzującym się przeżywaniem wzmożonego lęku, niepokoju, zwiększoną wrażliwością emocjonalną i małą odpornością psychiczną. Jak podkreśla K.Horney /1971/ - u neurotyków pod wpływem lęku zachwiana jest potrzeba bezpieczeństwa. Lęk nie jest wrodzony, lecz jest produktem frustracji społecznych; pod wpływem lęku tworzą się nerwicowe cele, np. nadmierna ambicja, poszukiwanie wszędzie miłości, uznania.

Samoocena i samoakceptacja neurotyka podlegają wahaniom tak w kierunku pozytywnym, jak i negatywnym. Neurotyk na skutek zagrożenia wewnętrznego ma skłonność do stałego porównywania się z innymi, wrażliwy jest szczególnie na oceny i emocjonalne traktowanie jego osoby. Jeśli niezgodne są one z jego wyobrażeniami odnośnie własnej osoby, przeżywa stany zagrożenia i wrogości, która przejawia się w niechęci, agresji wobec otoczenia lub w wycofaniu się, apatii.

Neurotyk uświadamia sobie wyraźnie, że jest inny niż ludzie z otoczenia, ma on stałe poczucie, że mógłby być lepszy od innych, żyć pełniej, mieć lepsze osiągnięcia. Samoświadomość neurotyka jest często zmienna, zależna od nastroju, stosunku otoczenia do niego,raz sądzi o sobie, że jest osobą pełną zalet i ukrytych możliwości, by po pewnym czasie przeżywać uczucia niepełnowartości, słabości, niechęci do siebie. Można zaryzykować twierdzenie, że samoświadomość neurotyka jest ambiwalentna, "rozdarta", chwiejna, z tym, że łatwo pojawiają się w niej elementy "gorszej inności" - szczególnie, gdy otoczenie go odrzuca, lub gdy znajduje się w stanie konfliktu z innymi. Lęk, który dręczy neurotyka, wytwarza mechanizmy obronne, np. represję, projekcję, które zniekształcają jego obraz rzeczywistości i własnej osoby oraz relacje między nim a otoczeniem społecznym.

Istotnym mechanizmem sprzyjającym nasilaniu się przykrych przeżyć, np, lęków, poczucia winy, krzywdy, wydaje się być obronna koncentracja na sobie, która jest charakterystyczna dla neurotyków. Jak wykazały badania Scheiera, Carvera /1980/, koncentracja na sobie /chodzi tu o samoświadomość prywatną/ podnosi intensywność prze-

żywanych uczuć. Nic dziwnego, że psychologiczny mechanizm funkcjonowania nerwicy przypomina błędne koło: stany zagrożenia wywoływane np. czynnikami sytuacyjnymi zamiast wygasać po pewnym czasie, jak to ma miejsce u ludzi bardziej odpornych psychicznie, dzięki koncentracji na sobie nasilają się, co z kolei wzmacnia jeszcze koncentrację na sobie itd. Egocentryzm neurotyków ma swe źródło właśnie w tym stałym nasilaniu się stanów emocjonalnych sprzężonych z silną koncentracją na sobie.

SAMOŚWIADOMOŚĆ OSÓB KALEKICH, INWALIDÓW

Kalectwo, inwalidztwo łączy się z upośledzeniami i ubytkami w zakresie narządów ruchu i postawy /schorzenia kręgosłupa/. Kalectwo współwystępuje często ze słabszym zdrowiem, większą męczliwością, mniejszą odpornością na wysiłek umysłowy, zmniejszoną odpornością nerwową.

Osoba kaleka traktowana jest przez otoczenie ambiwalentnie, z jednej strony ułatwia się zaspokajanie jej potrzeb, otacza opieką, z drugiej strony traktuje się ją - w sposób mniej lub bardziej wyraźnie uświadomiony - jako słabszą, mniej przydatną zawodowo i społecznie, ogólnie jako osobę gorszej kategorii /por. Lipkowski, 1979/. Współczucie otoczenia dla kalectwa kojarzy się nierzadko z tendencją do ograniczania bądź nawet unikania kontaktów z osobą kaleką.

Samoświadomość inności osoby kalekiej wytwarza się pierwotnie na podstawie spontanicznej waloryzacji interpersonalnej. Jednostka kaleka koncentruje się silnie na własnych brakach i defektach; stała koncentracja kształtuje samoświadomość dyspozycyjną kalectwa. Treści przeżyć psychicznych osoby kalekiej przesycone są motywami ułomności, słabości fizycznej. Męczliwość fizyczna i umysłowa, ograniczenia własnej działalności zawodowej, rodzinnej, wywołują depresję i apatię. Formy przetwarzania informacji o własnej osobie stają się często egocentryczne i kojarzą się z zagrożeniem.

Samoświadomość inności wpływa na zniekształcenie w percepcji innych i siebie np. typu: "inni są niechętni lub wrodzy, udają tylko życzliwość, jestem ciężarem dla społeczeństwa i rodziny".

Samoświadomość ta sprzyja zwiększaniu wrażliwości na akty niechęci i nieakceptacji przez innych, szczególnie przez osoby bliskie. W związku z tym stosunki osoby kalekiej z otoczeniem nabierają charakteru relacji bądź powierzchownych, zdawkowych, doraźnych bądź relacji nerwicowych, w których istnieje niechęć, agresja połączone z wzajemną zależnością /Hulek, 1982/.

SAMOŚWIADOMOŚĆ OSOBY GŁUCHEJ

Osoba głucha cierpi na wady narządu słuchowego połączone najczęściej z wadami mowy wynikającymi z zaburzeń słuchu. Głuchota może być mniej lub bardziej zaawansowana, od lekkiego niedosłuchu, aż do kompletnej głuchoty. Głuchotę dzieli się na głuchotę dziedziczną, wrodzoną i głuchotę nabytą. Głuchota utrudnia opanowanie języka słownego i rozwój myślenia abstrakcyjnego, jakkolwiek jednostka głucha dysponując ośrodkiem mowa może opanować język i poprzez wieloletni trening artykulacyjny nauczyć się mowy ustnej. Niesłyszenie własnej mowy wpływa wszakże na to, że głos osoby głuchej jest źle modelowany, bezbarwny, arytmiczny /Hoffmann 1980/.

Osoby głuche, mimo nawet opanowania mowy głosowej, często posługują się innymi środkami komunikacji, np. mową palcową, migami, mimiką. Środki te, jakkolwiek ułatwiają porozumiewanie się osób niesłyszących, utrudniają im osiągnięcie wyższego rozwoju intelektualnego.Osoby te odwołując się do znaków operują bowiem sytuacjami konkretnymi, a nie pojęciami abstrakcyjnymi i zależnościami funkcjonalnymi. Z drugiej strony osoby głuche z powodu trudności kontaktowania się z osobami normalnymi nierzadko ich unikają i chętniej przebywają w kręgach osób niesłyszących.

Osoba głucha ma samoświadomość swojej inności, niższej pozycji społecznej,niepełnowartościowości oraz ograniczonych możliwości kontaktowania się z ludźmi normalnymi - np. w pracy zawodowej, życiu społecznym. Wpływa to na wzmożoną pobudliwość nerwową, nasila przeżycia frustracyjne i wyzwala nierzadko zachowania agresywne.

Ogólnie biorąc jednostka głucha ma dyspozycyjną samoświadomość "gorszej inności" i jakkolwiek swoje ograniczenia i defekty słuchowe i komunikacyjne często kompensuje sprawnością i zręcznością motoryczną, pracowitością, jej możliwości rozwojowe i partycypacja w szerszym życiu społecznym są ograniczone, co wpływa negatywnie na jej samopoczucie i samoakceptację. Poprawę samopoczucia i korektę samoświadomości jednostki głuche uzyskają przebywając w gronie osób podobnych do siebie,tworząc w miarę zamknięte społeczności lub kręgi społeczne.

SAMOŚWIADOMOŚĆ NIEWIDOMEGO

Jednostki niewidome różnią się od osób ociemniałych tym, że są bardziej pogodzone ze swoją sytuacją fizyczną, psychologiczną, społeczną.

Operując niżej terminem niewidomy, będziemy go używali w stosunku do wszystkich osób niewidzących lub niedowidzących. Osobnik niewidomy z racji utraty wzroku ma ograniczone możliwości orientacji w przestrzeni, czasie i w związku z tym obniżone możliwości motoryczne i ruchowe. Rozwój fizyczny dzieci niewidomych jest słabszy niż dzieci widzących; dzieci te często są bierne i zahamowane motorycznie /Sękowska, 1974/. Mniejsza ilość spostrzeżeń i wrażeń w związku z utratą wzroku wpływa na słabszą znajomość otaczającej rzeczywistości przyrodniczej, a również i środowiska społecznego i ludzi. Kontakty dziecka niewidomego z otoczeniem społecznym są ubogie, powierzchowne, a stosunki łączące je z innymi ludźmi przybierają na ogół charakter jednostronnej zależności.

W strukturze samoświadomości jednostki niewidzącej tworzy się obraz ograniczonych możliwości motorycznych i działania, i poczucie stałej zależności od ludzi zdrowych. W samoświadomości niewidomego występują nierzadko elementy niższości, słabości, poczucie izolacji społecznej, zbędności, łączące się z biernością, autyzmem i apatią.

MECHANIZMY FUNKCJONOWANIA SAMOŚWIADOMOŚCI DEWIACYJNEJ

Zbierając dotychczasowe uwagi dotyczące samoświadomości jednostek odbiegających od normy fizycznej, psychologicznej, czy społecznej należy stwierdzić występowanie w niej stałego elementu inności, gorszej jakości, małej przydatności społecznej, zawodowej. Tego rodzaju elementy samoświadomości często wyzwalają stany apatii, bierności, wycofania się, a nawet prowadzą do zachowań autodestrukcyjnych, narkomanii, samobójstw.

Innym mechanizmem psychologicznym wyzwalanym przez samoświadomość dewiacyjną jest zbliżanie się, wiązanie się z osobnikami o podobnych lub zbliżonych defektach, zacieśnianie stosunków z nimi i tworzenie swoistej podkultury. Na tej zasadzie kształtuje się w mniejszej lub większej opozycji do kultury ludzi typowych, przeciętnych podkultura przestępcza, ludzi głuchych, niewidomych, neurotyków. Podkultury te wytwarzają swoiste wartości sprzyjające nierzadko afirmowaniu dewiacji, a nawet traktowaniu jej jako pozytywny lub pożądany zespół właściwości. I tak np. podkultura przestępcza gloryfikuje życie przestępcze i więzienne, a recydywiści traktowani są w niej jako jednostki silne, wybitne, odznaczające się charakterem. Podkultura neurotyków również zawiera nierzadko gloryfikację cech neurotycznych, wrażliwości, niepokoju, emocjonalnych wewnętrznych konfliktów, in-

fantylizmu. W twórczości K.Dąbrowskiego /1974/ nerwicę ujmuje się jako zjawisko w zasadzie pozytywne z punktu widzenia rozwoju osobowości. K.Dąbrowski podkreśla, że większość psychonerwic, a także form tzw. wzmożonej pobudliwości psychicznej lub nerwowości, wyraża "w znacznej większości przypadków potencjały i procesy przyśpieszonego rozwoju" /1974, s. 7/.

Nie ulega wątpliwości, że tego rodzaju stanowiska teoretyczne mające niewątpliwie pewne uzasadnienia empiryczne, lecz wyrażone zbyt skrajnie mogą utrwalać poczucia względnej satysfakcji, a niekiedy wyższość w stosunku do przeciętnych szarych "zjadaczy chleba".

Samoświadomość dewiacyjną należy uznać za zjawisko niekorzystne z punktu widzenia prawidłowego rozwoju osobowości i jako takie wymaga ono wnikliwego przeciwdziałania i terapii. Problemy te są wnikliwie naświetlane w pedagogice rewalidacyjnej /por. Hulek, 1978/.

LITERATURA

Dąbrowski K.: Dwie diagnozy. Warszawa 1974. Wyd. PTHP.
Hoffmann B.: Rewalidacja niesłyszących. Warszawa 1980, PWN.
Horney K.: Nerwica a rozwój człowieka. Warszawa 1978, PiW.
Hulek A. /red./: Pedagogika rewalidacyjna. Warszawa 1978, PWN.
Lipkowski O.: Pedagogika specjalna, Warszawa 1979, PWN.
Sękowska Z.: Kształcenie dzieci niewidomych, Warszawa 1974, PWN.
Zaborowski Z.: Stosunki międzyludzkie. Warszawa 1976, PWN.
Żabczyńska E.:Przestępczość dzieci. Warszawa 1983, PWN.

Józef Górniewicz
Uniwersytet Mikołaja Kopernika
Toruń

MOŻLIWOŚCI EDUKACYJNE TEATRU AMATORSKIEGO W SZKOLE

WPROWADZENIE

W teorii wychowania estetycznego wyodrębniły się dwie tendencje ujmowania edukacji teatralnej: wychowania przez teatr i wychowania do teatru[1]. Oddziałując przez sztukę /teatr/ zmieniamy postawy estetyczne i moralne wychowanków, kształcimy ich wrażliwość na wartości zawarte w dziele, które w tym procesie stanowi intencjonalny środek wychowawczy. Walory edukacyjne dzieła wykorzystywane są w celowo stwarzanych sytuacjach estetycznych i zarazem wychowawczych.

W procesie wychowania do sztuki, jak mówi I. Wojnar, pogłębiamy wrażliwość emocjonalną człowieka, zapewniamy tożsamość kulturową i ciągłość kulturowego dziedzictwa w świadomości kolejnych pokoleń, uczymy tolerancji wobec tego, co otwarte, nowe i nie przewidywane[2].

W historii myśli o wychowaniu stworzono wiele koncepcji, w których próbowano ukazać niewyczerpalne źródło możliwości wychowawczych sztuki, a następnie przełożyć je na praktykę pedagogiczną[3]. W niniejszym szkicu rozważymy tylko niektóre z nich, te mianowicie, które tkwią w strukturze zespołu artystycznego, w kreowanym przez uczniów dziele sztuki i relacji: twórca - dzieło - odbiorca. Szczegółowiej omawiamy zagadnienie działań socjotechnicznych i ich efektów w pracy wychowawczej nauczyciela w zespole artystycznym, podejmujemy próbę ustalenia empirycznych wskaźników procesu wychowawczego w grupie teatralnej oraz analizujemy treść zadań pedagogicznych realizowanych przez nauczyciela - opiekuna zespołu amatorskiego. Upatrujemy je głównie w rozszerzaniu doświadczeń wychowanka, pogłębianiu jego wrażliwości na problemy innych ludzi oraz umiejętności skutecznego rozwiązywania konfliktów. Problemy te stanowią istotne ogniwo w procesie wychowania estetycznego w szkole.

2. SOCJOTECHNIKA JAKO METODA WYCHOWAWCZA W ZESPOLE ARTYSTYCZNYM

W niniejszym opracowaniu nie przeprowadzamy diagnozy aktualnej sytuacji partycypacji teatralnej młodzieży szkolnej. Wskazujemy raczej na możliwości zmiany tego stanu. Animacja ruchu amatorskiego w szkole jest szansą stworzenia wartościowego środowiska wychowawczego. Wychowanie w zespole artystycznym to w znacznej mierze umiejęt-

ność stosowania zabiegów socjotechnicznych. Socjotechnika jest czułym instrumentem zmiany społecznej[4]. Jej stosowanie wymaga od instruktora dużego zasobu wiedzy psychologicznej i socjologicznej oraz doświadczenia pedagogicznego. Zabiegi socjotechniczne wzmacniają intencjonalne oddziaływania wychowawcze poprzez nałożenie na nie elementów socjalizacyjnych. Rozważna restrukturalizacja grupy, przy zachowaniu poczucia nienaruszalności godności jednostki, daje znaczne efekty wychowawcze. Umożliwia wychowankowi odnajdowanie własnej tożsamości społecznej w regulowaniu kontaktów z innymi ludźmi. Weryfikuje subiektywne odczucia, ułatwia akceptację innych członków zespołu, pozwala zrozumieć ich indywidualizm. Niewłaściwe zabiegi socjotechniczne dezintegrują grupę, przyczyniają się do trwałego rozpadu więzi międzyludzkich.

Na czynności przygotowawcze do wystawienia sztuki teatralnej składa się szereg aktów artystycznych i wychowawczych. Ich treścią w działalności teatralnej są różnorodne stosunku interpersonalne. Podmioty tych relacji tworzą pewien układ pozycji, który nie jest powieleniem rzeczywistej struktury grupy uczniowskiej. Optymalny graficzny kształt stosunków międzyludzkich w zespole teatralnym zawarty jest między dwiema skrajnościami: całkowitą rozbieżnością hierarchii społecznej grupy i hierarchii artystycznej w zespole amatorskim, oraz absolutnej tożsamości kształtu rzeczywistych stosunków interpersonalnych i relacji między podmiotami artystycznymi. Modyfikają one hierarchie statusów społecznych i artystycznych. Wydaje się, że nie można mechanicznie przenosić struktury grupy społecznej na tymczasowy, umowny układ ról w dziedzinie artystycznej. Kreacja artystyczna wymaga innych cech osobowości ludzi niż tych, które ujawniają oni w kontaktach społecznych, a determinujących status społeczny. Konieczna jest jednak znajomość hierarchii pozycji społecznej członków zespołu podczas przydzielania im funkcji artystycznych w sztuce teatralnej. Zabiegi te mają wartość wychowawczą, gdy nauczyciel dysponuje pewnym polem manewru, możliwością restrukturalizacji statusów społecznych. Uzyskuje je w zespołach, w których obraz graficzny stosunków międzyludzkich ma kształt spłaszczony[5]. Oznacza to, że istnieje kilka "gwiazd" socjometrycznych, a wielu członków zajmuje pozycje "środkowe" w hierarchii zespołu. Racjonalna argumentacja, znajomość metod psycho- i socjotechnicznych oraz wartości integrujących grupę umożliwia wychowawcy dokonywanie przesunięć w strukturze zespołu amatorskiego. Osoby o średnim statusie społecznym można umieścić na szczycie hierarchii artystycznej, a jednostki zajmujące

pozycje marginesowe przesunąć ku środkowi struktury socjometrycznej grupy. Widocznym efektem wychowawczym zabiegów socjotechnicznych jest zaspokajanie potrzeb afiliacji uczniów. Umożliwia to identyfikację młodzieży z grupą[6]. Trwałym rezultatem manipulacji strukturą socjometryczną grupy jest także podniesienie lub obniżenie samooceny jednostki. Jej działalność staje się skuteczniejsza, gdy odblokowane zostaną tkwiące jedynie w świadomości złudne bariery społecznej nieakceptacji. Jaźń będąca między innymi także odbiciem docierających do jednostki społecznych ocen jej funkcjonowania w środowisku modyfikuje wyobrażenia o jakości swej aktywności w grupie społecznej. Jedynie taki wynik zabiegów socjotechnicznych ma sens wychowawczy.

3. ZADANIA EDUKACYJNE TEATRU SZKOLNEGO

Przygotowanie przedstawienia teatralnego odbywa się na kilku płaszczyznach. Pierwsza z nich jest natury psychologicznej. Mieszczą się tu poglądy na istotę sztuki i jej społeczne uwarunkowania, postawy wobec niej uczestników działalności twórczej oraz ich indywidualna struktura wartości, która wyznacza kierunki aktywności i jest dla nich aksjologicznym kryterium weryfikacji.

Do drugiej płaszczyzny - socjologicznej, zaliczyć można stosunki interpersonalne między członkami zespołu, wartości, wzory grupowe oraz normy określające akceptowane przez młodzież szkolną formy zachowań. Trzecią płaszczyznę - estetyczną - wyznacza tworzywo artystyczne, które warunkuje określone sposoby działania. Czwartą, stanowią zabiegi pedagogiczne nauczyciela - kierownika zespołu teatralnego. Ta ostatnia płaszczyzna staje się formą wychowania, gdy istnieje ściśle określony przedmiot wspólnej działalności, wyznaczający kierunek aktywności wychowanka.

Na ten obszar nakierowanych na jednostkę możliwości wychowawczych teatru szkolnego składają się następujące główne zadania edukacji estetycznej w szkole: rozbudzenie i kształtowanie potrzeb estetycznych członków, sublimacji ich przeżyć oraz rozszerzenie doświadczeń[7]. Wspólne odczytywanie tekstu dramatu, dyskusja nad rozwiązaniami poszczególnych aktów teatralnych, wczucie się w przeżycia bohaterów oraz role, które uczniowie mają grać na scenie, rozwój wyobraźni i ekspresji poprzez całościową wizję spektaklu i jego eksterioryzacja stanowią zewnętrzne oblicze dokonującego się procesu wychowania przez teatr i do teatru. Działalność nauczyciela powinna być dyskre-

tna, ponieważ staje się on równorzędnym, jak uczniowie, uczestnikiem sytuacji estetycznej. Doradza on również w kwestiach technicznych i sugeruje propozycje rozwiązań artystycznych. Pełne zaangażowanie w tworzenie spektaklu zyskuje mu poparcie członków zespołu, ich akceptację. Wydaje się, że dyskretne kierowanie procesem wychowania daje trwalsze efekty wychowawcze niż w klasycznych układach działalności pedagogicznej /typu przedmiot - podmiot/.

Rozszerzanie doświadczeń poprzez twórczość artystyczną w teatrze amatorskim jest jednym z głównych zadań wychowania estetycznego w szkole[8]. Zadanie to realizowane jest w dwóch płaszczyznach: socjologicznej i artystyczno-estetycznej. Amatorski zespół teatralny jest szczególnym środowiskiem wychowawczym, gdyż przenikają się tu równocześnie procesy: socjalizacji, twórczości oraz intencjonalnego wychowania, przejawiającego się w projektowaniu interpersonalnej więzi artystycznej warunkującej właściwe z punktu widzenia pedagoga oddziaływanie wychowawcze. Stwarzają one nie spotykane w codziennym życiu sytuacje społeczne i estetyczne.

Drugą płaszczyznę procesu rozszerzania doświadczeń człowieka stanowią dzieła sztuki, których treść i struktura warunkują różnego rodzaju działania wychowawcze i artystyczne. Treść zawarta w literackim pierwowzorze spektaklu teatralnego określa główne idee, które twórca pragnie przekazać odbiorcom. Osobowość aktora jest niewyczerpalnym źródłem możliwości artystycznego przekazu treści sztuki. Musi on ją zrozumieć, wczuć się w opisane przeżycia bohatera i je wyrazić. W teorii estetyki pojęcie rozumienia dzieła sztuki oznacza taką organizację dostarczonego odbiorcy przez dzieło materiału wrażeniowego, które odpowiada intencjom twórcy tego dzieła. Na proces ten składa się kilka różnych czynników: rozumienie układu, rozumienie pierwiastków przedstawiających, rozumienie wyrazu i rozumienie dążeń artystycznych[9].

Zrozumienie intencji twórcy literackiej podstawy dzieła teatralnego umożliwia wyobraźnia aktora. Formuje ona całość fikcyjnych zdarzeń w sekwencje możliwych sytuacji artystycznych. Twórczy akt psychiki reżysera dokonuje ich wyboru. Do wyobrażenia przez artystę - amatora akcji składającej się z szeregu fikcyjnych sytuacji społecznych często nie wystarcza jego dotychczasowe doświadczenie. Wizja dzieła wymaga od niego wytworzenia nowych sposobów rozwiązań problemów w nim zawartych. Doświadczenie człowieka dezaktualizuje się w miarę przebiegu życia. Wydaje się, że ulega ono jakościowej zmianie wtedy, gdy jednostka znajduje się w nowej jakościowo sytuacji, która

zmusza ją do radykalnej zmiany dotychczasowych form zachowań. Nie wystarcza już prosta ekstrapolacja przeszłych zdarzeń. Nowa jakościowo sytuacja wymaga od jednostki działania wyobraźni i twórczych rozwiązań.

Sztuka wyprzedza doświadczenie jednostki. Jest niewyczerpalnym źródłem jej potencji twórczej, określa horyzonty wyobraźni[10]. Doświadczenie życiowe człowieka składa się z dwóch głównych źródeł, które ciągle je modyfikują: działania i doznawania[11]. Obydwa te procesy występują w twórczej pracy zespołu amatorskiego. Kreacja spektaklu wymaga współdziałania wszystkich członków grupy. W trakcie realizacji dzieła aktorzy przeżywają wartości w nim zawarte, wydobywają je i wyrażają. Następuje proces doznania estetycznego - intuicyjnego kontaktu z wartościami dzieła[12]. Dzięki nim człowiek lepiej rozumie rzeczywistość[13], pogłębia wrażliwość estetyczną i moralną, którą kształtuje w drodze kontaktów ze sztuką, poszerza refleksję nad zjawiskami artystycznymi i rzeczywistością. Chociaż wrażliwość przejawia się niejako samorzutnie, to nie może wystąpić bez odpowiednich podniet. Pobudzają ją specjalne jakości przedmiotów, sytuacji i zdarzeń, występujące w przyrodzie i życiu społecznym oraz w sztuce. Wrażliwość jest czymś pierwotnym, indywidualnym i spontanicznym. Wydobywa się ją w kontaktach interpersonalnych i w procesie percepcji dzieł sztuki[14]. Jedynie wartościowe, bogate w zestroje jakości afektywnych i intelektualnych środowisko wychowawcze umożliwia kształtowanie wrażliwości człowieka. Wydaje się, że zespół artystyczny spełnia powyższe warunki. Jest specyficznym środowiskiem wychowawczym, w którym poprzez różnorodność symulowanych sytuacji i treści pogłębia się wrażliwość emocjonalną i moralną.

Drugi obszar rozszerzania doświadczeń członków zespołu stanowi struktura dzieła sztuki. Jest ono niedookreślone, do końca nie dopowiedziane, zawiera miejsca puste, otwarte, które osoba percepująca wypełnia własnymi wyobrażeniami[15]. Już nie same informacje zawarte w dziele, lecz ich interpretacja sceniczna stwarza nowe sytuacje społeczno-artystyczne, w które uwikłani są członkowie zespołu teatralnego. Interpretacja dzieła sztuki jest pewnym złożonym procesem psychicznym, w wyniku którego podmiot uświadamia sobie wartości zawarte w dziele, osiąga poczucie jego zrozumienia, a także przeżywa swoistą reakcję emocjonalną[16]. Aktor odczytuje znaczenie zawarte w dziele i je wyraża. Jego przeżycia uzewnętrzniają się w spektaklu. Mają one wywołać podobne doznania u odbior-

ców[17]. Członkowie zespołu teatralnego są twórcami i jednocześnie odbiorcami dzieła. Wyrażają własne stany psychiczne i doznają wzruszeń postrzegając uczucia innych osób, wczuwają się w nie. Są oni najpełniejszym medium artystycznym, ciągle zmiennym, bogatszym, subtelniejszym.

Pogłębianie indywidualnego doświadczenia uczniów poprzez sztukę następuje zatem dwutorowo: raz przez spostrzeżenie ukazanych w dziełach różnych wariantów rozwiązań problemów człowieka, które są możliwe w życiu społecznym, oraz przez własną interpretację głównych idei, które autor pragnie przekazać odbiorcom. W rzeczywistości jest to jeden proces. Spostrzeżenie obrazu jest jednocześnie jego interpretacją.

4. ROZWIĄZYWANIE KONFLIKTÓW JAKO ZADANIE WYCHOWAWCZE W ZESPOLE AMATORSKIM

Intencjonalne oddziaływanie wychowawcze towarzyszące procesom tworzenia i percepcji wartości estetycznych w zespole modyfikuje postawy jego członków. Trudno jednak w okazjonalnych kontaktach ze sztuką radykalnie zmienić tradycyjne sposoby rozwiązywania konfliktów między uczniami. Braku alternatywnych stylów wychowania i kontaktów z innym człowiekiem w życiu szkoły nie zmieni także mały liczebnie zespół wychowawczy, który dla większości uczniów szkoły nie jest grupą odniesienia. Chociaż zazwyczaj panują tam stosunki życzliwości, poszanowanie indywidualnej godności człowieka, gdzie możliwe jest także wspólne, pełne przeżywanie wartości dzieła sztuki. Ma ono charakter dwustopniowy. Składa się z doświadczenia teatralnego jednostki i teatralnego uczestnictwa. Choć współprzeżywane jest z innymi osobami ma cechy zindywidualizowane. Analogiczne treści wyrażane w dziele nie są identycznie percepowane przez wszystkich. Różne jest bowiem ich doświadczenie i wrażliwość estetyczna. Wspólnym doświadczeniem jest tylko oderwanie się od realnego życia[18] w momencie tworzenia dzieła sztuki.

W środowisku, jakie tworzy zespół artystyczny, występują również konflikty międzyludzkie i osobowościowe. Wydaje się, że częstszy niż u rówieśników kontakt z wartościami sztuki umożliwia członkom grupy rozładowanie stresów i frustracji. Teoretycy artoterapii wskazują na terapeutyczne funkcje sztuki. Dla Arystotelesa była ona przede wszystkim możliwością oczyszczenia psychiki ludzkiej. Mówił on, że przeżycie estetyczne wzbogaca ludzką zdolność do samopoznania,

a tym samym pomaga w przezwyciężaniu cierpień i konfliktów, równocześnie wychowując człowieka. Sztuka kształci i oczyszcza, jest źródłem wzruszeń i przyjemności[19]. Zespół artystyczny stanowić może alternatywę dotychczasowych sposobów rozwiązywania konfliktów międzyludzkich w szkole. Istotnym momentem w jego prawidłowym funkcjonowaniu jest możliwość prowadzenia rozmowy, dialogu między zainteresowanymi sporem, możliwości wyłożenia własnych racji. Dialog, zdaniem M.Bubera, jest indywidualnym spotkaniem osób, jest tym, co międzyludzkie, jest wyjściem ku innemu poza granice samego siebie. W dialogu konstytuuje się ludzkie istnienie. Człowiek bierze odpowiedzialność nie tylko za swe czyny, ale także za działanie partnera[20]. Dialog jest najpełniejszym wyrazem stosunków międzyludzkich.

W życiu społecznym szkoły spory między uczniami prowadzą najczęściej do stworzenia sytuacji zagrożenia dla drugiej osoby. Jej efektem może być wycofywanie się ucznia z sytuacji trudnej oraz ucieczka w marzenia[21]. Te formy zachowania tylko pozornie likwidują trudną sytuację. W rzeczywistości konfliktu nie rozwiązują, lecz wypychają go ze świadomości członków zbiorowości. Przechodzi w stan utajenia, nabrzmiewa i wybucha później obejmując większy niż poprzednio zakres problemów i stron w spornej sprawie. Trudniejszy jest do likwidacji. Odciska swoiste piętno w świadomości jednostek, w ich indywidualnej biografii[22].

Umiejętność rozwiązywania konfliktów, otwartość na racje drugiej strony, to ważne cechy człowieka, które regulują jakość jego współżycia z otoczeniem. Bezkonfliktowe funkcjonowanie jednostki w społeczeństwie jest niemożliwe. Uświadomienie tego faktu dokonuje się między innymi przez doświadczenie życiowe i doświadczanie /doznawanie/ w procesie percepcji fikcyjnych przeżyć bohaterów sztuki teatralnej. Egzystowanie w środowisku o dużym natężeniu konfliktów, podobnie jak w otoczeniu bezkonfliktowym, osłabia wrażliwość jednostki na dramat ludzki. Jest ono aksjologicznie niejednorodne. Zmiana postaw człowieka wobec innych osób dokonuje się w wyniku spostrzeżenia alternatywnego obrazu życia społecznego, zachowań innych ludzi.

Sztuka dostarcza odbiorcom różnorodnych propozycji rozwiązań problemów często nie występujących /w dotychczasowym doświadczeniu/ w rzeczywistych stosunkach interpersonalnych w zbiorowości. Ukazuje świat bez dramatu, lecz również człowieka uwikłanego w binarnym układzie wartości[23]. Warunki środowiska zmuszają go do wyboru jed-

nych, a odrzucenia innych. Wyeksponowany konflikt w sztuce ułatwia jednostce zrozumienie swojej sytuacji. Pozwala dostrzec jej osobisty, autonomiczny świat konfliktów wewnętrznych i uświadomić sporne problemy z innymi ludźmi. Często falsyfikuje dotychczasowy styl życia, ukazuje alternatywne wzory egzystowania w społeczeństwie.

Alternatywa wartości będąca istotą konfliktu może przyczynić się do dezintegracji osobowości człowieka. Sztuka bywa jej przyczyną, ale może być także czynnikiem scalającym. Integracja osobowości na coraz wyższym poziomie jest w koncepcji K. Dąbrowskiego mechanizmem sprawczym rozwoju osobowości[24].

W środowisku wychowawczym amatorskiego zespołu artystycznego problematyka konfliktów występuje na trzech płaszczyznach: konfliktu społecznego - między wszystkimi członkami grupy, konfliktu psychologicznego - w sferze osobowości oraz konfliktu zawartego w tworzywie artystycznym i ideowym dzieła. Jest ono polem, na którym ścierają się sprzeczne idee, postawy i wartości bohaterów i twórców. Forma utworu scenicznego jest skonkretyzowaną wizją reżysera i aktorów. Ostateczny kształt dzieła jest efektem kompromisu wszystkich stron. Pomiędzy nimi występują napięcia emocjonalne, racjonalne i ekspresyjne dotyczące środków wyrazu, przekazywanych idei i wartości. Są one wynikiem zróżnicowanych, indywidualnych wyobrażeń jednostek o poszczególnych aktach artystycznej kreacji. Produkty wyobraźni członków zespołu teatralnego stwarzają szeroką gamę możliwości wyboru przez reżysera optymalnego wykonania poszczególnych scen. Pierwotny zamysł dramatu w świadomości twórcy zostaje często modyfikowany. Jest on zazwyczaj w konflikcie z potencją wykonawczą, osobowością aktorów, środków wyrazu artystycznego dzieła. Dynamizuje działalność artystyczną zespołu lub ją niweczy. Konflikt międzyludzki i artystyczny w zespole nie może bowiem przekroczyć natężenia granicznego. Jego wartość jest wypadkową cech osobowości reżysera, możliwości wykonawczych /artystycznych/ aktorów, jakości stosunków interpersonalnych w grupie, struktury dzieła i czynników zewnętrznych /na przykład termin premiery sztuki decyduje o częstotliwości prób, wymagania mecenasa i inne/.

Dramat teatralny jest nośnikiem konfliktu w swej zawartości treściowej, w procesie interpretacji tekstu literackiego przez aktorów i reżysera, w fazie konkretyzacji scenicznej jako konflikt psychologiczny w osobowościach wykonawców i odbiorców, i socjologiczny - między członkami zespołu, i w relacji artyści - widzowie.

5. SZTUKA - KONFLIKT - WYCHOWANIE W ZESPOLE AMATORSKIM

Sztuka wskazuje drogi kompromisu, ale także godnego odrzucania narzucanych wartości, zmienia postawy jednostek do innych ludzi, weryfikuje ich sposób życia. Jest czynnikiem wprowadzania zmiany społecznej. Pozwala ludziom przekroczyć swoją naturalną ograniczoność[25].

Sztuka zmienia człowieka. Tak jak edukacja, wyprowadza go ze stanu niższego i prowadzi ku wyższemu[26].

Pomimo przemian świadomości ludzi, uwarunkowanej postępem cywilizacyjnym, dzieła sztuki wydają się być ostoją trwałych wartości ogólnoludzkich. Prawdziwa sztuka jest zawsze współczesna - mówił Dostojewski[27], podkreślając jej uniwersalny wpływ na wszystkich ludzi.

Współczesny świat, mówiąc metaforycznie, jest wielkim konfliktem dążeń człowieka, grup społecznych, państw, bloków ekonomicznych i militarnych. Konflikt jest też wpisany w życie społeczne wielu narodów. Prowadzi on do destrukcji, gdy przekracza wartość graniczną porozumienia międzyludzkiego. Sztuka odzwierciedla go, wskazuje możliwe drogi rozwiązań trudnych problemów dręczących ludzkość. W patologicznym społeczeństwie prawdziwa sztuka jest jedynym źródłem moralnego oparcia dla człowieka, instrumentem identyfikacji z własną ojczyzną, nośnikiem tożsamości narodowej. Jej negatywny wpływ występuje wówczas, gdy ludzie traktując ją jako kompensację rzeczywistości, źródło marzeń, świątynię zdrowia psychicznego, nie włączają się aktywnie w zmianę aktualnego stanu życia społecznego. Nadmiernie tworzona i propagowana sztuka dworska znamionuje chorobę społeczeństwa. Jej treści dotyczą aktualności i są konkretnie zakorzenione w historii, nie przekazują wartości ogólnoludzkich. W społeczeństwie zdrowym moralnie istnieje pewna współzależność między kiczem, propagandą a sztuką prawdziwą. Współistnieją wszystkie te odmiany, ale dominuje sztuka prawdziwa. Historia weryfikuje jakość stwarzanych dzieł. Jedynie te, które eksterioryzują wartości najwyższe, uniwersalne, zrozumiałe dla wszystkich ludzi, uznane zostają za arcydzieła. Zespół amatorski nie kreuje arcydzieł, ale sztuka, jaką tworzy w świadomości jego członków, jest wielka. Podwyższają oni własną samoocenę, gdyż w środowisku szkolnym, w swoim przekonaniu, są uważani za tych, którzy przekroczyli granicę "zwykłego społecznego funkcjonowania", realizują marzenia bycia kimś, kim być nie można, osiągając zadowolenie z przekroczania rutyny i schematu działania. Wykraczając

ponad przeciętność człowiek popada w konflikt ze społecznym "średnim" otoczeniem. Tego konfliktu nie można rozwiązać w środowisku, w którym twórczość jest nie akceptowaną alternatywą gnuśności, bezwoli, stagnacji intelektualnej, moralnej i estetycznej, a tolerancja - pojęciem nieznanym. Przed wychowaniem estetycznym stają zadania nabywania przez uczniów /w procesie tworzenia i percepcji wartości sztuki/ umiejętności rozwiązywania konfliktów międzyludzkich, gdyż codzienne życie niesie ludziom coraz więcej sytuacji konfliktowych. Nie mogąc ich rozwiązać doznają frustracji, trwonią psychiczne siły na ich likwidację, a rzadko na ich rozwiązanie w dialogu.

6. ZAKOŃCZENIE

W przedstawionym opracowaniu próbowano ukazać wychowawcze wartości teatru szkolnego. Zagadnienie rozpatrywano od strony socjologiczno-pedagogicznej i estetycznej. Ten nurt rozważań rzadziej był podejmowany w literaturze naukowej. W pracach teoretyków wychowania teatralnego analizowano zazwyczaj aspekty psychologiczno-estetyczne funkcjonowania teatru amatorskiego w szkole. Podejmowano zagadnienia edukacji historycznej i patriotycznej w integracji społeczeństwa, wykorzystując walory wychowawcze teatru szkolnego[28].

W tym szkicu próbowano wykazać, że zespół amatorski jest wartościowym środowiskiem wychowawczym, o ile realizowane są główne zadania edukacji estetycznej: rozszerzanie doświadczeń człowieka, pogłębianie jego wrażliwości i sublimacji potrzeb estetycznych. Stwierdzono, że działania socjotechniczne opiekuna grupy teatralnej mogą przynosić znaczne efekty wychowawcze /na przykład podnieść samoocenę jednostki. Szczególnie ważną cechą nauczyciela w pracy wychowawczej z zespołem jest umiejętność rozwiązywania własnych konfliktów międzyludzkich oraz uczenie tego innych ludzi. Duże znaczenie odgrywa tu sztuka, która ukazując członkom zespołu alternatywne style życia, uczy tolerancji, poszerza ich możliwości egzystencji w społeczeństwie, pozwala dostrzec problemy innych ludzi. Realizacja spektaklu wymaga od uczestników tego przedsięwzięcia postawy otwartej na wszystko, co nowe. Sztuka nie tylko wyraża rzeczywistość, ale także ją zmienia. Tak, jak człowiek zdrowy psychicznie nie tylko nie włącza się w patologiczną strukturę, ale aktywnie dąży, by ją zmienić[29]. Wychowanie w teatrze amatorskim jest zatem istotnym ogniwem w edukacji młodzieży szkolnej.

P r z y p i s y

[1] I.Wojnar: Teoria wychowania estetycznego. Warszawa 1980, s. 14.

[2] Tamże, s. 14.

[3] Tamże, cz. II, L.Chmaj: Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku. Warszawa 1963, ss. 135 - 142.

[4] Podgórecki: Socjotechnika. Warszawa 1969.

[5] M.Pilkiewicz: Wybrane techniki badania nieformalnej klasy szkolnej. Próba klasyfikacji. Psychologia Wychowawcza 1965, nr 2.

[6] R.W.Heyns, J.Verof, J.W.Atkinson: A Scoring Manual for the Afiliation Motive, w: Motives in Fantasy. Action i Society. Toronto, London, New York 1958.

[7] I.Wojnar: Nauczyciel i wychowanie estetyczne. Warszawa 1968, s. 59.

[8] Tamże, s. 59.

[9] M.Wallis: Przeżycie i wartość. Kraków 1968, s. 81/82.

[10] H.Lefebvre: Przyczynek do estetyki. Warszawa 1956, s. 79, T. Kostkiewiczowa: Horyzonty wyobraźni. Warszawa 1984.

[11] J.Dewey: Sztuka jako doświadczenie. Wrocław 1975, s. 56.

[12] M.Gołaszewska: Świadomość piękna. Warszawa 1970, s. 127.

[13] I.Wojnar: Estetyka i wychowanie. Warszawa 1970, s. 102.

[14] M.Gołaszewska: Zarys estetyki. Kraków 1973, s. 287.

[15] U.Eco: Dzieło otwarte. Warszawa 1973.

[16] T.Pawłowski: Interpretacja dzieła sztuki, w: Pojęcia i metody współczesnej humanistyki. Wrocław 1977, s. 299.

[17] Tamże, s. 304.

[18] I.Wojnar: Perspektywy wychowawcze sztuki. Warszawa 1966, s.163.

[19] I.Wojnar: Estetyka i ... op. cit., s. 46.

[20] K.Radziszewska: Twórca i filozof dialogu /M.Buber/. Nurt 1985, nr 3.

[21] J.L.Singer: Marzenia dzienne. Warszawa 1980, ss. 204 - 205.

[22] Szerzej na temat roli konfliktu w wychowaniu pisze A.Olubiński w szkicu pt. Konflikt a wychowanie. Wprowadzenie w problematykę. "Kwartalnik Pedagogiczny" 1983, nr 3.

[23] A.Kępiński: Psychopatologia nerwic. Warszawa 1972, s. 69.

[24] K.Dąbrowski: Dezintegracja pozytywna. Warszawa 1979.

[25] J.Kozielski: Transgresywna koncepcja człowieka. "Studia Filozoficzne" 1984, nr 1.

[26] S.Kunowski: Podstawy współczesnej pedagogiki, Łódź 1981.

[27] I.Wojnar: Sztuka jako podręcznik życia. Warszawa 1984, s. 70.

[28] L.Komarnicki: Teatr szkolny. Warszawa 1926; Z.Kwieciński: Samorodny teatr w szkole, rzecz o instynkcie dramatycznym u dzieci i młodzieży. Warszawa 1933; Z.Karłowska: Wychowawcze wartości teatru szkolnego. Poznań 1937; H.Jabłońska: Cele i zadania teatru ochotniczego. "Teatr" 1946, nr 4; R.Miller: Z rozważań nad edukacją teatralną. "Kwartalnik Pedagogiczny" 1968, nr 3 i inni.

[29] J.Aleksandrowicz: Sumienie ekologiczne. Warszawa 1979, s. 12.

Ryszard Urbański
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
Poznań

NAUKI PEDAGOGICZNE A NAUKI O WYCHOWANIU: PROBLEM "INTEGRALNOŚCI" I "INTENCJONALNOŚCI" PROCESÓW WYCHOWAWCZYCH

We współczesnej literaturze poświęconej wychowaniu możemy się spotkać z zamiennym używaniem określeń "pedagogika", "nauki pedagogiczne" oraz ostatnio "nauki o wychowaniu". Tradycyjnie już termin "pedagogika" stosowany jest na oznaczenie pewnego monolitycznego działu refleksji intelektualnej i działalności badawczej, skupionych wokół zjawisk i procesów kształtowania osobowości. Ze względu jednak na fakt, iż te zjawiska i procesy występują na różnym terenie, że dotyczą ludzi w różnych kategoriach wiekowych czy też, że występują w postaci odmiennych dyspozycji osobowościowych itp., procesy specjalistyczne rozbiły monolit "pedagogiki" na rzecz "nauk pedagogicznych" /pedagogiki społecznej, pedagogiki specjalnej, pedagogiki dorosłych, teorii wychowania, dydaktyki i in./. Sądzimy zatem, że preferowanie określenia "nauki pedagogiczne" jest w pełni uzasadnione. Ważniejszą jednak sprawą jest rozstrzygnięcie, czy termin "nauki pedagogiczne" jest równoznaczny z terminem "nauki o wychowaniu" i dalej, czy istnieje tożsamość denotacyjna tych terminów.

Dla zaprezentowania możliwości rozwiązania tej kwestii zastosujemy dwa podejścia: podejście formalno-logiczne oraz podejście przedmiotowe. Wykorzystanie obu tych podejść zdaje się być uzasadnione przesłanką metodologiczną głoszącą, iż racjonalizacja czynności badawczych /tu: podejście przedmiotowe/ wymaga uprzedniej racjonalizacji określonych czynności językowych /tu: podejście formalno-logiczne/[1].

Zwróćmy zatem uwagę na niepotoczny i pozakonwencjonalny sens orzeczników "pedagogiczny" i "wychowawczy". Gdy stwierdzimy, iż coś /x/ jest "pedagogiczne" /x-em może być dowolny fakt, zdanie, system teoretyczny, proces, zjawisko itp./ orzekamy o relacji logicznej x-a do pedagogiki jako dyscypliny naukowej. Natomiast gdy stwierdzimy, że x jest "wychowawcze" orzekamy o relacji logicznej x-a do wycho-

wania jako wyodrębnionej dziedziny praktyki społecznej. Posłużmy się przykładami z zastosowaniem omawianych orzeczników. "Wartości wychowawcze" - wyrażenie to orzeka - mówiąc najogólniej - o cennych stanach rzeczy w wychowaniu jako dziedzinie praktyki społecznej. Z kolei wyrażenie "antropologia pedagogiczna" oznacza pewną określoną dziedzinę czy orientację pedagogiki jako dyscypliny naukowej. Rozstrzygając więc negatywnie postawione wyżej zagadnienie o równoznaczności terminów "wychowawczy" i "pedagogiczny" dodajmy, że w języku potocznym, a także bardzo często w refleksji naukowej, spotykamy się z utożsamianiem znaczeniowym tychże orzeczników. Jest to często świadomie tolerowany błąd logiczny,polegający prawdopodobnie na myleniu źródła pochodzenia orzeczników /nazwa nauki - nazwa dziedziny praktyki społecznej/ lub też relacji między nauką a jej przedmiotem /pedagogika jako nauka - wychowanie jako przedmiot tej nauki/. Nie może być wcale pocieszający fakt, że błąd ten /zwłaszcza w drugiej z wymienionych postaci/ występuje także z różnym nasileniem w językach innych dyscyplin naukowych, m.in. w etyce /etyczny - moralny/, psychologii /psychologiczny - psychiczny/, czy socjologii /socjologiczny - socjalizacyjny/.

Wykazanie nierównoznaczności terminów "nauki pedagogiczne" i "nauki o wychowaniu" nie rozwiązuje nam jeszcze problemu relacji występujących między tymi terminami oraz ich zakresami znaczeniowymi /denotacjami/. Pomocne może być tu przejście od analizy nierównoznaczności terminów do analizy nierównoznaczności dwóch zdań zawierających te terminy. Na terenie logicznej teorii języka pojęcie równoznaczności dwóch zdań definiuje się następująco:"Zdania Z_1 i Z_2 języka J są równoznaczne /posiadają to samo znaczenie/ wtedy i tylko wtedy, gdy tezami języka J są dwa okresy warunkowe typu: «Jeżeli Z_1, to Z_2» oraz «Jeżeli Z_2, to Z_1» "[2]. Niech zdaniem Z_1 będzie zdanie "Pedagogika społeczna jest nauką pedagogiczną", a zdaniem Z_2: "Pedagogika społeczna jest nauką o wychowaniu". Pierwszy okres warunkowy brzmiałby zatem: "Jeżeli pedagogika społeczna jest nauką pedagogiczną, to jest /tym samym/ nauką o wychowaniu", natomiast odwrotny okres warunkowy miałby postać: "Jeżeli pedagogika społeczna jest nauką o wychowaniu, to jest /tym samym/ nauką pedagogiczną". Uznanie równoznaczności zdań Z_1 i Z_2 wymagałoby odpowiedzi, czy te dwa okresy warunkowe są tezami języka naukowego pedagogiki. Z całym przekonaniem możemy stwierdzić, że pierwszy okres warunkowy jest tezą języka pedagogiki. Ilekroć bowiem na terenie tego języka orzeka się, że "x jest nauką pedagogiczną" /człon aksjomatyczny tezy/,

tylekroć inferuje się, że "x jest nauką o wychowaniu" /człon inferencyjny tezy/. Natomiast odwrotny okres warunkowy nie stanowi tezy języka pedagogiki. Na podstawie konstatacji, że "x jest nauką o wychowaniu" nie można orzec, że "x jest nauką pedagogiczną". Tymczasem, zgodnie z wcześniejszą definicją, równoznaczność zdań Z_1 i Z_2 wymaga istnienia dwóch tez, tj. dwóch zwrotnych okresów warunkowych funkcjonujących jako tezy danego języka.

Powyższe uwagi wiodą do wniosku o inkluzji jako relacji łączącej interesujące nas terminy i ich denotacje. Przy zastosowaniu symboliki: "N_p" - zbiór nauk pedagogicznych, "N_w" - zbiór nauk o wychowaniu, "n_p" - zmienna indywiduowa nauk pedagogicznych /szczegółowa dyscyplina pedagogiczna/, relację tę możemy wyrazić następująco:

$$N_p \subset N_w \equiv \bigwedge_{n_p} n_p \in N_p \rightarrow n_p \in N_w)$$

Znaczy to, że:

$$N_p \text{ są podrzędne do } N_w \equiv N_p \subset N_w \wedge \sim N_w \subset N_p$$

Wniosek o podrzędności nauk pedagogicznych do nauk o wychowaniu jest, jak dotychczas, wyłącznie konsekwencją istnienia bądź nieistnienia określonych tez języka pedagogiki. Jest to więc wniosek logicznie uzasadniony. Tym niemniej nie wiemy, jakie stanowiska metodologiczne legły u podstaw treści interesujących nas tez językowych. Konieczne staje się więc silniejsze uprawomocnienie tego wniosku w oparciu o kryterium przedmiotowe, które sprowadzamy tu do pytania o punkty widzenia przedmiotu nauk pedagogicznych oraz nauk o wychowaniu. Rezygnujemy przy tym z omawiania tych skrajnych stanowisk metodologicznych, które - jak sądzimy - nie wytrzymały próby historycznych już analiz krytycznych. Mamy tu na myśli głównie koncepcję socjologii wychowania /jako jedynej, naukowej teorii wychowania/ F.Znanieckiego[3] oraz "redukcjonizm antypedagogiczny" M.Kreutza[4]. Skoncentrujemy się natomiast na dwóch modelowych punktach widzenia wychowania jako przedmiotu badań naukowych: aspekcie podejścia "integracyjno-ingerencyjnego" pedagogiki S.Kowalskiego[5] oraz aspekcie "intencjonalności wychowania" H.Muszyńskiego[6].

Analizę socjologiczno-pedagogiczną procesu wychowawczego przeprowadzoną przez S.Kowalskiego możemy streścić w następujących tezach:

1/ proces wychowawczy jest dorastaniem do zadań ludzi konkretnych społeczeństw danych okresów historycznych, 2/ szeroko /kulturalistycznie/ pojmowany proces wychowania stanowi wspólny /choć inaczej ujmowany/ przedmiot badań pedagogiki, socjologii, psychologii i in., 3/ wyróżnikiem autonomii pedagogiki jako nauki prakseologicznej jest badanie procesu wychowawczego w ujęciu integracyjno-ingerencyjnym - na miarę potrzeb praktyki, 4/ socjologia wychowania /jako dziedzina socjologii/ bada ten sam proces wychowawczy w ujęciu jednoaspektowo-opisowym, 5/ do czynników różnicujących pedagogikę /zwłaszcza pedagogikę społeczną/ od socjologii wychowania należą odrębne zadania oraz odpowiadające tym zadaniom założenia metodologiczne i systemy wiedzy.

Według tego stanowiska różnice między naukami pedagogicznymi a naukami o wychowaniu /nie wchodzącymi w zakres dyscyplin pedagogicznych/ nie leżą na płaszczyźnie odmienności przedmiotowej, lecz odmienności funkcji społecznych i podejść badawczych. Zarówno nauki pedagogiczne, jak i pozostałe nauki o wychowaniu miałyby się zajmować tym samym zakresem procesów i zjawisk wchodzących w skład szeroko pojmowanego wychowania /zarówno "intencjonalnego" jak i "naturalnego"/. Z tym, że nauki pedagogiczne miałyby obejmować "całościowo" /integracyjnie/ procesy wychowania wykorzystując dorobek innych, "pomocniczych" nauk o wychowaniu, z jednoczesnym baczeniem na potrzeby praktyki /a więc ingerencyjnie/, natomiast pozapedagogiczne nauki o wychowaniu zajmowałyby się swoistymi dla tych dyscyplin aspektami wychowania /jednoaspektowość podejścia badawczego/, zmierzając głównie do opisu tychże aspektów /podejście opisowe/.

Przedstawione stanowisko może budzić różne kontrowersje. "Nie jest mianowicie jasne - stwierdza H. Muszyński - czy pedagogika zajmowałaby się zjawiskami wychowania pod jakimiś szczególnymi aspektami, nie objętymi przez pozostałe dyscypliny /a jeśli tak, to jakie są te aspekty/, czy też funkcja jej sprowadzałaby się tylko do integrowania aspektów wszystkich innych nauk. W tym drugim przypadku można by mieć uzasadnione wątpliwości, czy są wystarczające racje dla istnienia nauki, która nie dysponuje własnym podejściem badawczym, a więc która mogłaby, nie uprawiając badań, wykorzystywać wyłącznie wyniki innych nauk"[7]. Autor wyraża dalej obawę, że wiedza gromadzona przez różne dyscypliny, przy różnych założeniach epistemologicznych, może okazać się niepoddawalna zabiegom integracyjnym, a także nieprzydatna ani do globalnego wyjaśniania procesów wychowania, ani też do rozwiązywania problemów praktycznych dotyczących

ich projektowania i realizacji. W związku z tym H. Muszyński proponuje odmienne stanowisko w kwestii wyodrębniania przedmiotu nauk pedagogicznych, rozumianego jako zbiór zależności rządzących procesami wychowania. Proponuje mianowicie drogę uściślania zakresu zjawisk mieszczących się w obrębie pojęcia "wychowanie". Przyjęcie najszerszej definicji wychowania, traktującej o wszelkim /zamierzonym i niezamierzonym/ wpływie otoczenia na psychikę jednostek powoduje, zdaniem autora, zatarcie różnicy między jakimikolwiek procesami społecznymi a procesami wychowania. Tym samym staje się niemożliwe wyodrębnienie problematyki i zakresu badań pedagogicznych spośród problematyki i zakresu innych nauk społecznych. Natomiast zakresowe ograniczenie definicji wychowania do zamierzonych, intencjonalnych czynności społecznych, wywołujących względnie trwałe zmiany w osobowości człowieka, zwiększa szansę na przeprowadzenie umownej linii demarkacyjnej między przedmiotem pedagogiki a przedmiotami innych nauk o wychowaniu, choć sprawy tej ostatecznie nie załatwia[8].

Idąc śladem powyższej inspiracji rozważmy bliżej problem intencjonalności wychowania. Jest to problem na tyle istotny, że rozstrzygający, wedle naszego przekonania, o zakresie przedmiotu nauk pedagogicznych oraz o swoistości tych dyscyplin. Otóż wydaje się, że w dotychczasowych próbach konceptualizacji zakresów wychowania nie ustrzeżono się uproszczenia polegającego na skrajnym, idealizacyjno-antypodycznym podejściu do zagadnienia. Założenie, że procesy osobowościowotwórcze mogą przyjmować /ze względu na ich intencjonalność, tj. celowość, świadomość, umyślność/ wyłącznie dwa opozycyjne wymiary: "brak intencjonalności - pełna intencjonalnośc", jest założeniem poważnie obciążonym błędem wynikającym z odejścia od metody dialektycznej. Prawdą jest, że idealizacje i schematyzacje są w nauce często bardzo przydatne. Tym niemniej mogą to być schematy dobre lub złe. Jedynym zaś kryterium prawdy przy rozróżnianiu dobrych i złych schematów, podobnie jak we wszelkiej myśli naukowej, jest dialektyczna adekwatność myśli i obiektywnej rzeczywistości[9]. Schemat, który zasadą "zero-jedynkową" określa bieguny intencjonalności wychowania, nie wytrzymuje kryterium dialektycznej adekwatności sądu z rzeczywistością.

A jaka jest owa obiektywna rzeczywistość społeczna /a ściślej obraz poznawczy tejże rzeczywistości[10]/, w której miałyby rzekomo funkcjonować zamierzone /intencjonalne/ i niezamierzone /nieintencjonalne/ oddziaływania osobowościowotwórcze? W odpowiedzi jesteśmy

gotowi przyjąć założenie, że tam gdzie w życiu zbiorowości ludzkich istnieją jakiekolwiek mechanizmy kontroli społecznej /moralne, obyczajowe, polityczne, ekonomiczne, edukacyjne i in./, tam występuje określony stopień intencjonalności /celowości/ oddziaływań osobowo-ściowotwórczych. Jest to także założenie idealizujące /już samo posłużenie się kategorią "kontroli społecznej" jest idealizacją/, lecz nie jest ono założeniem antypodycznym, a linearnym. Negując dwuwymiarowość "zero-jedynkową" intencjonalności wychowawczej przyjmujemy, że wielowymiarowość tejże intencjonalności może być właściwie dostrzegana dopiero na płaszczyźnie kontinuum. Kontinuum to zawiera nieskończoną moc /"liczność"/ intencjonalności. Może to bowiem być intencjonalność o różnych źródłach, stopniach i formach artykulacji, jawności, instytucjonalizacji, kompetencji, profesjonalizacji, arbitralności grupowej czy podmiotowości społecznej, intencjonalność doraźna, względnie strategiczna, intencjonalność regulowana sankcjami różnego autoramentu - w każdym przypadku mamy wszakże do czynienia z intencjonalnością wychowawczą. Nie dość tego. Na założonym tu kontinuum intencjonalności wychowawczej nie istnieje ani punkt "1" /całkowitej, absolutnej intencjonalności/, ani też punkt "0" /absolutnego braku intencjonalności/. W ujęciu tym zanika podział na wychowanie celowe i bezcelowe /tzw. naturalne/ a pojawia się możliwość dynamicznego ujmowania wychowania jako procesów o różnym stopniu nasilenia intencjonalnego. Zadziwiający jest fakt, że tak wielu współczesnych pedagogów i socjologów z całą powagą posługuje się wyrażeniem "wychowanie naturalne". Już znacznie prawdziwsza, w sensie wzmiankowanej zgodności sądu z rzeczywistością, jest klasyfikacja, w której rezygnuje się z kategorii "wychowanie naturalne", a wprowadza podział na: zamierzone działania wychowawcze oraz "zmienne wychowawczo niezależne", tj. warunki, w jakich toczą się procesy wychowawcze[11]. Skłonność autorów do kultywowania zasobów językowych pedagogiki przednaukowej pozostaje w wyraźnej sprzeczności z bezspornym /jak sądzimy/ faktem, że coś takiego jak "wychowanie naturalne" po prostu nie istnieje we współczesnej rzeczywistości społeczno-wychowawczej. Przyjmujemy zatem tezę, że wychowanie naturalne /nieintencjonalne/ miało miejsce jedynie w zbiorowościach ludzkich żyjących w czasach pierwotnych lub też we współczesnych zbiorowościach pozacywilizacyjnych. I to tylko do etapu totemistycznego, od którego, wedle orzeczeń socjologów kultury i historyków wychowania, zaznacza się wyraźna obecność mechanizmów kontroli społecznej /w związku z koniecznością pielęgnowania tradycji, wierzeń itp/.

Obrzęd inicjacji był już pierwszą postacią intencjonalnego egzaminu z intencjonalnej praktyki wychowawczego wprowadzania młodzieży w tradycje, mity i wierzenia klanu totemicznego[12]. W takich właśnie pierwotnych, przedtotemicznych warunkach wychowanie dokonywało się w sposób naturalny. Definiowanie pozainstytucjonalnych form współczesnego wychowania jako rzekomo "naturalnych" na sposób "... naturalnego faktu współżycia, faktu należenia do grupy"[13], jest definicyjnym poszukiwaniem elementów zbioru pustego.

Rodzina, zakład pracy, środki masowej komunikacji, grupy pracownicze, literatura, kino, oddziaływania propagandowe itp., to instytucje i działania oparte o różne co prawda w swej genezie, lecz świadome /w różnym stopniu/ intencje powodowania zmian w osobowościach jednostek. Nie wydaje się trafna przytaczana niejednokrotnie argumentacja, że racją istnienia tych instytucji nie jest "racja wychowawcza"[14]. Argumentacja taka sprowadza bowiem dyskusję na mylne tory: z właściwego tematu /intencjonalności wychowania/ na tematy pokrewne, lecz inne w swej istocie /instytucjonalizacji, kompetencji i profesjonalizacji w wychowaniu/. Spójrzmy zatem krótko na funkcjonowanie kilku instytucji społecznych w aspekcie ich intencjonalności wychowawczej.

Wychowanie w rodzinie jest wychowaniem intencjonalnym, choć najczęściej nieprofesjonalnym /pomijamy tu nie interesujące nas przypadki patologii rodzinnej/. Artykulacja celów w wychowaniu rodzinnym jest zazwyczaj jasna, choć wyrażana językiem potocznym; występuje jawność celów mimo tendencji do arbitralnego ich wyznaczania przez rodziców. Techniki realizowania celów perspektywicznych i doraźnych nie wynikają zazwyczaj z naukowego doświadczenia, lecz z doświadczenia potocznego. Czy znaczy to jednak, że wychowanie w rodzinie jest oparte o "naturalny fakt współżycia"? A cóż w ogóle mieści w sobie wyrażenie "naturalny fakt współżycia" w odniesieniu do współżycia rodzinnego? Współcześnie oznacza to najczęściej, że rodzice pragną, aby ich dzieci miały określone cechy osobowości /prawdomówność, szacunek dla rodziców i osób starszych, usłużność słabym i chorym, odwagę, dbałość o dobra społeczne, religijność itp./, że świadomie planują /bardziej lub mniej kompetentnie/ rozwój tych cech, że zastanawiają się nad skutecznością sankcji wychowawczych odnoszonych wobec dzieci itp. "Naturalny fakt współżycia" nie oznacza więc nieintencjonalnych zachowań, gestów, słów, które dziecko w "małpi" sposób przejmuje od rodziców na drodze atawistycznego naśladownictwa. Nieintencjonalności wychowania trudno się nawet dopatrzeć /jeśli nie

przysłania się oczu sloganem "naturalnego faktu współżycia"/ nawet w najprymitywniejszych pedagogicznie rodzinach. O rzeczywistej naturalności współżycia, mającej także skutki osobowościowotwórcze, możemy zatem mówić jedynie w odniesieniu do współżycia rodzeństwa w wieku przedszkolnym, czy współżycia dziecka w przedszkolnych kręgach rówieśniczych.

A jak przedstawia się problem intencjonalności wychowania w zakładzie pracy? Faktem niewątpliwym jest, że zasadniczą racją istnienia zakładów pracy nie jest "racja wychowawcza", lecz gospodarcza. Ale czy oznacza to, że zakład pracy ma pozostawać poza zasięgiem zainteresowań pedagogiki jako nauki, ponieważ jest instytucją "wychowania naturalnego"? Nasza odpowiedź brzmi negatywnie. Wyniki badań naukowych nad korelacjami takich zmiennych, jak: intencjonalne /umyślne w sensie osobowościowotwórczym/ stwarzanie pracownikom warunków do samorealizacji, samokształcenia i współzarządzania zakładem pracy, intencjonalne kształtowanie organizacyjno-technicznych warunków pracy, intencjonalne wpływanie na stosunki międzyludzkie w zakładzie pracy itp. a postawami pracowników wobec pracy, współtowarzyszy pracy i zakładu pracy[15] wskazują na zakład pracy jako na instytucję wychowania intencjonalnego.

Cóż z kolei możemy powiedzieć o intencjonalności wychowawczej środków masowego przekazu /głównie: telewizji, radia i prasy/? Środki te, jako narzędzia władzy politycznej, administracyjnej i gospodarczej, propagują określone intencje władzy, agitują do akceptacji jej programów, skłaniają do respektowania określonego porządku polityczno-prawnego itp. Są więc instrumentem intencjonalnego kształtowania opinii publicznej, a więc /konkretyzując idealizację "opinii publicznej"/ instrumentem intencjonalnego powodowania zmian osobowościowych; zmian w poglądach, przekonaniach, postawach i wartościach jednostek. Jest to intencjonalność wychowawcza nie zawsze jawna, a często także skrycie paternalistyczna, tym niemniej intencjonalność wychowawcza o znacznym stopniu profesjonalizacji /ze względu na wykorzystywanie doradztwa psycho- i socjotechnicznego/. Wnieśmy tu istotne zastrzeżenie. Mass media nie są instrumentem intencjonalnego wychowania ze względu na istnienie audycji, programów czy rubryk o profilu wychowawczym, tak jak zakład pracy nie staje się instytucją celowego wychowania poprzez uruchomienie w nim specjalnych komórek "szkoleniowo-wychowawczych". Obie te instytucje są ośrodkami wychowania celowego, ponieważ są generalnie zainteresowane określonym kształtem osobowości /przy czym

nieistotny jest tu fakt, że jedne są powodowane interesem politycznym a drugie gospodarczym/, że zainteresowanie to artykułują w swych programach działania strategicznego i doraźnego, że intencjonalnie partycypują w bezpośrednich lub pośrednich działaniach na rzecz zmian osobowościowych.

Kontynuując próbę analizy programowej problemu intencjonalności wychowawczej sądzimy, że intencjonalność /stopień intencjonalności/ wychowania jest ściśle związana ze świadomością /stopniem świadomości/ towarzyszącą badaniom pedagogicznym i praktyce wychowawczej; świadomością mającą trzy wymiary: aksjologiczny, deskryptywny i praktyczny. Zaniechanie przez nauki pedagogiczne czynności badawczych w którymkolwiek z tych wymiarów staje się równoznaczne ze zmniejszeniem intencjonalności procesów wychowawczych. Zwiększanie stopnia intencjonalności wychowawczej stawia zatem pedagogikę przed koniecznością udzielania nieustannie modyfikowanych odpowiedzi na cztery podstawowe pytania dotyczące szeroko rozumianych czynności badawczych w zakresie wychowania:[16]

1/ "po co, ku czemu?" - czynności związane z programową analizą preferencji społecznych w zakresie wartości i celów wychowawczych,

2/ "dlaczego?" - czynności związane z racjonalizacją /uzasadnianiem naukowym/ preferowanych wartości i celów wychowawczych,

3/ "w oparciu o co?" - czynności opisu i wyjaśniania rzeczywistości wychowawczej /ściślej: zależności rządzących procesami wychowania/,

4/ "jak?" - czynności związane z innowacyjnym programowaniem zmian w działaniach i warunkach wychowawczych oraz określaniem technik skutecznego osiągania tychże zmian.

I tu być może znajdujemy "klucz" do rozwiązania kwestii: nauki pedagogiczne a inne nauki o wychowaniu. Pedagogika nie może bowiem pominąć żadnego z powyższych pytań. Jeśli będzie pytała tylko "jak?", wówczas stanie się - jak to głosił F.Znaniecki - wyłącznie technologią wychowania. Jeśli poprzestanie na pytaniu "po co, ku czemu?" wówczas powróci do spekulatywnego modelu pedagogiki nieempirycznej i apraktycznej. Jeśli z kolei skoncentruje się wyłącznie na czynnościach opisowo-wyjaśniających, to wówczas doczeka się kolejnych "rozbiorów"; zostanie wchłonięta /jako dyscyplina młoda i mniej dojrzała metodologicznie/ przez inne, deskryptywnie dojrzałe nauki o wychowaniu. Jeśli zatem pedagogika ma być systemem wiedzy godziwej, rozumnej i zastosowalnej, musi udzielać odpowiedzi na wszystkie, ściśle ze sobą powiązane pytania.

Możemy zatem stwierdzić, że pedagogikę charakteryzuje intencjonalność wychowawcza integratywna /inaczej: intencjonalność holistyczna/. Znaczy to, że podejmuje ona czynności badawcze, które umożliwiałyby budowanie twierdzeń i hipotez o świadomym działaniu wychowawczym, w łącznym wymiarze aksjologiczno-opisowo-praktycznym. Jest zatem pedagogika, naszym zdaniem, zarówno nauką normatywną i opisowo-wyjaśniającą, jak i praktyczną. I to ją właśnie wyróżnia spośród innych nauk o wychowaniu, które także zajmują się świadomym wychowaniem, lecz nie we wszystkich - właściwych naukom pedagogicznym - wymiarach intencjonalności wychowawczej /aksjologicznym - etyka normatywna czy filozofia wychowania, deskryptywnym - socjologia, psychologia czy etyka opisowa, praktycznym - psychotechnika czy socjotechnika/.

Odróżniając w powyższy sposób nauki pedagogiczne od innych nauk o wychowaniu dostrzegamy jednocześnie konieczność ich ścisłego powiązania. Wkroczenie współczesnej pedagogiki w stadium integracji i konfrontacji metodologicznej[17] zdaje się być bowiem nieodwracalnym faktem naukotwórczym.

P r z y p i s y

[1] Patrz J.Kmita: Wykłady z logiki i metodologii nauk. Warszawa 1975, s. 9-10. Odstępowanie od racjonalizacji czynności językowych ze względu na tzw. poczucie "oczywistości" czynności i wyrażeń językowych /które może tu u czytelnika wystąpić/ jest w nauce niedopuszczalne. Zauważmy dla przykładu, że G.E.Moore, który kategorią "oczywistości" rozstrzygał metaetyczne problemy wartości dóbr moralnych, sam był jednocześnie mistrzem racjonalizacji czynności i wyrażeń językowych. Dlatego też nie rezygnujemy z analizy formalno-logicznej, choć świadomie ograniczamy ją tylko do niezbędnych /a nie możliwych/ uwag.

[2] Ibidem, s. 61.

[3] Patrz F.Znaniecki: Socjologia wychowania. T. I, Warszawa 1928, s. 19 i nast.

[4] Patrz M.Kreutz: W sprawie podniesienia poziomu pedagogiki, "Nowa Szkoła" 1959, nr 9; por. R.Urbański: W sprawie dalszego podnoszenia poziomu pedagogiki /dwadzieścia lat po dyskusji/. "Nowa Szkoła" 1980, nr 6.

[5] Patrz S.Kowalski: Socjologia wychowania w zarysie. Warszawa 1974, s. 13 i nast.; idem: Warunki postępu nauk pedagogicznych, "Ruch Pedagogiczny" 1963, nr 4, s. 32 i nast.

[6] Patrz H.Muszyński: Wstęp do metodologii pedagogiki. Warszawa 1971, s. 20 i nast.

[7] Ibidem, s. 31.

[8] Ibidem, s. 44.

[9] Por. L.Goldmann: Nauki humanistyczne a filozofia /tłum. z franc./. Warszawa 1961, s. 132.

[10] O konieczności rozróżniania obiektywnej rzeczywistości /suro-

wej, niedoświadczonej/ od jej obrazu poznawczego przypomina J.Topolski powołując się na stanowiska A.Tarskiego, D.J.O'Connora oraz C.J.F.Williamsa. Patrz J.Topolski: Teoria wiedzy historycznej. Poznań 1983, s. 444.

[11] Patrz: H.Muszyński: Wstęp do metodologii ..., s. 76 i nast.

[12] Por. L.Krzywicki: Pierwotna szkoła uobywatelnienia. "Przegląd Socjologiczny" 1946, T. VIII; J.Chałasiński: Społeczeństwo i wychowanie. Warszawa 1958 /szcz. rozdział III/.

[13] B.Suchodolski: Społeczeństwo i kultura doby współczesnej a wychowanie, w: Zarys pedagogiki /pod red. B.Suchodolskiego/. Warszawa 1958, T. I, s. 349.

[14] Por. ibidem, s. 351.

[15] Patrz: np. E.Solarczyk-Ambrozik: Społeczne czynniki kształtowania się postaw robotników wobec pracy w zakładzie przemysłowym. Poznań 1982.

[16] Zagadnienie to omawiamy szerzej w artykule: Technika jako komponent pedagogiki. "Neodidagmata" XVII, Poznań 1985, s. 82 i nast.

[17] Patrz: H.Muszyński: Spór o metodologiczny status nauk o wychowaniu. "Kwartalnik Pedagogiczny" 1982, nr 2, s. 9; R.Urbański: Przydatność metody analizy krytycznej w "konfrontacyjnych" badaniach pedagogicznych. "Ruch Pedagogiczny" 1979, nr 5.

Mieczysław Łobocki
Uniwersytet M.Curie-Skłodowskiej
Lublin

WARUNKI POPRAWNOŚCI METODOLOGICZNEJ EKSPERYMENTU PEDAGOGICZNEGO

Eksperyment w pedagogice stanowi jedną z podstawowych metod badań, umożliwiających ustalenie związku przyczynowo-skutkowego między określonymi zmiennymi, występującymi w procesie nauczania, kształcenia i wychowania. Jest niezastąpiony w sprawdzaniu skuteczności pewnych innowacji pedagogicznych i w ewentualnym ich korygowaniu lub wzbogacaniu. Należy jednak bez wątpienia do najbardziej uciążliwych i czasochłonnych przedsięwzięć badawczych w pedagogice. Nie ulega też wątpliwości, iż - oprócz przysługujących mu niewątpliwych wartości poznawczych - wiążą się z nim również pewne ograniczenia w zakresie wykonywania wspomnianych powiązań przyczynowo-skutkowych[1]. Możliwości poznawcze tego rodzaju badań są tym większe, im usilniej zabiega badacz o spełnienie zalecanych przez metodologię warunków poprawnego ich przeprowadzenia. Należą do nich m.in. sformułowanie problemów badawczych i hipotez roboczych, określenie zmiennych niezależnych, zależnych i pośredniczących, wybór odpowiedniej techniki eksperymentalnej, dobór grup eksperymentalnych i kontrolnych oraz empiryczna weryfikacja hipotez roboczych.

SFORMUŁOWANIE PROBLEMÓW I HIPOTEZ ROBOCZYCH

Niezwykle ważnym i nie zawsze należycie docenianym warunkiem metodologicznej poprawności eksperymentu pedagogicznego jest sformułowanie jednego lub kilku problemów badawczych i hipotez roboczych. Stanowi to zarazem pierwszy etap badań eksperymentalnych, bez którego dalszy tok wszelkich zresztą poczynań badawczych wydaje się daremny i jest w gruncie rzeczy bezpowrotną stratą czasu. Zadaniem bowiem badań naukowych, w tym także eksperymentalnych, nie jest tylko zwykłe gromadzenie faktów, lecz przede wszystkim związane z tym świadome realizowanie jednego lub więcej celów badawczych. Tak więc zbieranie czy obserwowanie różnych faktów, sytuacji lub zdarzeń w sposób bezcelowy tak długo niczemu nie służy, dopóki nie przyświeca temu bliżej sprecyzowany cel, a także /tam, gdzie to możliwe/ przewidywanie ostatecznego rezultatu podjętych badań. Otóż problemem badawczym jest właśnie sformułowany cel, jaki pragnie się osiągnąć w wyniku poczynań badawczych, a hipotezą roboczą przewidywane wyniki związane z jego realizacją.

Problem badawczy wytycza nie tylko cel badań, lecz również określa najogólniej koncepcję planowanych badań, czyli główny ich kierunek i zakres dalszego postępowania badawczego. W tym sensie stanowi on istotny punkt wyjścia dla podejmowanych badań. Toteż powinien być sformułowany w sposób jednoznaczny, jasny i wyraźny, co nie jest bynajmniej łatwe w wykonaniu. W początkowej fazie jego ustalania jawi się zwykle w postaci ledwo dostrzegalnej, mglistej, mało precyzyjnej. Dopiero w wyniku dociekań teoretycznych - i to przeważnie w bezpośrednim kontekście konkretnych doświadczeń pedagogicznych - staje się coraz bardziej dojrzały, aż z czasem bywa jednakowo rozumiany przynajmniej przez wszystkich przedstawicieli danej dyscypliny pedagogicznej.

Poprawne sformułowanie problemu, którego rozwiązania oczekuje się na drodze badań eksperymentalnych, zależy w dużej mierze - jak się zdaje - od własnych doświadczeń pedagogicznych, pogłębionej znajomości pedagogiki i psychologii, jak również bogatej wyobraźni twórczej, wspomaganej przez intuicję badacza. Nic dziwnego więc, że nowe problemy badawcze nie jawią się z łatwością, ani zbyt często. Są wynikiem ogromnego wysiłku twórczego i jako takie mają większą wartość dla nauki, niż ich rozwiązanie. Należycie sformułowany problem może być i jest z pewnością milowym krokiem ku prawdziwemu postępowi w pedagogice.

Problemy badawcze, wymagające rozstrzygnięć za pomocą eksperymentu pedagogicznego, wyrażane są w formie pytań o zachodzące relacje między zmiennymi niezależnymi /tj. określonymi sposobami oddziaływań/ i zmiennymi zależnymi /czyli skutkami zmiennych niezależnych/. Problemami takimi były kiedyś np. pytania: "Czy postawa autokratyczna nauczyciela wyzwala zachowania agresywne u uczniów?" lub "Czy metoda problemowa sprzyja wysokiemu poziomowi osiągnięć szkolnych u uczniów?" itp. Rozwiązane problemy wchodzą w zakres twierdzeń uzasadnionych i sprawdzonych. Dlatego też sformułowanie jakiegokolwiek problemu wymaga jego usytuowania na tle dotychczasowych rozważań teoretycznych i badań empirycznych, aby "nie wyważać drzwi już otwartych".

W badaniach eksperymentalnych wyjątkowe znaczenie przypisuje się hipotezom roboczym, czyli domniemanym twierdzeniom /założeniom/ dotyczącym określonych zależności sprawczych, jakie pragnie się potwierdzić lub odrzucić w wyniku przeprowadzonych badań. Wyraża się je w formie zdań twierdzących w odpowiedzi na pytania, określające problemy badawcze. Znaczenie hipotez roboczych w przeprowadzaniu eksperymentu pedagogicznego wynika stąd, iż są one ważnym czynnikiem organizującym kolejne etapy badań eksperymentalnych; decydują zwłaszcza o uwzględnieniu poszczególnych zmiennych, zastosowaniu odpowiedniej techniki eksperymentalnej oraz doborze grup eksperymentalnych i kontrolnych.

Hipotezami roboczymi są tylko takie twierdzenia /przypuszczenia/, które wyrażają związek pomiędzy dającymi się zbadać zmiennymi; są wnioskiem z dotychczasowych doświadczeń i obserwacji badacza; mają głębsze uzasadnienie teoretyczne i tym samym możliwie wysoki stopień prawdopodobieństwa co do możliwości ich sprawdzenia; sformułowane są jednoznacznie i dają się zweryfikować, czyli potwierdzić lub zakwestionować w wyniku badań[2]. Ponadto nie powinny być powtórzeniem twierdzeń naukowo sprawdzonych, nie wymagających dodatkowych dowodów prawdziwości lub fałszywości. Ale przestrzec należy tu przed wykluczaniem z tego twierdzeń czy przypuszczeń uznawanych w pedagogice na mocy li tylko ich oczywistości. Pedagogika obfituje nadal w tego rodzaju twierdzenia, które z naukowego punktu widzenia należy traktować - wbrew pozorom ich oczywistości - z taką samą niemal rezerwą i nieufnością, jak wszelkiego rodzaju innowacje pedagogiczne czy też wprowadzone choćby niewielkie tylko zmiany i ulepszenia sprawdzonych już oddziaływań.

Sformułowanie hipotez roboczych nie sprawia na ogół trudności, jeśli są one adekwatną odpowiedzią na precyzyjnie sformułowane pro-

blemy badawcze. Zazwyczaj jednak stanowią one również próbę ich uszczegółowienia i wówczas mogą nastręczać niemałe kłopoty w ostatecznym ich sformułowaniu. Chodzi tu szczególnie o to, aby wyrażały w sposób jednoznaczny występujące zależności i nie przybierały postaci nadmiernej generalizacji w sensie odnoszenia owych zależności do zbyt dużej populacji. Toteż ostateczne ich sformułowanie następuje z reguły po dokładnym określeniu zmiennych zależnych i niezależnych, jak również w wielu przypadkach zmiennych pośredniczących.

USTALENIE ZMIENNYCH

W przeprowadzaniu eksperymentu pedagogicznego ustalanie zmiennych należy do wyjątkowo ważnych warunków jego poprawności metodologicznej. Uświadomienie ich sobie jest nieodzowne dla podejmowania dalszych wysiłków badawczych. Najważniejsze i jednocześnie najtrudniejsze do dokładnego określenia są zmienne niezależne, nazywane również eksperymentalnymi. Są to - jak sygnalizowano - różne sposoby oddziaływań pedagogicznych czyli domniemane /założone/ przyczyny zmiennych zależnych, a więc zmienne odpowiednio manipulowane podczas badań[3]; dotyczyć mogą one oddziaływań związanych zarówno z procesem nauczania i kształcenia, jak również wychowania. Obejmują swym zasięgiem szeroki zakres przeróżnych metod i form pracy z dziećmi i młodzieżą, a także m.in. różnego rodzaju nastawienia, oczekiwania, postawy okazywane im przez nauczycieli lub wychowawców.

Ustalanie zmiennych niezależnych wymaga zwykle dłuższego czasu, z czego nie zawsze zdają sobie sprawę młodsi pracownicy nauki. Wszelki pośpiech i niecierpliwość pod tym względem może oddać nauce co najwyżej niedźwiedzią przysługę. Niedokładne bowiem uświadomienie sobie zmiennych niezależnych naraża badacza na niepotrzebne ryzyko strat, wynikających z dokonywania badań eksperymentalnych wadliwie przemyślanych i zaprogramowanych. Niekiedy drobna nawet korekta w określeniu zmiennych niezależnych może zadecydować o stopniu ich przydatności. Nie sposób też zapominać, iż zmienne niezależne określają istotną treść, zakres i siłę oddziaływań, które mają podlegać weryfikacji. Przeto one właśnie nadają głębszy sens eksperymentowi pedagogicznemu i uzasadniają jego przeprowadzenie.

W związku z powyższym nie należy szczędzić wysiłku i czasu, aby precyzyjnie określić zmienne eksperymentalne. W tym celu - niezależnie od źródeł, z jakich one pochodzą - badacz ma obowiązek za-

stosować je tytułem próby i to nierzadko przez czas dłuższy, niż trwać będzie samo przeprowadzanie eksperymentu pedagogicznego. Prób tego rodzaju dokonuje się na dzieciach i młodzieży, których następnie wyłącza się z zaplanowanych badań eksperymentalnych.

Próbne zastosowanie zmiennych niezależnych odbywa się zwykle przy bezpośrednim lub pośrednim udziale w tym badacza. W pierwszym przypadku występuje on w roli nauczyciela lub wychowawcy, ucząc lub wychowując zgodnie ze wstępnym określeniem zmiennych niezależnych; w drugim natomiast powierza wykonanie takiej roli /funkcji/ innym osobom, odpowiednio je instruując, przy czym swoje uczestnictwo w przeprowadzanych lekcjach czy zajęciach ogranicza wyłącznie do ich hospitowania. Fatalnym błędem jest poleganie tu jedynie na ustnych lub pisemnych sprawozdaniach z odbytych zajęć, przybierających często formę konspektów sporządzanych według odgórnych zaleceń. Dla ceniącego się badacza stanowią one mało wiarygodny dokument i mogą niekiedy nawet prowadzić do poważnych nieporozumień. Pomóc mu może zasięganie opinii i spostrzeżeń nauczycieli i wychowawców oraz samych dzieci i młodzieży co do zaproponowanych oddziaływań /zmiennych/, a zwłaszcza poddawanie ich zachowań wnikliwej obserwacji podczas dokonywanych prób ze zmiennymi.

Zdobyte w ten sposób doświadczenia i informacje dobrze przyczyniają się do coraz wnikliwszego widzenia i formułowania zmiennych eksperymentalnych. W wyniku tego istnieje możliwość uszczegółowienia i usprawnienia zaproponowanych zmiennych oraz odpowiedniego ich uhierarchizowania według ściśle określonych kryteriów, a także rezygnowania z niektórych zmiennych niezależnych lub wyłonienia innych bardziej obiecujących. Słowem, dokonuje się tu starannej selekcji zmiennych eksperymentalnych, pamiętając, iż "w badaniach pedagogicznych model jednej zmiennej niezależnej wydaje się być dość sztuczny i ma stosunkowo ograniczone zastosowanie"[4]. Również uwzględnienie zbyt wielu zmiennych niezależnych nie jest wskazane, ponieważ wówczas łatwo byłoby o przypuszczenie, iż uzyskane wyniki są szczególnie zasługą niektórych z nich lub też wykluczają zupełnie wpływ pozostałych zmiennych.

Dokładnego określenia i zarazem uszczegółowienia wymagają także zmienne zależne, podlegające - jak wiemy - wpływom zmiennych niezależnych. Dotyczą one różnego rodzaju zachowań, dyspozycji psychicznych i procesów grupowych, np. zachowań prospołecznych lub agresywnych, uzdolnień, zdolności, umiejętności, zasobu wiedzy, opinii, przekonań, postaw, motywów, podzielanych wartości, stosun-

ków interpersonalnych, norm grupowych itp. Są nimi - wyrażając się najogólniej - te procesy i zjawiska, które badacz pragnie zmienić w wyniku manipulowania zmiennymi niezależnymi czyli zastosowania określonych oddziaływań, będących składową częścią eksperymentu pedagogicznego.

Aby przekonać się o zaistniałej zmianie pod wpływem manipulacji tymi zmiennymi, badacz poddaje ścisłej kontroli zmienne zależne za pomocą w miarę trafnych i rzetelnych metod i technik badawczych. W tym celu dokonuje odpowiedniego ich doboru spośród stosowanych w pedagogice metod i technik tego rodzaju. Niekiedy osobiście je konstruuje lub dostosowuje znane sposoby badań do własnych potrzeb badawczych. Poza tym niezależnie od tego, czy je zapożycza, konstruuje lub dostosowuje, ma obowiązek dokładnego zdania sobie sprawy z obserwowalnych wskaźników dla zmiennych zależnych czyli z kryteriów ich empirycznej stosowalności, co w metodologii badań nosi nazwę operacjonalizacji zmiennych[5]. Wysiłek związany ze wskaźnikowaniem zmiennych zależnych jest ze wszech miar wskazany i konieczny, gdyż skutecznie zapewnia właściwy dobór metod i technik badawczych oraz umożliwia ich konstruowanie lub dostosowanie do potrzeb zaplanowanych badań eksperymentalnych.

Dla badacza pewnym problemem może być rodzaj i liczba uwzględnionych w eksperymencie pedagogicznym zmiennych zależnych. Obowiązuje i tu zachowanie umiaru z uwagi zwłaszcza na oszczędne i racjonalne zastosowanie badań, a także na zbytnie nieprzeciążanie nimi osób badanych. Dlatego spośród możliwych zmiennych zależnych wybiera się w szczególności te, których zmiany mają kapitalne znaczenie dla potwierdzenia lub odrzucenia przyjętych hipotez roboczych, i które to zmiany dają się dokładnie zarejestrować.

W badaniach eksperymentalnych na użytek pedagogiki specjalnego określenia - oprócz zmiennych niezależnych i zależnych - wymagają również zmienne pośredniczące, zwane inaczej interweniującymi lub zakłócającymi. Utożsamiane bywają one w szczególności z różnymi ubocznymi czynnikami pedagogicznymi, społecznymi i psychologicznymi, które mogą wpływać niekiedy w równym lub nawet większym stopniu na zmianę zmiennych zależnych, co czynniki eksperymentalne czyli zmienne niezależne. Wychodzi się tu ze słusznego założenia, iż żaden eksperyment pedagogiczny nie odbywa się w próżni, lecz osadzony jest w naturalnym kontekście życia uczestniczących w nim dzieci i młodzieży[6]. Znajomość zmiennych pośredniczących pozwala na bardziej obiektywną ocenę wyników badań eksperymentalnych, a tam, gdzie to możliwe, także na ograniczenie wywierania wpływów przez owe zmienne w toku przeprowadzania tego typu badań.

WYBÓR TECHNIKI EKSPERYMENTALNEJ

Istotnym warunkiem poprawności metodologicznej eksperymentu pedagogicznego jest również wybór odpowiedniej techniki eksperymentalnej czyli tzw. planu lub schematu badań eksperymentalnych[7]. Określa ona szczegółowy sposób ich przebiegu. Wyboru jej dokonuje się stosownie do sformułowanych uprzednio problemów i hipotez roboczych, możliwości badacza w zakresie doboru osób badanych i dysponowanych przez niego sposobów kontrolowania /poznawania/ zmiennych zależnych. Tak np. im bardziej doniosłe i złożone są problemy, jakie pragnie się rozwiązać za pomocą eksperymentu pedagogicznego, tym większe istnieje zapotrzebowanie na technikę, która zapewnia w miarę rzetelne wyniki.

Wybór jej nie jest zależny jednak tylko od dobrej woli badacza. Istnieją sytuacje, w których skazany jest on na zastosowanie mniej lub mało użytecznej techniki eksperymentalnej. Na przykład może mieć trudności ze wspomnianym doborem osób badanych lub też w pozyskaniu nauczycieli czy wychowawców, którzy zechcieliby manipulować zmiennymi eksperymentalnymi zgodnie z jego zaleceniami. Nie zawsze też dysponuje sposobami kontrolowania zmiennych zależnych, które można by zastosować powtórnie bez większych zastrzeżeń, tj. w końcowej fazie eksperymentu. Otóż w przypadku zwłaszcza niektórych testów osobowościowych, inwentarzy przystosowania społecznego i innych metod badań zauważono, że przyrost wyników przy powtórnym badaniu jest zasługą wprawy osób badanych, jaką nabyli dzięki wstępnemu badaniu. Zachodzi tu więc obawa, iż badania końcowe w eksperymencie pedagogicznym, poprzedzone badaniami wstępnymi, mogą być rezultatem nie tyle oddziaływania czynnika eksperymentalnego, ile zasługą wprawy nabytej podczas badań wstępnych.

Ponadto wybór odpowiedniej techniki czy planu eksperymentalnego zależeć może od czasu i środków finansowych, jakie ma badacz do swej dyspozycji, a także warunków lokalowych, w jakich przebiega eksperyment. Wybór taki zależy nierzadko też od zgody lub jej braku przez dyrektora szkoły lub innej instytucji opieki i wychowania, w której przewidziano badania eksperymentalne.

Pomimo jednak takich i innych trudności w wyborze techniki eksperymentalnej, badacz popełniłby kardynalny błąd, gdyby postępował po najmniejszej linii oporu, tj. wybrał świadomie plan eksperymentalny nie nadający się do rzetelnej weryfikacji przyjętych hipotez roboczych. Badacz taki podobny byłby do myśliwego, który zapragnął zebrać podczas polowania obfite "plony", posługując się

pustymi nabojami. Nie wolno mu zapominać, że w imię prawdy naukowej zobowiązany jest do stworzenia możliwie optymalnych warunków dla przeprowadzenia badań, a tym samym do nieukrywania przed samym sobą i innymi ich słabych stron, zwłaszcza jeśli wybrany przez niego plan eksperymentalny zawiódł jego oczekiwania.

Wysoce użytecznymi w pedagogice technikami eksperymentalnymi są: technika grup równoległych, technika rotacji i technika Solomona. Najczęściej stosowaną z nich jest technika grup równoległych, zwana również techniką grup porównawczych. Uwzględnia ona co najmniej jedną tzw. grupę eksperymentalną, do której wprowadza się zmienne niezależne i odpowiednio się nimi manipuluje, oraz tzw. grupę kontrolną, którą celowo pozbawia się wszelkich zmiennych eksperymentalnych. Grupa kontrolna stanowi swoisty układ odniesienia dla grupy eksperymentalnej. W obu grupach przewiduje się badania wstępne i końcowe. Niekiedy rezygnuje się z badań wstępnych. Dzieje się tak wówczas, gdy zachodzi obawa, iż pomiar wstępny może wpłynąć na zmianę zachowania osób badanych, przewidywaną w wyniku zastosowania w grupie eksperymentalnej zmiennych niezależnych. Wpływ taki jest możliwy m. in. w przypadku pomiaru poglądów, przekonań i postaw osób uczestniczących w eksperymencie pedagogicznym.

Technika rotacji czyli technika "podziału krzyżowego" różni się tym od techniki grup równoległych, że co najmniej jedna z grup osób badanych pełni najpierw przez jakiś czas funkcję grupy eksperymentalnej, a następnie - grupy kontrolnej; natomiast druga funkcjonuje wpierw na zasadzie grupy kontrolnej, a później dopiero - grupy eksperymentalnej. Tak więc wszystkie uwzględnione grupy w technice rotacji pozostają w stosunku do siebie układami odniesienia. W ten sposób pragnie się zapobiec trudnościom związanym z właściwym doborem grup eksperymentalnych i kontrolnych.

Natomiast technika Solomona, nazywana także techniką czterech grup, przewiduje uwzględnienie w badaniach grupy eksperymentalnej i kontrolnej z pomiarem początkowym i końcowym oraz dodatkowej jeszcze grupy eksperymentalnej i kontrolnej bez pomiaru początkowego. Dzięki temu pragnie się wykluczyć ewentualny wpływ badań wstępnych na zmianę badanych zjawisk lub procesów i tym samym końcowe wyniki eksperymentu pedagogicznego. Technika ta wydaje się metodologicznie najbardziej poprawna spośród znanych dotychczas technik /planów/ eksperymentalnych.

Każda z sygnalizowanych technik ma niewątpliwie zalety, lecz również i wady. Słabością technik grup równoległych są wspomniane już trudności doboru w miarę równoważnych grup eksperymentalnych

i kontrolnych. Technika rotacji jest niełatwa w zastosowaniu w codziennych warunkach życia szkolnego czy zakładowego i pochłania dużo więcej czasu, niż posługiwanie się innymi technikami eksperymentalnymi. Technika Solomona zaś może okazać się niewykonalna z uwagi na brak wystarczającej liczby grup stosownych do wieku osób badanych, interesujących badacza.

Znikomą na ogół wartość poznawczą ma technika jednej grupy. Uwzględnia ona jedynie jedną lub więcej grup eksperymentalnych, a więc wyklucza całkowicie jakąkolwiek grupę kontrolną czyli stanowi jakby sama dla siebie pewien układ odniesienia. Użyteczna wydaje się jedynie w celu przeprowadzenia badań próbnych, dokonywanych z zamiarem wstępnej /pobieżnej/ weryfikacji eksperymentalnej hipotez roboczych. Warto przypomnieć w tym miejscu, że - oprócz wymienionych technik eksperymentalnych - istnieją jeszcze inne tego rodzaju techniki. Na przykład D.T.Compbell i J.C.Stanley[8] wspominają o 16 różnych planach eksperymentalnych, do których zaliczają również podane wyżej techniki /oprócz techniki jednej grupy/ i pseudo-eksperymentalnych, podobnych m.in. do techniki jednej grupy. Znajomość przynajmniej niektórych ze znanych ogólnie technik eksperymentalnych może niewątpliwie ułatwić stosowny ich wybór, podnoszący rangę naukową zaplanowanego eksperymentu pedagogicznego.

DOBÓR GRUP EKSPERYMENTALNYCH I KONTROLNYCH

Wybór techniki grup równoległych czy techniki Solomona lub też techniki rotacji nie miałby większego znaczenia dla końcowych wyników badań, gdyby odpowiednio nie dobrano grup eksperymentalnych i kontrolnych. Chodzi o to, aby były one w miarę równoważne, tj. nie różniły się istotnie pod względem liczby osób w grupach, wieku i płci tych osób, ich poziomu umysłowego i przystosowania społecznego itp. Wymóg taki podyktowany jest logicznymi podstawami eksperymentu, opartymi m.in. na tzw. kanonie jedynej różnicy sformułowanym przez wybitnego metodologa J.St.Milla. Kanon ten zakłada identyczność /tożsamość/ grupy eksperymentalnej i kontrolnej, a jedyną różnicę między nimi upatruje we wprowadzeniu do grupy eksperymentalnej zmiennej niezależnej.

W badaniach eksperymentalnych na użytek pedagogiki dosłowne przestrzeganie kanonu jedynej różnicy jest niemożliwe. Przede wszystkim bowiem nie sposób byłoby - nawet w przypadku najbardziej starannego doboru grup eksperymentalnych i kontrolnych - osiągnąć taki sam stopień ich tożsamości. Dlatego postuluje się wybór grup o moż-

liwie dużym stopniu podobieństwa. Jest to - oczywiście - znaczne na ogół ustępstwo od założeń kanonu jedynej różnicy. Ale nie przekreśla bynajmniej wszelkich wartości poznawczych eksperymentu pedagogicznego; niemniej jednak mocno je ogranicza. Tym większa więc spoczywa odpowiedzialność na badaczu w związku z właściwym doborem grup eksperymentalnych i kontrolnych.

Dobór taki w ramach eksperymentu pedagogicznego odbywa się najczęściej na zasadzie celowego doboru, tj. badacz sam decyduje o tym, jaka z dysponowanych przez niego grup będzie pełniła funkcję grupy eksperymentalnej, a jaka - funkcję grupy kontrolnej. Decyzji w tej sprawie nie podejmuje jednak pochopnie.

Tak np. niewybaczalnym błędem byłoby typowanie na grupy kontrolne tych spośród klas szkolnych, których uczniowie reprezentują wyjątkowo niski poziom umysłowy i przejawiają wyraźne cechy nieprzystosowania społecznego, podczas gdy grupy eksperymentalne utworzono by z klas wyróżniających się pod względem postępów w nauce i zachowaniu. Typowanie takie prowadzi bowiem do nieuchronnego "potwierdzenia" wszelkich hipotez roboczych, ponieważ w dobranych w ten sposób klasach o wynikach końcowych eksperymentu decyduje i tak w poważnej mierze naturalny /samorzutny/ rozwój umysłowy i społeczny uczniów zakwalifikowanych do klas eksperymentalnych. Niedopuszczalna jest również odwrotna sytuacja, tj. przypisanie charakteru grup kontrolnych klasom wyjątkowo zdolnym, pracowitym i układnym, a charakteru grup eksperymentalnych klasom o wybitnie niskim poziomie osiągnięć szkolnych i zachowania. Po prostu wygórowana różnica między grupami eksperymentalnymi i kontrolnymi czyni daremnym ich porównywanie; stają się one bowiem wielkościami nieporównywalnymi. Poza tym są na ogół grupami mało reprezentatywnymi dla badanej populacji.

Nierozważny wydaje się też wybór grup eksperymentalnych i kontrolnych na podstawie wyłącznie cudzych opinii, np. dyrektora szkoły i nauczycieli o poszczególnych klasach. Zgromadzenie takich opinii pozwala wprawdzie na ogólną o nich orientację, lecz w żadnym razie nie może przesądzać o ostatecznym doborze klas eksperymentalnych i kontrolnych. Badacz zobowiązany jest także do posługiwania się tu kryteriami bardziej obiektywnymi.

Jednym z takich kryteriów mogą być wyniki badań wstępnych, wyrażonych w postaci średnich arytmetycznych i odchyleń standardowych dla poszczególnych klas szkolnych uwzględnionych w badaniach. W rezultacie tego z dwóch klas o zbliżonych wynikach jedną można

zakwalifikować do grupy eksperymentalnej, a drugą do grupy kontrolnej. Niektórzy podkreślają konieczność obliczenia istotności różnic między otrzymanymi średnimi poszczególnych klas. Zakłada się przy tym, że jeśli nie różnią się one istotnie pod względem badanych zmiennych zależnych /uznanych za ważne/, to z pewnością można wytypować spośród nich potrzebne dla badań grupy eksperymentalne i kontrolne. Zaleca się również, aby do grup eksperymentalnych zakwalifikować grupy o nieco niższych wskaźnikach w porównaniu ze wskaźnikami grup kontrolnych. Ale nie wszyscy podzielają takie stanowisko. Według nich zadecydować o tym należy w sposób losowy, wykluczający ewentualną podatność badacza na dobór grup jemu wygodnych.

W wyborze grup eksperymentalnych i kontrolnych ważne wydaje się również bliższe zorientowanie się w ich składzie osobowym. To znaczy, badacza interesują różnice i podobieństwa w zakresie liczebności poszczególnych grup, wieku, płci i pochodzenia społecznego ich uczestników, a w przypadku np. klas szkolnych zasięga opinii także o uczących tam nauczycielach.

Ponadto warto podkreślić, iż w przypadku badań pedagogicznych wysoce niepożądane i szkodliwe byłoby kompletowanie grup eksperymentalnych i kontrolnych na zasadzie tendencyjnego lub arbitralnego doboru /czyli w wyniku dobrowolnych zgłoszeń osób badanych/ czy też losowego pobierania "prób" z interesującej badacza populacji /czyli tzw. randomizacji/. Byłoby to równoznaczne z odejściem od badań przeprowadzonych w naturalnych warunkach życia i pracy szkolnej lub zakładowej, a tym samym z opowiedzeniem się za badaniami w warunkach sztucznych /nienaturalnych/, które nikomu nie służą i wydają się wręcz zgubne z punktu widzenia poprawności metodologicznej badań eksperymentalnych w pedagogice.

EMPIRYCZNA WERYFIKACJA HIPOTEZ ROBOCZYCH

Po odpowiednim doborze grup eksperymentalnych i kontrolnych przystępuje się z reguły do przeprowadzenia badań za pomocą określonej techniki eksperymentalnej, przewidującej tego rodzaju grupy. Tak więc podejmuje się empirycznej weryfikacji hipotez roboczych z zamiarem ostatecznego rozwiązania sformułowanych wcześniej problemów badawczych /lub jednego tylko problemu/. Weryfikacja taka odbywa się przede wszystkim w wyniku manipulowania określonymi zmiennymi niezależnymi w grupach eksperymentalnych, oraz starannej kontroli zmiennych niezależnych i zależnych.

Manipulowaniem zmiennymi eksperymentalnymi zajmują się na ogół nauczyciele lub wychowawcy specjalnie instruowani przez badacza. Uwzględniają przy tym zwykle kilka zmiennych, zgodnie z przypuszczeniem, iż o skutecznej realizacji celów wychowania w szerokim znaczeniu tego słowa decydują nie pojedyńcze oddziaływania, lecz określone zespoły metod lub form oddziaływań wychowawczych. Poza tym wiadomym jest, iż nierzadko "pojedyńczy zabieg, zastosowany w oderwaniu od całego toku, daje całkowicie odmienne skutki niż ten sam zabieg umiejscowiony w odpowiednim kontekście"[9].

Możliwe jest - oczywiście - również wybiórcze uwzględnianie w klasach eksperymentalnych zmiennych niezależnych. Postępuje się tak, aby sprawdzić, które ze zmiennych wywierają większy lub mniejszy wpływ wychowawczy albo pozbawione są jakiejkolwiek znaczącej mocy oddziaływań. Wówczas obok klasy eksperymentalnej /lub kilku takich klas/, gdzie wprowadza się zmienne kompleksowe, uwzględnia się klasy /nazywane niekiedy półeksperymentalnymi/, w których manipuluje się tylko wybranymi zmiennymi. W ten sposób w klasach eksperymentalnych weryfikują się globalnie wszystkie założone hipotezy robocze, a w klasach półeksperymentalnych tylko niektóre z nich. Postępowanie takie umożliwia bardziej adekwatne wyciąganie wniosków z eksperymentu, ale nie zawsze - jak sugerowano wcześniej - jest wskazane i możliwe, zwłaszcza w przypadku badań nad wychowaniem wąsko pojętym.

Dokładnego przemyślenia wymaga czas trwania systematycznego stosowania zmiennych niezależnych w klasach eksperymentalnych. Na ogół eksperyment pedagogiczny trwa nie krócej niż 6 miesięcy. Często przeprowadzany jest w ciągu jednego roku szkolnego, ale zwykle nie dłużej niż półtora roku. Zbytnie przedłużanie eksperymentu wiąże się z ryzykiem otrzymania wyników końcowych, o których nie można z całą pewnością powiedzieć, że są one rzeczywiście zasługą zmiennych eksperymentalnych. Ryzyko takie istnieje zwłaszcza wtedy, gdy zmiennymi tymi manipuluje się raczej doraźnie czy okazyjnie, niż w sposób ciągły i systematyczny.

Szanujący się badacz nie zadowala się z reguły samym tylko manipulowaniem zmiennymi niezależnymi w klasach eksperymentalnych. Poddaje owe zmienne gruntownej kontroli za pomocą starannej i wnikliwej obserwacji; posługuje się przy tym magnetofonem, a niekiedy także magnetowidem. Gdyby rezygnował z kontroli zmiennych niezależnych, nigdy w zasadzie nie nabrałby pewności, że przeprowadzone badania eksperymentalne spełniły wymóg trafności wewnętrznej, czyli że manipulowanie zmiennymi niezależnymi rzeczywiście spowodowało istotne

różnice między zmiennymi zależnymi w grupach eksperymentalnych z jednej strony i kontrolnych z drugiej.

Weryfikacja hipotez roboczych zależy też w niemałym stopniu od kontroli zmiennych zależnych. Dotyczy ona bezpośrednio badań wstępnych i końcowych. O skuteczności tych badań decyduje zarówno trafność i rzetelność metod i technik, jakimi się tu posłużono, jak sposób ich przeprowadzenia. Dlatego byłoby wskazane, aby badacz przeprowadzał je osobiście. W przeciwnym razie może mieć wątpliwości, czy zastosowano je zgodnie z podstawowymi zasadami metodologii badań pedagogicznych.

Niemałe znaczenie w empirycznej weryfikacji hipotez roboczych podczas badań eksperymentalnych ma również zainteresowanie badacza tym, co dzieje się w klasach kontrolnych. Stara się on w miarę możliwości dokonywać i tam wnikliwej obserwacji. Ponadto ogromną rolę w weryfikacji hipotez roboczych mają opis i analiza wyników badań wstępnych i końcowych. Jest to jednak temat nadający się do oddzielnego opracowania. Tutaj warto jedynie wspomnieć, że przedstawienie wyników eksperymentu pedagogicznego nie miałoby większego znaczenia gdyby nie ukazano również funkcjonowania kontrolowanych zmiennych niezależnych czyli zastosowania konkretnych sposobów pracy z dziećmi lub młodzieżą, jakie faktycznie miały miejsce podczas badań. Niezmiernie ważne jest również podzielenie się trudnościami napotykanymi w praktycznym ich zastosowaniu. Należy pamiętać bowiem, że funkcjonalność zastosowanej strategii oddziaływań wychowawczych podczas badań eksperymentalnych świadczy o ich przydatności lub jej braku dla szeroko pojętej praktyki pedagogicznej w stopniu wcale nie mniejszym niż wyniki badań wstępnych i końcowych.

P r z y p i s y

[1] Por. M.Łobocki: O badaniach eksperymentalnych w pedagogice. "Ruch Pedagogiczny" 1985, nr 4.

[2] Por. R.M.W.Travers: An Introduction to Educational Research. Wyd. 2, New York 1964, The Macmillan Company, s. 88-94.

[3] Por. F.N.Kerlinger: Foundations of Behavioral Research. Educational and Psychological Inquiry. New York 1964, Holt, Rinehart and Winston, Inc., s. 38 i n.

[4] Z.Zaborowski: Wstęp do metodologii badań pedagogicznych. Wrocław 1973, Ossolineum, s. 231.

[5] Por. J.Brzeziński: Elementy metodologii badań psychologicznych Wyd. 4, Warszawa 1984, PWN; S.Nowak: Studia z metodologii nauk społecznych. Warszawa 1965, PWN; T.Pawłowski: Metodologiczne zagadnienia humanistyki. Warszawa 1969, PWN.

[6] Por. A.Janowski: Eksperyment badania zjawisk wychowawczych jako technika. W: Metodologia pedagogiki społecznej. Praca zbiorowa pod kierunkiem naukowym R.Wroczyńskiego i T.Pilcha. Wrocław 1974, Ossolineum, s. 191 i n.

[7] Por. J.Brzeziński: Eksperymentalna weryfikacja hipotez w pedagogice. "Kwartalnik Pedagogiczny" 1973, nr 4, s. 90-101.

[8] D.T.Campbell, J.C.Stanley: Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research on Teaching. W: N.L.Gage /ed./: Hanbook of Research on Teaching. Chicago 1967, Rand McNally, s. 171-246.

[9] H.Muszyński: Wstęp do metodologii pedagogiki. Warszawa 1970, PWN, s. 272.

Janusz Gęsicki
Instytut Badań Problemów Młodzieży
Warszawa

TEORETYCZNE I METODOLOGICZNE PROBLEMY BADANIA EFEKTYWNOŚCI WYCHOWANIA

"Systematyczne przeprowadzanie badań nad jakimkolwiek tematem jest ograniczone przez możliwości, jakimi dysponujemy w zakresie mierzenia z pewną precyzją głównych zmiennych w danej dziedzinie"

/Newcomb, Turner, Couverse/

Pedagogika jest nauką praktyczną i cały jej proces poznawczy podporządkowany jest jednemu celowi - doskonaleniu treści, form i metod wychowania i nauczania. Wymaga to stałego oceniania efektów różnorodnych działań pedagogicznych. Zarysowaniu teoretycznych i metodologicznych dylematów badawczych z tym związanych, poświęcony jest niniejszy artykuł.

Spośród dwóch dziedzin pedagogiki - dydaktyki i wychowania interesować mnie będzie ta druga. Dydaktycy mają już spore osiągnięcia w badaniu efektów nauczania[1]. Teoria wychowania nie dopracowała się jeszcze tak precyzyjnych metod w tym zakresie. Celem niniejszego artykułu jest próba zewidencjonowania problemów, jakie należy rozwiązać i dylematów, jakie należy rozstrzygnąć przed przystąpieniem do skonstruowania technik badawczych dla pomiaru efektów wychowania.

Ogólną strukturę moich rozważań wyznaczają dwa podstawowe pytania, na które postaram się odpowiedzieć.

Po pierwsze - czego efektywność chcemy badać?

Po drugie - w czym ta efektywność powinna się przejawiać?

A. ORGANIZACJA DZIAŁALNOŚCI WYCHOWAWCZEJ

Odpowiedź na pierwsze pytanie potraktuję raczej skrótowo, odwołując się do dość obfitej literatury omawiającej sposób organizowania działalności wychowawczej. Badania, o których tutaj piszę mają na celu ocenę efektywności tej działalności.

Odpowiedź na pierwsze pytanie uzyskamy wskazując na sposób strukturalizowania i organizowania działalności wychowawczej. Kluczowymi pojęciami w tym zakresie są takie terminy jak: "proces" i "system".

"Przez proces wychowania rozumiemy ciąg działań wychowawczych podejmowanych indywidualnie lub zbiorowo w celu stopniowego wywoływania określonej przemiany w osobowości wychowanka, przy czym kolejność tych działań jest odpowiednio dostosowana do przebiegu wywoływanej przez nie przemiany"[2]. W ramach tak rozumianego procesu wychowania "mamy więc do czynienia co najmniej z dwoma seriami zmian, z których jedna wiąże się z zachowaniem wychowawców, druga z zachowaniem wychowanków, którzy muszą na tą działalność reagować. Obie te serie wzajemnie na siebie wpływają, gdyż mimo że inicjatywę i kierunek nadaje wychowawca, musi on zależnie od zachowania wychowanków modyfikować swoje dalsze czynności"[3].

"Przez system wychowawczy danej instytucji /lub zespołu instytucji/ rozumiemy całokształt sprzężonych z sobą wzajemnie w jej obrębie i zintegrowanych działań elementów wykonawczych, które realizują różnorodne, ale zarazem spójne względem siebie zadania wychowawcze podporządkowane wspólnym celom wychowania i wystarczające, ale zarazem konieczne do ich realizacji"[4].

Z wielu funkcjonujących definicji wybrałem dwie moim zdaniem najbardziej reprezentatywne. Nie chodzi mi zresztą o ścisłość terminologiczną, a raczej o ukazanie tendencji w definiowaniu tych pojęć. Do tego celu podane, za Muszyńskim, rozróżnienie jest wystarczające.

Kiedy więc mamy do czynienia z pewnym ciągiem działań wychowawczych, zmierzających do realizacji obranego celu i odpowiednio przez to ustrukturalizowanych - mówimy o procesie wychowania. Jednakże tak rozumiany proces wychowania nie przebiega w próżni. Jest on sprzężony z wieloma innymi oddziaływaniami osobotwórczymi, które ujmowane całościowo tworzą system. Można nawet powiedzieć, że każdy proces wychowania przebiega w ramach jakiegoś bardziej lub mniej zintegrowanego, z większą lub mniejszą intencjonalnością zbudowanego, systemu wychowania.

Teoria wychowania zajmuje się oddziaływaniami zarówno na poziomie procesów, jak i systemów. Dał temu wyraz Heliodor Muszyński pisząc - "Wiadomo, że z punktu widzenia wychowawcy wchodzącego w bezpośrednie interakcje z wychowankiem wszystkie jego wychowawcze zadania sprowadzają się do realizacji określonych procesów wychowania. Jednakże musi on jednocześnie zdawać sobie sprawę z tego, że efektywne kształtowanie osobowości wychowanka jest możliwe tylko wówczas, gdy realizowany przez niego aktualnie proces będzie integralną częścią składową całokształtu tych oddziaływań wyzwalających procesy osobotwórcze, którym wychowanek ten jest poddawany"[5].

Takie więc rozstrzygnięcie na gruncie teorii wychowania ma kontrowersja między podejściem jednostkowym a holistycznym. Równouprawnienie tych podejść, przy świadomości istnienia kontrowersji, będzie miało poważne następstwa dla przemian wyników wychowania. Skoro bowiem działalność wychowawcza jest organizowana i może być analizowana w dwóch płaszczyznach, to i jej efekty mogą być na tych płaszczyznach oceniane. Możemy więc mówić zarówno o efektywności pewnych procesów wychowania, jak i pewnych systemów wychowania.

B. PRZEJAWY EFEKTÓW WYCHOWANIA

Zanim przejdę do omówienia problemu: w czym powinny przejawiać się efekty wychowania, jedna mała dygresja terminologiczna. Bardziej adekwatnym określeniem byłoby tu chyba mówienie o efektywności albo skuteczności. Opis efektu oznacza ukazanie pewnego wyjściowego /końcowego/ stanu rzeczy bez jego wartościowania. Efekt w tym rozumieniu to nic innego jak wynik, rezultat. Efektywność natomiast zakłada wartościowanie rezultatów jakiegoś działania. Możemy bowiem mówić o jego wysokiej lub niskiej efektywności. Kryterium tego wartościowania jest stopień osiągania założonego celu. Z taką właśnie sytuacją mamy do czynienia przy dokonywaniu diagnozy wyników działalności pedagogicznej.

W przypadku wychowania zatem jego efektywność będzie mierzona stopniem zgodności rezultatów z założonymi celami.

Podstawowym więc problemem teoretycznym, jaki musimy rozstrzygnąć, jest odpowiedź na pytanie: w jakich kategoriach określane są cele wychowania?

Po udzieleniu odpowiedzi na to pytanie możemy się dopiero zastanawiać nad problemem, czy kategorie te dadzą się kwantyfikować w taki sposób, aby stopień osiągania celów był weryfikowany empirycznie?

Niezależnie od różnych koncepcji dochodzenia do sformułowania celów wychowania można je określić "... jako te stany rzeczy, których osiągnięcie poprzez zabiegi wychowawcze jest postulowane"[6].

Stany rzeczy, o których powyżej mowa dotyczą przemian osobowości, co zgodne jest z ogólnie przyjętym rozumieniem wychowania jako intencjonalnym urabianiem osobowości wychowanka.

"Wiemy, że do dokonania charakterystyki kierunkowych dyspozycji osobowościowych składających się na ideał socjalistycznego wychowania najbardziej przydatne jest pojęcie postawy. Łączy ono bowiem w sobie elementy wolicjonalnego, emocjonalnego oraz poznawczego stosunku człowieka do otaczającej go rzeczywistości"[7]. Cele wychowania najlepiej więc, ze względu na operacyjność tego pojęcia oraz osadzenie w tradycji empirycznych badań psychologii społecznej, wyrażać w kategorii postaw. Dlatego też badanie efektywności wychowania jest badaniem postaw wychowanków.

Mimo tych optymistycznych sformułowań kwantyfikacja i operacjonalizacja pojęcia postawy nie jest sprawą prostą. W empirycznych badaniach nad postawami można, spośród wielu możliwych typologii, wyróżnić dwa podejścia badawcze, które nazwałbym socjologicznym i psychologicznym. Podział ten odpowiada dwóm rodzajom decyzji, jakie badacz musi podjąć ustalając uniwersum postawy[8].

Podejście psychologiczne wynika z przyjęcia trójkomponentowej definicji postawy wyróżniającej składnik poznawczy, emocjonalny i behawioralny. Oznacza to, "że przystępując do budowy skali musimy zdecydować, który ze składników postawy będziemy mierzyć"[9]. Wymaga to więc bardzo precyzyjnego wniknięcia w strukturę wewnętrzną badanych postaw.

Podejście socjologiczne wynika zaś "z traktowania postawy jako wyłącznie emocjonalnego stosunku wobec jakiegoś obiektu /a wtedy zarówno oceny i przekonania, jak i deklaracje zachowań uważane są za inferencyjne wskaźniki tego stosunku/ bądź też, jeżeli się przyjmuje definicję strukturalną, z przekonania o konsonansowym charakterze postawy /a wtedy wszelkie reakcje traktowane być mogą jako wskaźniki inferencyjne całej postawy/"[10]. To ominięcie problemów wewnętrznej struktury postawy pozwala na bardziej rozbudowaną i pogłębioną analizę obiektu, wobec którego ta postawa jest przejawem.

Wyważenie proporcji między obu tymi orientacjami jest sprawą bardzo trudną, albowiem zaspokojenie prostulatów jednej i drugiej doprowadziłoby do nadmiernej rozbudowy narzędzi badawczych. W wielu przypadkach przewaga któregoś podejścia będzie arbitralną decyzją

wynikającą z zainteresowań lub orientacji teoretycznej badacza. Niekiedy decyzja ta będzie uwarunkowana rodzajem materiału empirycznego, jakim możemy dysponować.

W obu wyróżnionych powyżej orientacjach najczęściej stosowaną techniką badawczą jest zbieranie werbalnych deklaracji respondentów. Spotyka się to częstokroć z krytyką wskazującą na wycinkowy charakter relacji werbalnych, w stosunku do bardziej złożonej całości, jaką jest postawa. Stanowi to zresztą jeden z problemów całej metodologii badań społecznych, w których wnioskujemy przeważnie na podstawie wskaźników inferencyjnych. Broniąc możliwości i zasadności posługiwania się tymi wskaźnikami Newcomb, Turner i Converse stwierdzili:

"Mimo że pojęcie postawy jest od początku, w takiej czy innej formie, centralne dla naszej dziedziny /psychologii społecznej - J.G./, postawa jest - w myśl definicji - stanem psychicznym. Przy obecnym stanie wiedzy z zakresu psychologii fizjologicznej, stany takie nie są przedmiotem żadnego bezpośredniego "fizycznego" pomiaru. Fakt ten, jak i powszechna opinia, że «czysto werbalne» odpowiedzi na pytania dotyczące stanów psychicznych jednostki były od podstaw niepewne, w dużym stopniu zahamowały rozwój psychologii społecznej w pierwszych dziesięcioleciach naszego wieku. Dopiero w latach dwudziestych poczyniono pewne systematyczne próby w kierunku różnicowania jednostek zgodnie z werbalnymi wskaźnikami postawy społecznej /gdy tylko okazało się, że te próby mierzenia, jakkolwiek może jeszcze niedojrzałe, pozwalają na wyciągnięcie pożytecznych wniosków dotyczących postaw i zachowań, społeczna psychologia zaczęła rozkwitać jako nauka doświadczalna ze świadomością swych badawczych zadań"[11].

Badaniu empirycznemu podlegać mogą również zachowania niewerbalne. Można się spotkać nawet ze stanowiskiem, że wskaźniki behawioralne lepiej wskaźnikują badaną postawę, gdyż stanowią bezpośrednio obserwowalny jej element. Warto w związku z tym zwrócić uwagę na to, że zachowania badanego nie stanowią same przez się składnika jego postaw. W definicjach postawy mówi się o "dyspozycjach do zachowań" lub "skłonności do reagowania w pewien sposób na określony przedmiot". Zachowania badanego są lepszym lub gorszym wskaźnikiem tych dyspozycji i skłonności. Na każde zachowanie wpływa wiele czynników sytuacyjnych i wiele postaw. W przypadku rozbieżności między deklaracją słowną i zachowaniem psycholog orzeknie raczej, że dana postawa została stłumiona przez inną postawę lub

z innych przyczyn nie ujawniła się, niż zrezygnuje z werbalnego wskaźnika postawy.

Z obserwacją behawioralnych wskaźników postawy wiążą się jeszcze istotne problemy techniczne i etyczne. Nie zawsze możliwe jest, z przyczyn organizacyjnych lub ze względu na obowiązujące normy moralne, aranżowanie sytuacji eksperymentalnych, w których mogłyby ujawniać się badane postawy. Dotyczy to postaw wobec całych sfer rzeczywistości. Tam gdzie to jest dopuszczalne i możliwe, metody badające zachowania mogą być jednak przydatne. Chociażby ze względów porównawczych. Zresztą ocena efektywności z perspektywy historycznej, o której za chwilę, opiera się prawie wyłącznie na zaobserwowanych zachowaniach wychowanków. Będą to najczęściej zachowania grupowe lub występujące w skali masowej.

Na tym zakończę prezentację problemów metodologicznych związanych z pomiarem postaw. Zdaję sobie sprawę z nader skrótowego ich przedstawienia. Nie stawiałem tutaj jednak zadania ich rozstrzygnięcia. Chodziło mi jedynie o zasygnalizowanie tego, że teoria wychowania, wprowadzając w zakres swojej terminologii pojęcie postawy, importuje z psychologii społecznej cały bagaż dylematów teoretycznych i metodologicznych.

Badania postaw jako efektów wychowania mogą spotkać się z jeszcze jednym zarzutem wynikającym z założeń filozoficznych. Wątpliwości, o których w tym miejscu chcę wspomnieć, najlepiej określił w stosunku do socjologii Jacek Szmatka pisząc: "W moim przekonaniu, aktualnie stosowane techniki socjologicznych badań empirycznych nie respektują jednej z podstawowych cech socjologii marksistowskiej - tego mianowicie, iż posługuje się ona holistyczną perspektywą ontologiczną. Wydaje się, powtórzmy to jeszcze raz, że rozstrzygnięcia na linii holizm - indywidualizm mają decydujące znaczenie dla doboru odpowiednich technik badawczych. Wszelkie dalsze charakterystyki danej orientacji teoretycznej mają - dla oceny i techniki badań empirycznych - mniejsze znaczenie"[12].

Czy problem ten z równą ostrością występuje przy badaniu efektywności wychowania?

Nie ma jednoznacznej odpowiedzi na tak postawione pytanie.

Z jednej bowiem strony oddziaływania wychowawcze przy swoim społecznym charakterze prowadzą do przemian w osobowości jednostek. Efektów więc tych oddziaływań upatrywać będziemy w kształcie osobowości pojedynczych wychowanków. Uprawnia to do stosowania indywidualistycznej perspektywy metodologicznej. Tak wygląda sytuacja, gdy

badamy efektywność procesu wychowania, który /przypominam/ polega na interakcjach między wychowawcą a wychowankiem.

Z drugiej jednak strony, kiedy analizujemy efektywność systemów wychowania, ta zasadność podejścia indywidualistycznego zaczyna się załamywać i zależy od zakresu analizowanego systemu. Jest ono oczywiste w badaniu efektywności mikrosystemu wychowawczego szkoły, ale wątpliwe w odniesieniu do makrosystemu oświatowego lub społeczeństwa wychowującego[13]. Efektywność tych dwóch ostatnich systemów sprawdza się w skali kolejnych roczników młodzieży kończącej szkołę lub w skali pokolenia. Są to zbiorowości stanowiące coś więcej niż prostą sumę składających się na nie jednostek. Dlatego też klasyczne badanie postaw nie może być w stosunku do nich metodą oceny efektywności wychowania.

Propozycją wyjściową z tej sytuacji jest ocena efektów wychowania z perspektywy historycznej, o której będę pisał na końcu artykułu.

C. BADANIE EFEKTYWNOŚCI WYCHOWANIA ZA POMOCĄ DIAGNOZY POSTAW

Wróćmy jednak na razie do badania postaw. Załóżmy, że nasze badania dały nam dobrą diagnozę postaw wychowanków wobec interesującego nas obiektu. Czy rzeczywiście na podstawie uzyskanych danych możemy zasadnie wnioskować o efektywności jakiegoś konkretnego procesu lub mikrosystemu wychowania? Czy uformowanie badanych postaw możemy ściśle przyporządkować temu procesowi lub systemowi? Z pewnością nie. Część z tych postaw będzie wynikiem oddziaływań czynników wspomagających, część zaś będzie efektem różnorodnych zakłóceń.

Czy jesteśmy w stanie uchwycić, istniejącymi metodami, wszystkie możliwe kombinacje wpływów i ich efektów w postaci postaw? Wymagałoby to chyba drobiazgowych badań o charakterze klinicznym. W badaniach takich należałoby dla każdej badanej osoby wytyczyć ścieżkę doświadczeń związanych z wszystkimi sytuacjami wychowawczymi, w jakich brała ona udział. Tylko niektóre punkty tej ścieżki byłyby elementami procesu wychowania, którego efektywność mamy ocenić. Przeprowadzenie takich badań na skalę, która pozwoliłaby zasadnie wypowiadać się o procesie wychowania jako zjawisku społecznym jest praktycznie niewykonalne. Przy obecnym stanie wiedzy metodologicznej, dysponując współczesnymi technikami, badania postaw i analizy procesu wychowania, jesteśmy zatem bezradni wobec tak postawionego

problemu. Nie jest również wykluczone, że techniki badawcze w humanistyce nigdy nie osiągną precyzji pozwalającej na przeprowadzenie takiej diagnozy efektów wychowania.

Aby ominąć te trudności proponuję odwrócić trochę problem badawczy. Zamiast pytać o pozytywne skutki naszych intencjonalnych oddziaływań wychowawczych, szukajmy tych elementów, które nie przyniosły pożądanych efektów. Szukajmy w procesie lub systemie wychowania nie tego, co się nam sprawdziło, a tego, co nie zdało egzaminu. Eliminując lub modyfikując w dalszej działalności te nieefektywne elementy zostawimy w rezultacie te, które weryfikują się pozytywnie.

Procedura badawcza wyglądałaby w tym przypadku następująco:

W pierwszym etapie diagnozujemy interesujące nas, z punktu widzenia celów wychowania, postawy wychowanków. Następnie porównując je z celami stwierdzamy, jakie postawy lub elementy postaw nie są zgodne z naszymi zamierzeniami wychowawczymi. Na tym etapie chodzi o określenie obszarów, na których nie osiągnęliśmy spodziewanych efektów.

W trzeciej fazie sprawdzamy, jakie elementy procesu lub systemu wychowania powinny oddziaływać na te postawy lub elementy postaw, w których stwierdziliśmy brak pożądanych efektów. Szukamy więc w procesie wychowania czynników odpowiedzialnych za stwierdzone niedociągnięcia. W toku naszej eksploracji może się okazać, że takie czynniki w ogóle nie istnieją i pewien obszar badanych postaw kształtowany jest poza systemem /procesem/, którego efektywność badamy. Jest to sygnał, że trzeba ten system /proces/ wzbogacić o te elementy, czyli wprowadzić czynniki oddziałujące na obszary postaw, w których stwierdziliśmy deficyty wychowawcze.

Jeżeli skonstatujemy, że mimo funkcjonowania w badanym systemie /procesie/ elementów oddziałujących na dany obszar postaw wychowanków, występują w nim deficyty wychowawcze, to jest to dla nas sygnał do zmiany metod funkcjonowania tego elementu.

Trzeba przy tym pamiętać, że zarówno wprowadzenie do systemu nowych elementów lub wprowadzenie do procesu nowych sekwencji interakcji, jak i zmiana metod funkcjonowania starych, może całkowicie zmienić efektywność całego systemu. Jest to jednak problem wykraczający poza ramy zakreślone w tym artykule.

Proponowana przeze mnie procedura badawcza polega na "szukaniu dziury w całym", a nie "oglądaniu dziur". Czyli nie badamy każdego elementu procesu lub systemu z osobna, lecz patrzymy, który z tych elementów nie spełnia swoich zadań.

Pytania badawcze, na które proponowana powyżej procedura odpowiada, brzmią:

- Jakie elementy systemu lub procesu wychowania nie znajdują odbicia w postawach wychowanków?
- Czy w badanym przez nas systemie lub procesie wychowania są elementy dążące do zmiany postaw ukształtowanych niezgodnie z celami wychowania?

Jest to więc procedura pozwalająca na stwierdzenie ekstremalnych braków i niedociągnięć. Prowadzone zgodnie z nią badania stanowią ostry test wyszukujący luki w ocenianym systemie lub procesie wychowania. Trudno byłoby na jej podstawie przypisać osiągnięcia pozytywne jedynie temu systemowi lub procesowi. Wszelkie zaś niezgodności efektów z celami wychowania świadczą o braku równoważenia przez nie wpływów innych oddziaływań wychowawczych.

D. OCENIANIE DZIAŁAŃ WYCHOWAWCZYCH Z PERSPEKTYWY HISTORYCZNEJ

Sygnalizowałem już ten sposób oceny efektywności wychowania przy okazji omawiania problemów pomiaru postaw oraz kontrowersji na linii holizm - indywidualizm.

Proponowana tutaj metoda badawcza oparta jest na założeniu, że dopiero z pewnego dystansu czasowego można prawidłowo określić skuteczność działań. W odniesieniu do systemu wychowania prowadzi to do szeregu postulatów metodologicznych, które teraz omówię.

Najpierw jednak dygresja - ocena efektywności wychowania z perspektywy historycznej stosowana jest przede wszystkim tam, gdzie niezbędna jest perspektywa holistyczna, czyli do badania makrosystemów. Nie wyklucza to jednak możliwości tego typu analiz na niższych szczeblach ogólności.

Przystępując do badań według omawianej tu metody, w pierwszej kolejności należy wybrać z przeszłości te systemy wychowania, które w powszechnej opinii sprawdziły się. Odwołuję się tutaj do powszechnej opinii, albowiem jest ona, w wypadku systemów odległych w czasie, bardzo dobrym kryterium. System został po prostu zweryfikowany funkcjonowaniem wychowanków w życiu społecznym. Jego efekty były lub są widoczne w gospodarce, kulturze, nauce, życiu codziennym. Przy czym, im większy mamy dystans czasowy, tym wyraźniej efekty te są widoczne.

Na tym założeniu oparty jest funkcjonujący w Związku Radzieckim system gromadzenia doświadczeń wychowawczych. Stąd bierze się ogromne zainteresowanie spuścizną Makarenki i Suchomlińskiego. Takie

znaczenie ma również idea szkół przodujących "... osiągających najwyższą wydajność w pracy wychowawczej i dydaktycznej, świecących przykładem dla innych, pod pewnymi względami wzorcowych"[14].

Ocena efektów wychowania z perspektywy historycznej ma jedną podstawową zaletę - pozwala dostrzec trwałe cechy osobowości wychowanków. Pozwala na diagnozę tego, jakie cechy, jakie postawy zostały na trwałe ukształtowane i wyznaczają zachowanie jednostki długo po ustaniu oddziaływań wychowawczych.

Wiąże się to z perspektywą czasową, na jaką nastawione jest wychowanie. Romana Miller pisze - "Wyniki wychowania trzeba określić jako wyniki procesu kierującego rozwojem osobowości, a więc dotrzeć do końcowego efektu serii zmian, która dokonała się w osobowości każdego wychowanka"[15]. Jednakże efekty oddziaływań wychowawczych nie kończą się wraz z ich ustaniem. Celem wychowania jest przecież kształtowanie dyspozycji osobowościowych jednostki, decydujących o jej funkcjonowaniu w społeczeństwie po zakończeniu procesów wychowania. Zwrócił na to uwagę Bogdan Suchodolski pisząc - "Gdy metodą dialektyczną analizuje się zjawiska wychowania, musi się przede wszystkim dostrzegać zarówno jego tożsamość z rzeczywistymi procesami życia ludzi od dzieciństwa aż do starości jak i nieustające przekraczanie tych horyzontów tożsamości. Określając innymi słowami tę charakterystyczną strukturę wychowania powiemy, iż wychowanie jest zarówno akceptowaniem życia w jego istniejącej postaci, jak i jej zaprzeczeniem. Dialektyczna łączność obu tych elementów wyznacza całość wychowawczych procesów, gdyby wychowanie było jedynie akceptowaniem życia - wiodłoby ono na bezdroża oportunizmu i konformizmu, gdyby było jedynie zaprzeczeniem życia - wiodłoby ku sferom rezygnacji i bezpłodnego idealizmu"[16]. Stopień, w jakim wychowanie zadośćuczyniło tym postulatom, można ocenić dopiero z perspektywy historycznej.

Omawiana tutaj metoda posiada co najmniej dwa mankamenty. Pierwszy polega na tym, że z perspektywy historycznej ocenie podlega całokształt funkcjonowania w społeczeństwie pokolenia lub wybranej jego grupy. Funkcjonowanie to jest wynikiem oddziaływań wszystkich wpływów wychowawczych. W ten sposób badamy efektywność całego systemu wychowania, bez wyróżniania jego podsystemów. Przy czym im większy będzie dystans czasowy, tym szerszy i bardziej ogólny będzie zakres systemu podlegającego ocenie; od mikrosystemu wychowawczego szkoły, aż po całe społeczeństwo wychowujące.

Drugi zaś mankament wynika ze stale zmieniających się warunków społecznych, ekonomicznych, politycznych i kulturowych, w jakich

przebiegają procesy wychowania. Tempo tych zmian, zwłaszcza współcześnie, uległo znacznemu przyspieszeniu.

Czy w związku z tym metody wychowania i systemy wychowania, które sprawdziły się w przeszłości, zachowują swoją funkcjonalność współcześnie? Czy są adekwatne dla realizacji nowych celów wychowania?

Trudno na to pytanie odpowiedzieć jednoznacznie. Na pewno bezkrytyczne, mechaniczne transplantowanie do współczesnych systemów wychowawczych elementów sprawdzonych historycznie nie przyniosłoby wzrostu ich efektywności. Warto chyba natomiast uogólniać pozytywne doświadczenia z przeszłości. W formie ustaleń teoretycznych doświadczenia te mogą być niezwykle przydatne.

Z tego więc punktu widzenia ocena systemów i procesów wychowania z perspektywy historycznej może mieć doniosłe znaczenie dla tworzenia zrębów teorii wychowania. Nie pozwoli ona na korektę dokonanych błędów, gdyż dokonywana jest post factum. Nie pozwoli też na ocenę bezpośredniej przydatności tych doświadczeń dla współczesnej praktyki pedagogicznej. Umożliwi zaś dokonanie teoretycznych uogólnień.

E. PODSUMOWANIE

W artykule swoim próbowałem omówić najistotniejsze teoretyczne i metodologiczne problemy związane z badaniem efektywności wychowania.

W pierwszych dwóch częściach zreferowałem podstawowe dylematy związane z przedmiotem badań. Chodziło mi o wywiedzenie z teorii wychowania zoperacjonalizowanych pojęć, które poddawałyby się badaniu empirycznemu. Stwierdziłem w tej części, że wychowanie organizowane jest na dwóch poziomach - pojedynczych procesów i całych systemów. Efektywność wychowania na obu poziomach przejawia się w ukształtowanych postawach wychowanków. Badanie zgodności tych postaw z celami jest właśnie oceną efektywności wychowania.

Po tym zarysowaniu problematyki zaproponowałem, w dwóch ostatnich częściach artykułu, dwa możliwe podejścia badawcze stanowiące rozwiązanie dylematów metodologicznych. Pierwszy typ procedury badawczej, będący w istocie klasycznym badaniem postaw, polega na szukaniu braków i niedociągnięć w procesie lub systemie wychowania. Drugi zaś typ polega na ocenie efektywności wychowania z perspektywy historycznej.

To, co tutaj zaproponowałem, nie jest oczywiście ostatecznym rozwiązaniem problematyki. Zadaniem moim było raczej postawienie problemu niż jego rozwiązanie. Być może pominąłem niektóre dylematy teoretyczne i metodologiczne. Pozytywne zaś propozycje noszą charakter szkicowy i wymagają dalszych uszczegółowień.

Mam jednak nadzieję, że to, co przedstawiłem powyżej, może być dobrym punktem wyjścia do dalszych prac nad opracowaniem metod i technik oceny efektywności wychowania.

P r z y p i s y

[1] Mam tu na myśli testy osiągnięć szkolnych. Patrz: Bolesław Niemierko: Testy osiągnięć szkolnych. Warszawa 1976, WSiP; oraz: ABC testów osiągnięć szkolnych, red. B.Niemierko. Warszawa 1975, WSiP.

[2] Heliodor Muszyński: Zarys teorii wychowania. Warszawa 1976, PWN, s. 230.

[3] Romana Miller: Proces wychowania i jego wyniki. Warszawa 1966, PZWS, s. 12.

[4] Heliodor Muszyński. Zarys teorii wychowania. Op.cit. s. 356.

[5] Heliodor Muszyński: Zarys teorii wychowania. Op.cit. s. 348.

[6] Heliodor Muszyński: Ideał i cele wychowania. Warszawa 1972, PZWS, s. 23.

[7] Heliodor Muszyński: Zarys teorii wychowania. P. cit. s. 230.

[8] Są to decyzje dotyczące wyboru określonej definicji postawy oraz określenie obiektu postawy. Patrz: Mirosław Marody. Sens teoretyczny a sens empiryczny pojęcia postawy. Warszawa 1976, PWN, s. 47 - 50.

[9] Ibidem, s. 48.

[10] Ibidem, s. 48/49.

[11] Theodore M. Newcomb, Ralph H. Turner, Philip E. Converse. Psychologia społeczna. Warszawa 1970, PWN, s. 518.

[12] Jacek Szmatka: Założenia socjologii marksistowskiej a obecne metody badań empirycznych w: Studia socjologiczne 1978, nr 2, s. 36.

[13] Zakresy pojęcia systemu podaję za Aleksandrem Lewinem: U podstaw twórczej pracy nad systemem wychowania. Warszawa 1978, IBP, s. 41 i dalsze.

[14] Wincenty Okoń: O postępie pedagogicznym. Warszawa 1970, KiW, s. 210.

[15] Romana Miller: Proces wychowania ... Op. cit. s. 36.

[16] Bogdan Suchodolski: Leninowski model wychowania, w: W.I.Lenin, Współczesne problemy pedagogiki i psychologii. Ossolineum 1972, s.31

Barbara Karolczak-Biernacka
Instytut Badań Pedagogicznych
Warszawa

SPRAWDZIAN INDYWIDUALNY I ZESPOŁOWY W PREFERENCJACH UCZNIÓW

CZĘŚĆ II

/Motywacje wyborów, atrybucje korzyści i strat, zmiany decyzji wyborów i ich konsekwencje/

Z pierwszej części artykułu wiemy, że istotnie więcej uczniów wybierało sprawdzian indywidualny niż zespołowy /$p < 0,05$/.

W potocznym mniemaniu wybory takie kojarzone są z nastawieniem egoistycznym, w przeciwieństwie do kolektywistycznego, gdyby przeważały wybory sprawdzianu zespołowego. Przyjrzenie się uzasadnieniom wyborów łamie ten stereotyp. W tabeli 1 zestawiono wypowiedzi uczniów grupując je w umowne kategorie.

T a b e l a 1

Motywy wyborów sprawdzianu indywidualnego i zespołowego

Kategoria	Motywy wyboru sprawdzianu indywidualnego	Motywy wyboru sprawdzianu zespołowego
1	2	3
Zgeneralizowane nastawienie	"Tak pracowałem od najmłodszych lat szkolnych". "Wolę trzymać się starej formy". "Tak mi się podoba i tak powinno być zawsze". "Lubię ćwiczyć sam".	"Nie lubię sama" "Lubię grupowo, a sama nie". "Lepiej ćwiczę w parze".
Ogólna opinia o efektywności	"Bieganie w grupie niekorzystne". "Gdy robię sama mam lepsze wyniki". "Forma ta nauczyła mnie wiele".	"To mi się opłacało". "Szybsze tempo i przyjemniej". "Będzie sprawnie".

1	2	3
	"Staję się silniejsza". "Staję się bardziej samodzielna". "Chcę lepszą ocenę". "Nauczyciel więcej zwróci na mnie uwagi, będą więcej umiała".	
Własny stan	"Skupienie, rozważanie". "Nie denerwuję się". "Nie denerwuję się, czuję się luźniej".	
Konieczność /uzależnianie wyboru od posiadania partnera lub branie pod uwagę jego dobra/	"Nie było nikogo kto by chciał". "Chciałam współzawodniczyć, ale nie miałam z kim". "Chciałam zespołowo, ale byłam ostatnio chora...".	
Indywidualizowanie wysiłku i gratyfikacji vs. kolektywizowanie	"Nie chcę dzielić się siłami". "Nie lubię się z nikim dzielić". "Każdemu według jego pracy. Każdy mógłby pracować na ocenę". "Nie chciałam korzystać z pomocy". "Nie liczyć na kogoś". "Nie chciałam z koleżanką, żeby mieć lepszy wynik". "Nie ma sensu odpowiadać za kogoś". "Odpowiadamy same za siebie". "Liczyć na własne siły". "Możliwość liczenia tylko na własną wiedzę".	"Myślałam, że łatwiej, że ona pomoże". "Jak brak pomysłu koleżanka pomoże". "Jestem słaba, w zespole wygodniej". "Razem można uzupełniać się". "Łatwiej pisać licząc nie tylko na własne wiadomości". "Pomoc słabszemu". "Uzgodniłyśmy".
Samoocena własnych możliwości	"Nie wiem jaka jestem". "Jestem w tym dobra". "Kolega z ławki słaby".	"Nie wiem jaka jestem". "Jestem słaba, w zespole wygodniej". "Wykonywałem z kolegą dlatego, że jestem słaby".

1	2	3
Sprawdzić się, wykazać się	"Sprawdzić własne siły". "Chęć sprawdzenia się". "Realny obraz własnej osoby". "Startując sama - mój wynik". "Mogę wykazać się". "Udowodnić, że stać". "Wiara we własne siły". "Piszę sam co uważam, nie konsultuję".	
Klimat interpersonalny - obawy o pogorszenie rezultatu partnera, - obawy o kłótnie, - poczucie koleżeństwa.	"Gdybym nie dobiegła do mety mogłabym pogorszyć ocenę koleżance". "Mogłabym popsuć ocenę koleżance". "Obawa przed kłótnią". "Uniknąć konfliktu". "Byłyby pretensje". "Nie lubię walczyć z koleżanką".	"Lubię z Renatą". "Chciałem występować z Dariuszem".
Wartościowanie	"Razem ocena niesprawiedliwa".	

Dwie szeroko rozumiane kategorie, którymi uczniowie uzasadniali dokonane wybory, występują najczęściej[1] i warte są wyeksponowania. Chodzi mianowicie o uzasadnienie wyborów indywidualnego sprawdzianu przez chęć sprawdzenia się, liczenie na własną aktywność i własny wysiłek, zapracowanie na własną ocenę oraz liczenie na własne siły w opowiadaniu się za postawą sprawcy /człowieka czynu odpowiedzialnego za ... itp./ vs. uzasadnienie wyborów zespołowego sprawdzianu przez upatrywanie ułatwień i pomocy ze strony partnera. Przy czym liczebnie pierwszy rodzaj zdominowuje drugi. "Chęć sprawdzenia się" w stosowanym tu znaczeniu jest motywem charakterystycznym dla wyboru pracy indywidualnej.

Drugą z tych kategorii jest pielęgnowanie dobrego klimatu interpersonalnego lub dbanie, zabieganie o taki. Faktem takim będzie dokonywanie wyboru

pracy zespołowej nie ze względu na perspektywę pomocy partnera w uzyskaniu wyższej oceny a przez sympatię, a szczególnie gdy przesłanką udziału w sprawdzianie zespołowym jest gotowość świadczenia pomocy słabszym i zaprzyjaźnionym. Do kategorii tej zaliczymy także fakt wybierania pracy indywidualnej by uniknąć ewentualnego konfliktu[2].

I n d y w i d u a l n y sprawdzian wybierali głównie ci uczniowie, którzy: chcieli się sprawdzić /znaczy to także podwyższyć rezultat, stwierdzić "czy postęp?"/, zapracować samodzielnie na ocenę, na jaką zasługują, a także ci, którzy obawiali się pogorszenia stosunków z kolegami /cel interpersonalny/.

Wśród światłych pedagogów, wychowawców doceniany jest moment, w którym uczeń może stwierdzić: "zrobiłem to sam"; fakt ten przeżyć[3]. Wiadomo także, jaką wagę mają w tym okresie poprawne kontakty z kolegami. Ta tendencja do indywidualnego wysiłku, samoprezentacji i doskonalenia może świadczyć o mniejszym poczuciu zagrożenia /wytwarzanego lęku/, niż to, które powszechnie przypisuje się szkolnym sprawdzianom.

Sprawdzian z e s p o ł o w y wybierali głównie ci, dla których sytuacja spostrzegana była jako trudna, a chcąc podwyższyć ocenę dążyli do pracy z kimś, kto pomoże /motywacja instrumentalna, cel zadaniowy/, ale uczestniczyli w nim także ci, którym zadowolenie sprawiała wspólna praca /motywacja autoteliczna, "być w sympatycznym zespole"/[4] i ci, których celem było świadczenie pomocy słabszym /"cel interpersonalny zadaniowy", czynnik kolektywistyczny/. Nadto byli i tacy, którzy zamierzali "osiągnąć coś wspólnie". Czytamy: osiągnąć wspólnie więcej przy maksymalnych wkładach każdego z partnerów. Ten ostatni rodzaj motywacji charakteryzuje zazwyczaj osoby o wyższym /jeśli nie wyłącznie wysokim/ poziomie kompetencyjności w danej dziedzinie. Sprawdzianu zespołowego nie wybierali ci, którzy mimo odczuwanej trudności zadania woleli ją pokonać sami lub jej tylko doświadczyć /"zobaczyć czy potrafię", "jak to jest trudne"/ niż korzystając ze współpracy z kolegą pogorszyć więzy koleżeństwa. Przypomina się tu wzorzec dotyczący wywoływania współpracy przez serwowanie trudności[5].

Z przeglądu motywów wyboru dowiadujemy się, że <u>fakt wyboru pracy indywidualnej /i jej realizacja/ może mieć podłoże kolektywistyczne, a wybór pracy wspólnej podłoże indywidualistyczne.</u> Jest to fakt, który łamie takie stereotypowe interpretacje, według których każdy wybór lub przypisanie się do zespołu ma motywację kole-

ktywistyczną, a nieprzypisanie - egoistyczną. Bywa, że takie stereotypowe interpretacje niezwykle łatwo wywołują oceny moralne. Konsekwencje wychowawcze łatwo przewidzieć.

Dodajemy, że wszyscy uczniowie otrzymali jedną, taką samą instrukcję nastawiającą: należy odbyć rutynowy sprawdzian na ocenę. W samej instrukcji nie wprowadzano elementów, które mogły wytwarzać różne poznawcze reprezentacje zadania i wpływać na zachowanie indywidualistyczne czy kooperacyjne /jak np. w eksperymentach J.P.Codola/.

ATRYBUCJE KORZYŚCI I STRAT

Badani uczniowie byli proszeni o określenie motywów, jakimi kierowali się przy wyborze sprawdzianu indywidualnego i zespołowego. Proszeni byli także o wskazanie korzyści i strat, jakie wynikały z udziału w sprawdzianie indywidualnym i zespołowym. Kolejno o tej sprawie.

W odniesieniu do korzyści, uczniowie uczestniczący w obydwu formach sprawdzianu stosowali argumentacje, które pogrupować można w kategorie odnoszące się do następujących spraw: wyniku-oceny /"dobry", "lepszy", "pół punktu od Asi"/, sprawstwa, własności bądź wspólności wyniku /"ocena moja, a nie pożyczona", "koleżanka podciągała moją ocenę"/, sprawdzenia się, fotografii umiejętności, aktywizacji /"okazja do sprawdzenia się sam na sam", "wiem, że potrafię więcej"/, zadowolenia /"cieszę się z dobrego wyniku"/, usprawnienia /"lepsze przygotowanie do lekcji", "usprawniłem się, wiem że potrafię więcej"/, relacji interpersonalnych i pozycji w grupie /"nie naraziłam się koleżance, która przeze mnie miałaby gorszy wynik", "miałam okazję pomóc koleżance, zyskałam sympatię"/. Oprócz tego korzyścią wynikającą z uczestnictwa w sprawdzianie indywidualnym był relaks /"wyżycie się", "odprężenie"/.

Straty poniesione w związku z udziałem w obydwu formach sprawdzianu wiązali uczniowie z wynikiem, wysiłkiem, utratą pomocy drugiego lub utratą okazji do działania na realny własny wynik. Udział w sprawdzianie indywidualnym powodował niekiedy pogorszenie więzów interpersonalnych /"utratę koleżanki", "odmówiłam koleżance i myślę, że się obraziła"/.

Z całego zestawu uzyskanych wypowiedzi na wyeksponowanie zasługują następujące kategorie:

1/ upatrywanie korzyści w samej możliwości udziału w sprawdzianie, możliwości sprawdzenia się i ocenie własnej realnej sprawnoś-

ści /w tym "odkrywanie" przez uczniów, że "jest się aż tak dobrym" lub "suche" - tu podkreślimy: bez demonstrowanego załamania, napięcia - stwierdzenie, że jest się słabym, po prostu/, we wzroście chęci do działania /poprawy wyników, porównania się - także/, "pojawienia się woli walki";

2/ upatrywanie korzyści w różnych konfiguracjach relacji interpersonalnych, związanych z wynikiem i wspólną bądź indywidualną pracą /od "podniesienia w oczach kolegów" przez "unikanie konfliktów" i pogorszenia rezultatu drugiego, liczenia na cudzą pracę do "uzupełniania się", "pomocy koledze", aż po "uzyskaną wdzięczność i sympatię" oraz "pracę z kimś, kogo się lubi"/.
Odnotujemy tu jeszcze dumę z większego własnego wkładu na rzecz wspólnego wyniku /wspólnego dobra/.

3/ Trzecią kategorią jest realistyczna ocena rezultatu uzyskanego w sytuacji razem, wartościowanie pracy innych. To wyartykułowanie, że "koleżanka podciągała moją ocenę", "że dzięki koledze mam lepszy wynik", że "korzystałem z wiadomości kolegi", "dostałam lepszą ocenę - nie powinnam", że "dzięki koleżance mam lepszy wynik - nie lubię tego" - ma swoją wymowę.

Uczniowie w większości nie stwierdzali poniesionych strat. Część określała je na podstawie uzyskanych wyników i ocen /ile mniej, o ile gorzej/ oraz formy sprawdzianu /gdy sam ... lub razem to .../. Część wskazywała na pogorszenie atmosfery interpersonalnej, utratę koleżeństwa, kłótnie /dotyczy to wyłącznie dziewcząt/.

Część reflektowała się, że wskutek wyboru pracy indywidualnej stratą był brak możliwości udzielenia pomocy słabszemu koledze. Ten efekt odbywania sprawdzianu indywidualnego, przy wprowadzonej możliwości wyboru: indywidualnie - zespołowo, nazwiemy wywołaniem "myślenia kooperatywnego".

Tę ostatnią kwestię oraz całą grupę zachowań /w tym także werbalnych/ polegających na dobrowolnym świadczeniu przez ucznia lepszego na rzecz słabszego określimy mianem zachowań nasyconych "czynnikiem kolektywistycznym" /określenie B.Nawroczyńskiego/ albo po prostu tendencją do współdziałania. W przeprowadzonych badaniach wiele jej stwierdzono. Stworzenie możliwości wyboru sprawdzianu zespołowego wywołało zachowania kooperatywne.

W naszym sprawdzianie tworzyły się najczęściej dwuosobowe zespoły. Na ich przykładzie zilustrować można występujące relacje wkładów - korzyści - strat.

Najpierw schemat:

I/

ja z równym wkładem /na poziomie A/	+	on/oni/ z równym wkładem /na poziomie A/	=	rezultat wspólny /dobry, słaby/ na poziomie: $\frac{A+A}{2}$	+	korzyść /strata/ interpersonalna

II/

ja wkład na poziomie niższym	+	on/oni/ wkład na poziomie wyższym	=	ja rezultat mój + korzyść	+	on/oni/ rezultat jego - strata	+	
moja korzyść /strata/ interpersonalna	+	jego korzyść /strata/ interpersonalna						

Przykład 1, klasa V

Zadanie I

ja: C.A. 20	+	ona: J.A. 28	=	ja rezultat 20 + 4	+	ona rezultat 28 - 4

Zadanie II

ja: C.A. 4.70	+	ona: J.A. 7.10	=	ja rezultat 4.70+2.40	+	ona rezultat 7.10-2.40

"Mimo tego żałuję, ponieważ koleżanka straciła pkt. i dostanie gorszą ocenę" /poczucie dyssatysfakcji, winy/	"Miałabym lepszą ocenę, gdybym pracowała sama. Straciłam ocenę, ale tego nie żałuję, bo koleżanka dostała lepszą ocenę" /cel kolektywistyczny/

Przykład 2, klasa V

Zadanie I

ja: S.S. 4.3	+	on: W.A. 3.6	=	ja rezultat 4.3-0.7	+	on rezultat 3.6+0.7

Zadanie II

ja: S.S. 25	+	on: W.A. 29	=	ja rezultat 25+2	+	on rezultat 29-2

"Zyskałem kolegę do ćwiczeń i niższe oceny" /partnerstwo/	"Zyskałem dobrą ocenę, przekonałem innych, że też mogę mieć dobre oceny. Strat brak" /wzrost pozycji/

Przedstawione przykłady osiąganych rezultatów i odczuwanych korzyści-strat dotyczyły uczniów pracujących w diadach. Uczniowie zaliczali też sprawdzian według takiego schematu, w którym możliwy był podwójny wybór. Przed kolejnym drugim zadaniem uczeń mógł odstąpić od pierwszej decyzji i zmienić partnera lub formę pracy. Kolejno o takich faktach, zaobserwowanych w zebranym materiale.

ZMIANY DECYZJI

Pierwszy podstawowy podział form sprawdzianu obejmował:

pracę indywidualną	I	pracę zespołową

Uczniowie po wyborze zespołowego sprawdzianu mieli możliwość uformować zespoły o różnej liczebności. W ten sposób ukształtowały się 103 diady, 2 triady, 5 tetrad i 1 zespół pięcioosobowy. 279 uczniów pracowało indywidualnie. 45 uczniów z 95 pracujących według schematu z podwójnymi wyborami zmieniło decyzję.

Zmiany te mogły być następujące:

- z pracy zespołowej zmiana na pracę indywidualną /z - i, symbol C/,

- z pracy indywidualnej na pracę zespołową /i - z, symbol D/,
- zmiany partnerów w diadach /z_1 - z_2, symbol E/.

W sumie 25 uczniów po pierwszym zadaniu zmieniło udział w zespołowym sprawdzianie na indywidualny. Rozpadły się składy 14 diad i 1 triada. W tym trzech uczniów podjęło pracę indywidualną, gdy ich partnerzy z diad dobrali się w inne pary. W jednym przypadku uczeń z zespołu /diady/ zadanie drugie podjął indywidualnie z powodu nieobecności partnera, z którym wspólnie zaliczał zadanie podczas pierwszej sesji.

Należy sądzić, że głównym powodem zmian było: 1/ Poszukiwanie warunków, które sprzyjać będą podwyższeniu wyniku /oceny/. Przykładowe relacje uczniów: "Przekonałem się, że sam dostałbym lepszą ocenę", "uzyskałam dobrą ocenę, sprawdziłam się, jestem zadowolona, gdy miałam z B.W. straciłam kilka cm, a jak sama to zyskałam. Po sprawdzianie czułam się dobrze". 2/ Dążenie do realnych wyników i rzetelnych ocen. Oto przykład drastycznej przyczyny: uczeń D.D. po zaliczeniu zespołowym pierwszego zadania drugie postanawia wykonać indywidualnie, co komentuje następująco: "Nic nie zyskałem, bo pan /nauczyciel/ oszukał. Straciłem to, że się ośmieszyłem".

Chcąc ograniczyć presję sytuacji nie wymagano by uczniowie tłumaczyli dlaczego zmieniają formę sprawdzianu. Spróbujmy więc skorzystać z pośrednich danych, a mianowicie: 1/ z analizy poziomu rezultatów osiąganych przez uczniów w warunkach "constans" /tj. gdy nie zmieniali decyzji/ oraz w warunkach dokonywanych zmian formy pracy i 2/ z analizy chęci udziału w wymienionych dwóch warunkach.

Teoretycznie - można przyjąć następujące rozumowanie:

1. Niższe rezultaty uzyskane przez ucznia w pierwszej sesji sprawdzianu, którym towarzyszy wysokie zapotrzebowanie na wyższe oceny, sprzyjać będzie poczuciu dyssatysfakcji, mniejszej chęci jego udziału w danej formie sprawdzianu i podejmowaniu decyzji jej zmiany.
2. Wyższe rezultaty uzyskane przez ucznia w pierwszej sesji sprawdzianu, którym towarzyszy dążenie do maksymalizacji osiągnięć /może także sprawdzenia się/ i poczucie potencjalnych możliwości, sprzyjać mogą podejmowaniu decyzji zmiany formy sprawdzianu.
3. Zadowolenie ucznia z uzyskanych rezultatów /niekoniecznie najwyższych, czasami ocena dostateczna zadowala, może być też wyartykułowanym marzeniem - jak w jednej z eksperymentalnych szkół warszawskich/ w danej formie sprawdzianu sprzyjać będzie podtrzymywaniu jej. Równoprawną przyczyną zadowolenia, obok poziomu wyników,

mogą być doznane przeżycia różnego typu, ale do bardziej znaczących należą te, powstałe na tle relacji interpersonalnych.

4. Uczniowie "poszukujący" korzystniejszych warunków /tj. podejmujących decyzję zmiany formy sprawdzianu/ odczuwać winni mniejszą chęć udziału w sprawdzianie, zarówno bieżąco, jak i w perspektywie, niż ci "ustabilizowani" /nie zmieniający/.

Szukając poparcia dla przeprowadzonego rozumowania w statystyce ograniczymy się do takich zespołów klasowych, w których proporcje decyzji "constans - zmiana" w każdym z nich są zbliżone. Zdarzyć się bowiem może, że para bardzo dobrych uczniów w danej dziedzinie /zadaniu/ osiągnęła wysokie wyniki i solidarnie postanawia sprawdzić się tym razem pracując indywidualnie. Wówczas obydwa warunki sprzyjają maksymalizacji pracy, chęci udziału, satysfakcji.

Jest jeszcze inny moment. Otóż, wykonywanie zadania w pierwszej sesji można potraktować jak "rozgrzewkę", gdy zgodnie ze schematem badań /sprawdzianu/ było ono powtarzane w miejsce serwowania innego zadania. W takich warunkach z reguły oczekuje się, że wyniki niezależnie od formy sprawdzianu /ale przy utrzymaniu takiego samego zadania/ będą wzrastać[6]. Czasami takie oczekiwanie nie sprawdza się.

Przechodząc do wyników - w tabeli 2 przedstawione są wyniki badań przeprowadzonych w klasie V /n = 21/. Z braku miejsca ograniczamy się do tego przykładu.

Uczniowie tej klasy wykonywali dwukrotnie dwa zadania różniące się strukturą. Przed pierwszą sesją wybierali formę pracy /indywidualnie czy zespołowo/ i przed drugą. Mogli więc zmieniać decyzje. W tabeli przedstawiono ilu uczniów pracowało bez zmiany decyzji /stale, tj. dwukrotnie zespołowo z-constans - A, dwukrotnie indywidualnie czyli i-constans - B/, ilu zmieniało /z zespołowej na indywidualną - C, z indywidualnej na zespołową - D oraz zmiana partnerów z_1 - z_2 - E/, jakie osiągali rezultaty oraz jakie były ogólne rezultaty dla zespołu "constans" i dla zespołu "zmieniających decyzje". Oprócz tych danych tabela zawiera także wskaźniki chęci udziału /bieżące i perspektywiczne/ odnoszące się do poszczególnych warunków pracy i podzespołów "constans" oraz "zmieniający decyzje".

Zbierając zauważone tendencje we wszystkich badanych klasach: zespoły uczniowskie "constans" charakteryzowały niższe osiągnięcia i wyższe zadowolenie /chęć udziału bieżąco i w perspektywie/.

Tabela 2

Wyniki sprawdzianu w klasie V /n=21/ wg schematu: wybór - zadanie A - zadanie B - wybór - zadanie A - zadanie B

Warunki pracy	Zadania				Wyniki globalne dla podzespołów "constans" /A,B/ i "zmiana" /C, D,E/. Zadania:				Chęć udziału		Wyniki globalne	
	A	B	A	B	A	B	A	B	b	p	b	p
2 A /z-const./	4,15	29,5	4,35	28,5	4,3	24,0	4,5	25,5	6,0	6,0	5,9	6,0
6 B /i-const./	4,4	22,2	4,5	24,5	∧	∧	∧	∧	5,8	6,0	∨	∨
5 C /z - i/	5,2	28,6	5,1	27,8	5,0	28,3	5,1	29,8	5,4	4,8	5,2	4,3
5 D /i - z/	5,3	35,0	5,2	32,2					4,2	3,2		
3 E /z_i - z_2/	4,3	26,7	4,7	29,0					6,0	5,3		

b - chęć udziału w bieżącym sprawdzianie

p - chęć udziału w danej formie sprawdzianu w perspektywie

∧ - znak przewagi

Przeciwna charakterystyka dotyczy zespołów uczniowskich "zmieniających" /formę sprawdzianu/. Osiągały one wyższe rezultaty i odczuwały mniejsze zadowolenie.

Zaobserwowane różnice w dwóch analizowanych wymiarach mogą pośrednio wskazywać na motywacyjne podłoże wyboru form sprawdzianu.

Zróżnicowanie zadań i rzeczywistej sprawności uczniów w poszczególnych klasach ma tu znaczący wpływ interweniujący. Może warto zwrócić uwagę na wielkość poprawy rezultatów w analizowanych grupach, lub pogorszenia. Ale to odrębny temat.

Zespoły "constans" oraz "zmieniające decyzje" z i → z oraz z z → i pogarszały lub poprawiały wyniki w stosunku do rezultatów osiągniętych w pierwszej próbie. Natomiast uczniowie pracujący indywidualnie oraz w zespołach, ale ze zmianą partnera po drugim wyborze, powtarzały wyniki osiągane w próbie pierwszej lub je poprawiały. Być może dwie zmienne odgrywają tu szczególną rolę, a mianowicie motywacja wewnętrzna i większa umiejętność maksymalizacji wysiłku, która charakteryzuje osoby aktywne i ambitne. Wspomagał je staranny dobór partnera. Był on widoczny przy drugim wyborze.

KOMENTARZ

Pojęcie "korzyści - strat" nie jest pojęciem bezwzględnym. Prof. Z. W ł o d a r s k i stwierdza:

"... To, co u jednego świadczy o sukcesie, bowiem bliskie jest maksymalnym możliwościom, u innego bywa porażką, gdy osiągany poziom różni się znacznie od tego, jaki mógłby być zrealizowany. Bezwzględne oceny - aczkolwiek przywykliśmy do nich w szkole - nie wystarczają. Nauczanie trzeba pojmować, jako stymulację rozwoju, by osiągnięcia każdego ucznia były bliskie jego możliwościom maksymalnym"[9].

Uczniowie wybierający określony typ sprawdzianu wiązali z tym określone oczekiwania. Musieli też rozstrzygnąć pewne alternatywne rozwiązania. I tak, ci słabsi, którzy dążyli do wyższej oceny i pracę z kimś traktowali instrumentalnie musieli rozstrzygnąć alternatywę: lepszy wynik /ocena/ dzięki pomocy innych /współpracy/ albo gorszy, ale dzięki własnej indywidualnej pracy? Ci lepsi zaś - gorsza ocena, ale możliwość wspólnej pracy albo lepsza ocena w rezultacie pracy indywidualnej.

Gdy serwowane zadanie było rutynowe i powtarzane na zajęciach danego przedmiotu, wówczas łatwiej było ocenić prawdopodobieństwo przewidywań i podjąć decyzję "razem" czy "osobno".

Konfrontowanie uzyskiwanych przez współpracujących uczniów rezultatów z ich wypowiedziami naprowadza na problem względności korzyści i strat /patrz s. 9-10 niniejszego tekstu/. Zazwyczaj rozważa się korzyści i straty w kategoriach nakładów i wypłat /patrz:teorie gier/. W związku z tym opracowywane są różnego rodzaju teorie. Tak, na przykład, według teorii niesłuszności Adamsa "poczucie słuszności lub niesłuszności jest skutkiem porównania stosunku nakładów i korzyści własnych ze stosunkiem nakładów i korzyści innych ludzi" /7, s. 158 i n./.

W przeprowadzonych przez nas badaniach łatwo było obliczyć nakłady każdego z uczniów /wyniki indywidualne/ i korzyści /rezultaty końcowe dla każdego w efekcie sumowania wyników cząstkowych poszczególnych członków zespołów/.

Zamierzony wybór pracy ze słabszym uczniem jest świadomym rezygnowaniem przez ucznia lepszego w danej dziedzinie z korzyści w znaczeniu wymiernego rezultatu, oceny, cyfry, ale świadomym utrzymywaniem gotowości do świadczenia nakładów własnych na rzecz partnera.

Odwołując się do teorii Adamsa[7] i jednego z badań, w których zastosowano schemat "przepłacania przez przypadek": "chociaż osoby badane zdawały sobie sprawę z rozbieżności między swoimi kompetencjami i płacą /płaca była wyższa/, nie przekładały sobie tego na psychologiczne odczucie bycia niesłusznie opłacanym" /7, s. 160/.

Korzyść w znaczeniu "płacy" przyrównajmy przez moment do korzyści w znaczeniu "oceny". Otóż na tle cytowanej teorii i przykładu wyników badań - uczniowie, którzy dzięki znacznie lepszym partnerom uzyskiwali lepsze wyniki - oceny w znacznej liczbie przypadków demonstrowali poczucie bycia niesłusznie wynagradzanym. Poczuciu takiemu towarzyszyła dyssatysfakcja, niezadowolenie /"dzięki koleżance mam lepszy wynik - nie lubię tego"/[8]. Warto postawę taką podkreślić. Tego typu oceny moralne w badaniach młodzieży szkolnej ujawniają się dość łatwo[9]. Obok tego odnotowano, że pomoc udzielana uczniowi słabszemu wpływała gratyfikująco, oraz, że osoby, które miały poczucie niedogratyfikowania zachowywały się zgodnie z teorią Adamsa. Z konieczności tylko sygnalizujemy te kwestie.

Analizując je warto przemyśleć niektóre stwierdzenia teoretyczne. Według G.C. H o m a n s a "o podjęciu przez pewną liczbę jednostek współpracy decyduje rozwiązanie alternatywy: lepsze efekty dzięki współpracy, albo gorsze w rezultacie pracy indywidualnej", z którego wynika /jednoznacznie/, że przez współpracę uzyskujemy

zawsze lepsze rezultaty. W tej sprawie "nowocześniej" brzmią stwierdzenia np. D. M a c q u a r t a i W.L. F a u s t a, którzy podważyli hipotezę o przewadze pracy grupowej nad indywidualną, wychodząc z założenia, że wykonanie zadania w grupie zależy od poziomu uzdolnień jej członków. "Zespół złożonych z osób o miernych zdolnościach nie wykona zadania lepiej z racji uczestnictwa w kolektywie, chyba, że w grupie znajdzie się osoba bardzo zdolna i właśnie jej rozwiązaniu grupa będzie zawdzięczała lepsze wyniki".

L o r g e I. i H. S o l o m o n postawili hipotezę, że "wydajność grupy równa jest wydajności najbardziej wydajnych jej członków, zaś przewaga grupy nad jednostką może wynikać z faktu, że im grupa jest liczniejsza, tym bardziej można liczyć, że znajdą się wśród niej osoby o wysokim poziomie zdolności. Dlatego też analiza powinna koncentrować się na kompetencjach jednostkowych i ich wkładzie do zespołu" /5, s. 65-66/. To wskazanie metodologiczne teoretyków jest wyraźnie czytelne w praktyce, jednak nie zawsze stanowi przesłankę, braną pod uwagę przy organizowaniu zespołów zadaniowych.

G. M a r w e l l i D. R. S c h m i t t przeprowadzili typologię współpracy. Wyliczyli pięć elementów decydujących o jej typach. Wystąpienie przynajmniej dwóch z nich, zachowanie skierowane na cel i nagroda dla każdego, świadczy o pojawieniu się najprostszego typu współpracy /cyt. za 4/.

Według tej typologii w badaniach własnych ewentualnie mieliśmy do czynienia z najprostszym typem współpracy. Ewentualnie, ponieważ "nagroda dla każdego" nie jest tego samego typu, ma tu szersze znaczenie: np. słabszy z pary nagradzany był wyższym wynikiem /niż gdyby pracował sam/, lepszy z pary oceniany był notą niższą /niż gdyby pracował sam/, ale nagradzające znaczenie miał sam fakt pracy wspólnej, z kimś kogo się lubi, sam fakt pomocy słabszemu.

Jak okazuje się podejmowanie wspólnych zadań może występować ze względu na bogatsze konfiguracje czynników niż idea A t k i n s o n a, że współpraca jest funkcją atrakcyjności celu /tu czytamy: wspólnego/ oraz stopnia trudności i złożoności zadania.

Praca dostarczyła szereg uwag wartych pedagogicznej refleksji. Brak miejsca nie pozwala na rozwinięcie tego wątku, wspomnę jedynie, że badania te prowadzone w naturalnych warunkach dostarczyły pewnych efektów praktycznych:

1 - upodmiotowiono sytuację egzaminowania,

2 - komfort wyboru formy sprawdzianu wpłynął na obniżenie napięcia w takim stopniu, że manifestowanie odczuwanego lęku było sporadyczne[10],

3 - młodzież miała okazję ćwiczyć się w pracy na rzecz wspólnego celu. Byli uczniowie, którzy "zyskali partnera" /do ćwiczeń, do zadań/ - to ważny moment w życiu ucznia i klasy. Powstały okazje - sytuacje, które pozwalały uczniom przeżywać sytuacje "razem" i "osobno", co stanowi już ich doświadczenie,

4 - uwidoczniło się wzmożone dążenie do indywidualnego wysiłku.

LITERATURA

Gurycka A., /red./, Sytuacje aktywizujące społecznie. Analiza psychologiczna sytuacji wychowawczych /próby i refleksje/. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1975.
Karolczak-Biernacka B., Motywacyjne czynniki kształtowania wyniku. "Sport Wyczynowy" 2, 1970.
Meyer E., "Kwartalnik Pedagogiczny" 2, 1981.
Mieszalski S., O dydaktycznych uwarunkowaniach współpracy. "Kwartalnik Pedagogiczny", 3-4, 1982.
Plewicka Z., Zdolności psychospołeczne oraz funkcjonowanie jednostki w grupie. Lublin 1982. Wyd. UMCS.
Reykowski J., Nastawienia egocentryczne i nastawienia prospołeczne. W: Osobowość a społeczne zachowanie się ludzi. Warszawa 1976.
Scott W.E., Cummings L.L. /red.red./, Zachowanie się człowieka w organizacji. Warszawa 1983.
Tomaszewski T., Z pogranicza psychologii i pedagogiki. Warszawa 1970.
Włodarski Z., Różnice indywidualne między uczniami a zbiorowy charakter nauczania szkolnego. "Psychologia Wychowawcza" 1, 1979.

P r z y p i s y

[1] O liczebności nie świadczy ilość zawartych w zestawieniu przykładów. Nadto w zestawieniu cytowane jest sedno dłuższych wypowiedzi uczniów.

[2] Dotyczy tylko dziewcząt.

[3] To przeżycie nie tylko podbudowuje najlepszych, ale jest największą siłą sprawczą postępów u tych najsłabszych. Na mechaniźmie tym oparta jest rehabilitacja. "Chciałem w życiu zrobić coś indywidualnego nie dzięki komuś" stwierdzi młody człowiek dotknięty chorobą Heinego-Mediny po osiągnięciu tytułu mistrza Polski w kajakarstwie.

[4] Por. B.Karolczak-Biernacka, Orientacje prokooperacyjne i prorywalizacyjne a mechanizm poczucia kontroli. "Edukacja" 1, 1984.

[5] Por. /4/.

[6] Nawiązujemy tu do kwestii nabywania wprawy oraz wskazań co do kolejności warunków w planach eksperymentalnych.

[7] Traktując tę teorię jako pewien sposób teoretycznej refleksji i zdając sobie sprawę z ograniczeń.

[8] Oczywiście odnotowaliśmy także zadowolenie z takiego sposobu - szansy podwyższenia oceny, natomiast powszechna była świadomość jej nierealności.

[9] Z badań przeprowadzonych w Ośrodku Szkolno-Wychowawczym im. Ludowego Lotnictwa Polskiego. Przykład komentarza do stawianego przez ucznia celu: "wygranie ze słabszym nie sprawia mi satysfakcji", "wygrać - ale mi go szkoda".

[10] Z badań wiadomo, że lęk przedegzaminacyjny manifestowany jest z łatwością. Łatwo daje się mierzyć i był już przedmiotem wielu badań.

Stanisław Pajka
Mazowiecki Ośrodek Badań Naukowych
Ostrołęka

Z BADAŃ NAD PIERWSZOKLASISTAMI Z LICEÓW OGÓLNOKSZTAŁCĄCYCH I TECHNIKÓW

WSTĘP. PYTANIA BADAWCZE

Każdego roku setki i tysiące ośmioklasistów wybiera takie czy inne szkoły ponadpodstawowe. Na przykład w roku szkolnym 1980/81 klasę VIII opuściło 469 tys. absolwentów. Czym kierują się w tych wyborach? Jaką rolę w tym względzie spełniają nauczyciele, rodzice, poradnie wychowawczo-zawodowe? Jak są przygotowani do dalszej nauki? Czy chętnie uczą się w nowych szkołach? Na jakie napotykają trudności? Które przedmioty sprawiają im najwięcej kłopotów? Czy dostateczną ilość czasu poświęcają nauce? Czy osiągane przez nich sukcesy są na miarę ich możliwości intelektualnych? Czy i na ile determinują ich kariery edukacyjne takie czynniki, jak stopień organizacyjny szkoły, uwarunkowania środowiskowe, rodzinne itp?

Myślę, że problematyka zawarta w postawionych tu pytaniach, jest niesłychanie istotna, zarówno dla nauczycieli ze szkół podstawowych, jak też i ze średnich. Pierwszych bowiem zainteresuje z pewnością fakt, jak sobie "dają radę ich wychowankowie". Natomiast ich kolegów ze szkół średnich tego typu może skłaniać do wnikliwszej refleksji "nad losem pierwszoklasistów". Chcąc rozpoznać, przynajmniej częściowo tę istotną - moim zdaniem - problematykę przeprowadziłem pod koniec roku szkolnego 1982/83 badania sondażowe, oparte o technikę ankiety na próbie 550 uczniów z kl. I liceów

ogólnokształcących i techników. W niniejszej relacji pragnę podzielić się tylko niektórymi, ważniejszymi wynikami. Aczkolwiek nie były to badania reprezentatywne, tym niemniej zebrane dane, jak sądzę, są godne upowszechnienia.

SŁÓW KILKA O GRUPIE BADANEJ

W jej składzie znalazło się - o czym już sygnalizowano - 550 pierwszoklasistów, w tym 270 z liceów ogólnokształcących /3/ i 280 z różnych techników /3/. Pod względem płci zdecydowanie przeważały dziewczęta /71%/. Szkoły objęte badaniem, w liczbie 6, były zlokalizowane w 3 miastach tzw. prowincjonalnych, nie posiadających większych zakładów przemysłowych. Blisko połowę stanowiła młodzież chłopska, 1/4 wywodziła się z rodzin robotniczych i mniej więcej tyle samo z inteligenckich. Gdyby brać pod uwagę miejsce zamieszkania to przytłaczająca liczba /350/ rekrutowała się ze wsi, często położonych z dala od głównych szlaków komunikacyjnych. Były to wsie na ogół o niskim stopniu zurbanizowania. Pozostali zaś respondenci /w liczbie 200/ byli abiturientami 3 miejskich szkół podstawowych, usytuowanych w małych ośrodkach nie przekraczających 20 tys. mieszkańców. Dodajmy też, że objęci badaniem uczniowie byli absolwentami - mniej więcej w równych proporcjach - zbiorczych szkół gminnych ośmioklasowych ze wsi i z miasta. Ponadto warto wskazać, iż 60% respondentów pochodziła z dość licznych rodzin, posiadających 3-4 dzieci. Jedynaków było niespełna 10%.

Do przedstawionej tu charakterystyki badanej zbiorowości warto może jeszcze dodać, iż połowa interesujących nas pierwszoklasistów mieszkała u rodziców i mniej więcej taka sama liczba w internatach, zaś co dziesiąty dojeżdżał do domu. Na stancji mieszkało tylko 2 uczniów. Zapytywano także badanych o warunki materialne ich rodzin. Uzyskano w tym względzie - jeśli zaufać deklaracjom - optymistyczne dane. Oto blisko 1/5 określa te warunki jako "bardzo dobre", ponad połowa uznała je za "dobre" zaś 1/5 za "dostateczne". Nieliczni tylko uczniowie /niecałe 6%/ umieścili interesującą tu nas sytuację w kategorii "słabe" lub "bardzo słabe". A teraz popatrzmy na wyniki badań.

MOTYWY WYBORU SZKOŁY ŚREDNIEJ

Każdego roku setki i tysiące absolwentów szkół podstawowych dokonuje trudnego wyboru typu, "do jakiej pójść szkoły". Zważywszy

masowość interesujących nas tu wyborów, przybierających często kształt dylematu oraz biorąc pod uwagę brzemienne w skutki tego typu decyzje, rzutujące poniekąd w sposób zasadniczy na całe życie, to należy stwierdzić, iż podnoszona tu kwestia staje się niezwykle doniosła. Jakie więc główne czynniki determinują te nader istotne, tak wielce znaczące decyzje w życiu człowieka? Czy, i na ile są one zgodne z pedagogicznego punktu widzenia? A oto jak ułożyły się odpowiedzi na to pytanie? /pierwsza liczba w nawiasach oznacza odsetki wskazań dla dziewcząt, druga zaś dla chłopców/.

- Rady rodziców lub kogoś z rodziny itp.	- wykazało	55,6	ogółu	/53,5; 62,0/
- Zainteresowania lub zdolności	- "	50,6	"	/48,1; 56,0/
- Rady nauczycieli, wychowawców, pracowników poradni wychowawczo-zawodowych	- "	20,6	"	/23,3; 14,0/
- Bliskości szkoły, łatwość uczenia się w tej szkole, brak szans dostania się do innej szkoły itp.	- "	13,9	"	/24,0; 14,0/
- Szli do tej szkoły inni koledzy, koleżanki	- "	8,3	"	/ 7,8; 10,0/
- Konieczność, trudne warunki materialne	- "	5,6	"	/ 7,8; - /
- Inne przyczyny	- "	7,2	"	/ 7,8; 22,0/
- Trudno powiedzieć	- "	15,6	"	/13,2; 22,0/

Tylko połowa ankietowanych wymieniła zainteresowania lub zdolności, jako główny motyw przy podejmowaniu omawianych decyzji. Tymczasem duża liczba, co najmniej połowa, wskazała różne uwarunkowania, ale w sumie nie są one najlepszym wskaźnikiem interesujących nas wyborów. Zachodzi obawa, że spora część młodzieży, dokonując wyboru dalszej drogi kształcenia, uwzględnia różne czynniki, jednakże nie bierze pod uwagę tych najwłaściwszych, tj. własnych zainteresowań i zdolności. Musi też zastanawiać, patrząc na ukazane wyżej wybory, duża siła oddziaływania domu rodzinnego na omawiane tu decyzje. Przecież więcej niż połowa potwierdziła ten fakt. W tym kontekście wyraźnie uwidacznia się - na co zresztą zwraca się uwagę od wielu lat - niedostateczne stymulowanie szkoły w zakresie orientacji zawodowej. Do sygnalizowanej tu kwestii, tj. siły wpływów domu i szkoły, jeszcze powrócimy, w tym zaś miejscu chce-

my wskazać na inny, również niekorzystny fakt. Otóż pokaźna liczba respondentów, bo ponad 15% /a chłopców aż 22%/ nie potrafiła w ogóle wymienić motywów decydujących w wyborze szkoły średniej. Z pewnością można to różnie tłumaczyć, ale w każdym razie ta "niepamięć" może świadczyć o tym, że część młodzieży dokonuje wyboru dalszej drogi edukacji zupełnie przypadkowo. Wyłania się więc pytanie, na ile to zjawisko ma szerszy zasięg? Nie sposób kusić się tu o udzielenie jednoznacznej odpowiedzi, tym niemniej w referowanym badaniu dało ono o sobie znać dość wyraźnie.

A teraz zwróćmy uwagę na rozrzut omawianych tu motywów w zależności od kryteriów różnicujących. Okazuje się więc, że wystąpiły znaczące odchylenia w odpowiedziach młodzieży ze wsi i z miasta. I tak np. uczniowie ze środowisk miejskich o wiele częściej wskazywali zainteresowania i zdolności - jako motywy wyboru szkoły średniej - niż ich rówieśnicy ze wsi. Zwraca też uwagę fakt, iż takie determinanty, jak bliskość szkoły, łatwość uczenia się, brak szans dostania się gdzie indziej, wymieniali przede wszystkim pierwszoklasiści rekrutujący się ze wsi. Ponadto w tej grupie młodzieży dała się zauważyć zdecydowanie większa siła wpływów nauczycieli. Jeśli chodzi o typ szkół, to nie ujawniły się jakieś znaczące różnice pomiędzy pierwszoklasistami z liceów ogólnokształcących i techników.

ROLA NAUCZYCIELI I RODZICÓW W WYBORZE SZKOŁY

Oczywiście, że obecnie na interesujące nas wybory wpływa nie tylko dom i szkoła, ale wiele różnych czynników np. telewizja, prasa, system doradztwa itp. Jednakże - pomimo tak licznych oddziaływań - rola rodziców i nauczycieli w omawianym zakresie jest niewątpliwie rolą doniosłą, a przynajmniej tak być powinno. Co przeto mówią na ten temat wyniki przeprowadzonego sondażu? Informuje o tym szczegółowiej Tabela 1.

Tabela 1

Postawy nauczycieli i rodziców wobec szkoły w świetle deklaracji ogółu badanych /N=550/

Postawy	Nauczycieli	Rodziców
Radzili, aby pójść do obecnej szkoły	37,8%	43,3%
Raczej odradzali	8,9%	4,4%
Usilnie przeciwstawiali się	2,7%	0,6%
Owszem radzili, ale ostateczna decyzja wyboru należała do mnie	17,2%	44,5%
Była to dla nich raczej sprawa obojętna, właściwie nie interesowali się tą sprawą	15,0%	2,8%
Trudno powiedzieć	18,4%	4,4%

Przedstawione tu wyniki mogą nasuwać różne refleksje. Nie wchodząc w szczegółową analizę wypada jednak zauważyć, iż w powyższym kontekście znacznie lepiej ułożyły się interesujące nas wskaźniki dla rodziców aniżeli dla nauczycieli. Zważmy bowiem, że 15% ogółu respondentów wskazało na obojętną postawę wychowawców wobec wyboru szkoły. Tymczasem analogiczny wskaźnik dla rodziców wyniósł niespełna 3%. Martwi również fakt, iż blisko 1/5 badanych nie umiała określić roli nauczycieli w omawianym tu zakresie. Chociaż ujawnione tu dane można różnie interpretować, tym niemniej dowodzą one pasywnej roli szkoły w działalności na rzecz orientacji zawodowej. Natomiast pozytywnym zjawiskiem jest to, zwłaszcza w odniesieniu do rodziców, iż pozostawia się dużą swobodę młodzieży w podejmowaniu omawianych tu decyzji.

ORIENTACJA O NOWEJ SZKOLE I KSZTAŁTOWANIE SIĘ WYBORU SZKOŁY

Jak wiadomo, jednym z zasadniczych warunków właściwego wyboru dalszej edukacji jest niewątpliwie pewne kwantum informacji o nowej szkole. Trudno przecież mówić o dobrym wyborze szkoły średniej, jeśli absolwent kl.VIII mało wie o szkole, w której zamierza podjąć naukę. Chcąc rozpoznać tę kwestię, w jednym z pytań indagowano "czy dokonując wyboru szkoły średniej znałeś - choćby w przybliżeniu - jej poziom wymagań, warunki nauki?" A oto jak ułożyły się odpowiedzi.

Tabela 2

Poziom orientacji o wybranej szkole
wśród badanych pierwszoklasistów /dane w %/

Poziom wiedzy o szkole	Dziewczęta	Chłopcy	Wieś	Miasto	
Wiedziałem wszystko lub prawie wszystko	6,2	2,0	5,0	-	6,0
Sporo wiedziałem	30,5	39,0	32,2	21,0	40,0
Mało wiedziałem	31,8	39,0	33,9	36,8	38,1
Nic nie wiedziałem	22,1	7,0	18,9	21,1	10,3
Trudno powiedzieć	9,4	13,0	10,0	21,1	6,2

Tylko część młodzieży /zdecydowana mniejszość/ wykazała się wystarczającym poziomem informacji o szkołach, do których ubiega się o przyjęcie. Natomiast blisko 1/3 przyznała się do nikłych wiadomości na interesujący nas temat, a prawie 1/5 ogółu badanych "niewiele wiedziała" o "swojej przyszłej szkole". Jest rzeczą znamienną, że co 10 respondent uchylił się od odpowiedzi. W tym świetle zasadne staje się stwierdzenie, iż poważna część ośmioklasistów może posiadać fałszywe, nieadekwatne wyobrażenie o szkołach, do których się wybiera. Odnosi się to szczególnie do młodzieży wiejskiej. Przecież więcej niż połowa z tej grupy napisała "mało wiedziałem" lub "nic nie wiedziałem". Gdyby zaś brać pod uwagę typy szkół, to zdecydowanie częściej tego rodzaju odpowiedzi padały od pierwszoklasistów z techników, aniżeli z liceów ogólnokształcących. Nie trzeba dodawać, że przedstawiony tu stan w poważnym stopniu utrudnia podejmowanie właściwych decyzji o dalszej drodze kształcenia. Co więcej, może ujemnie rzutować na samopoczucie, a to w konsekwencji może komplikować i utrudniać edukację w szkole średniej.

W świetle podanych wyżej wyników, potwierdzających dotychczas[illegible] kamenty w działalności na rzecz orientacji, nasuwa się niezwykle ciekawe pytanie, a mianowicie: jak przedstawia się satysfakcja uczniów z dokonanego wyboru? Czy są zadowoleni z wybranych szkół? Pytanie to jest tym bardziej interesujące, że przecież zadano je absolwentom kl. VIII po kilku miesiącach nauki w szkołach średnich. Jak więc ułożyły się odpowiedzi? Otóż zdecydowana większość, bo blisko 67%, w tym tyleż samo dziewcząt i chłopców, odpowiedziała "wybrałbym tę samą szkołę". Odnotowujemy też, iż wśród usatysfakcjonowanych wyraźnie przeważała młodzież z miasta oraz pierwszoklasiści

z liceów ogólnokształcących. Pokaźna liczba badanych ujawniła niezadowolenie /15%/. Dodajmy, że w grupie tej wyniki ułożyły się na zbliżonym poziomie, niezależnie od zajęcia stanowiska. Nie wnikając bliżej w poruszaną tu kwestię należy stwierdzić, iż otrzymane wyniki są w sumie pomyślne. Oto większość jest zadowolona z wyboru szkoły. Konstatacja ta jest tym bardziej zastanawiająca, że przecież - o czym sygnalizowano wyżej - pokaźna liczba badanych podejmowała interesujące nas wybory przy nikłym zasobie informacji o szkołach średnich. Niewątpliwie ten fakt nie sprzyja racjonalnym decyzjom, tym niemniej większość jest usatysfakcjonowana owymi decyzjami. Jednakże stan ten nie przeczy temu, że chcąc dobrze wybrać szkołę i być z niej zadowolonym, należy sporo o niej wiedzieć.

Ważnym również elementem przy podejmowaniu omawianych tu decyzji jest okres ich kształtowania. Trudno bowiem mówić o właściwym wyborze dalszej drogi edukacyjnej, kiedy np. postanowienie dotyczące wyboru szkoły, zapada bez głębszego namysłu, jakby nagle. Jak przeto ta kwestia wyglądała wśród badanych? Zadano uczniom pytanie: "Kiedy myślałeś o wyborze tej szkoły, w której obecnie się uczysz?" A teraz popatrzmy na odpowiedzi:

- Już w klasach niższych szkoły podstawowej	16,7%	ogółu
- W wyższych klasach szkoły podstawowej	38,9%	"
- W ostatnich miesiącach, tygodniach	15,0%	"
- Myślałem o zupełnie innej szkole	18,3%	"
- Nie byłem do końca zdecydowany	11,1%	"

Jak widać poważna część objętych badaniem ośmioklasistów, bo ponad 40%, niejako w ostatniej chwili decydowała się na wybór szkoły średniej. Przy czym godzi się odnotować, iż w ten sposób częściej odpowiadali respondenci ze wsi, aniżeli z miasta.

ASPIRACJE BADANYCH

Jedno z pytań brzmiało: "Jakie wykształcenie chciałbyś osiągnąć?". Okazuje się, że przytłaczająca liczba, bo blisko 70%, wskazała studia wyższe. W tej kategorii aspiracji wyraźną przewagę uzyskali chłopcy. Gdyby zaś brać pod uwagę rodowód środowiskowy, to zdecydowanie do wyższego pułapu wykształcenia, co było do przewidzenia, aspirowali uczniowie z miasta, aniżeli ich rówieśnicy ze wsi. Poważne też różnice występowały ze względu na typy szkół. Oto przytłaczająca liczba młodzieży z liceów ogólnokształcących

ujawniła chęć zdobywania wykształcenia wyższego. Tymczasem analogiczny wskaźnik dla ich kolegów z techników wynosił niespełna 50%. Wykształcenie średnie wymieniło niecało 30%. Tu natomiast zdecydowanie przeważały dziewczęta. Szkoła zawodowa - jako przedmiot interesujących nas dążeń - została wskazana tylko przez nielicznych badanych /1,7%/. Z ukazanych danych wynika ewidentnie, że prezentowane aspiracje są silnie zróżnicowane, a ponadto kształtują się one na stosunkowo niskim poziomie, zwłaszcza w odniesieniu do młodzieży pochodzącej ze wsi.

A teraz spójrzmy na aspiracje badanych pierwszoklasistów od innej strony. Otóż pytano ich: "Gdyby Ci przyszło już obecnie wybierać zawód, to w którym z niżej wymienionych najchętniej podjąłbyś pracę?" Na liście tej znalazły się następujące zawody: górnik, ekspedientka-sprzedawca, urzędnik, rolnik, kierowca, kolejarz, pielęgniarka, spawacz, tokarz, fryzjer, agronom, nauczyciel, mechanik od sprzętu i maszyn rolniczych. Zadaniem respondenta było wskazanie tych zawodów /mógł wybrać 3/, w których najchętniej podjąłby w przyszłości pracę, ewentualnie można było odpowiedzieć stwierdzeniem typu "w żadnym". A teraz popatrzmy na rozkład interesujących nas wyborów, uszeregowanych według malejącej liczby wskazań.

Tabela 3

Zawody preferowane wśród badanych /wyniki w %/

Wyszczególnienie	Dziewczęta	Chłopcy	Razem	Wieś	Miasto	Licea ogólnokształcące	Technika
Nauczyciel	33,3	16,0	28,1	32,5	20,0	33,0	23,9
Rolnik	16,3	24,0	18,3	25,4	1,7	-	35,9
Pielęgniarka	21,7	2,0	16,1	18,4	13,3	18,2	14,1
Agronom	20,0	6,0	16,1	21,1	6,7	6,8	25,0
Kierowca	1,6	48,0	14,4	16,7	11,7	5,7	22,8
Urzędnik	13,2	8,0	11,7	15,8	10,0	14,1	9,1
Mechanik sprzętu rolniczego	3,1	34,0	11,7	14,0	8,3	1,1	21,7
Ekspedientka-sprzedawca	9,3	4,0	7,8	10,5	3,3	5,7	9,8
W żadnym	28,7	28,0	28,9	14,9	55,0	48,9	9,8

Ukazane wyżej wskaźniki nasuwają szereg uwag. Między innymi zwraca uwagę fakt, iż takie zawody, jak np. górnik, spawacz, tokarz, fryzjer, kolejarz, nie zostały właściwie uwzględnione w ogóle w omawianych wyborach. Pominięcie tych profesji mogłoby wskazywać na wysokie aspiracje edukacyjne wśród badanych. Jednakże bliższy wgląd nie może chyba prowadzić do tego typu konstatacji. Przecież co najmniej połowa wymieniła takie zawody, do których wystarczające przygotowanie daje tylko szkoła średnia lub nawet zawodowa. Oto np. blisko połowa chłopców wskazała zawód kierowcy, a zatem zawód, który można efektywnie wykonywać poprzestając na wykształceniu zawodowym. Ponadto cieszy fakt, iż w tym uszeregowaniu dość wysoką lokatę zajęła profesja nauczycielska. Blisko co trzecia dziewczyna wybrała właśnie ten zawód. Napawa też optymizmem, że młodzież z techników najczęściej wybierała zawody związane z rolnictwem i w ogóle ze wsią. Przy czym więcej niż 1/3 wyrażała chęć pozostania rolnikami. Jednakże ukazane tu wskaźniki mówią tylko o pewnej tendencji i oczywiście trudno na tej podstawie ferować jakieś uogólnienia czy prognozy. Chodzi po prostu o to, że w wielu sprawach życiowych - co jest rzeczą uzasadnioną - biorąc pod uwagę wiek badanych - nie mają jeszcze skrystalizowanych planów. Oto np. na pytanie "Czy w przyszłości chciałbyś mieszkać na wsi czy w mieście?" - ponad połowa uchyliła się od odpowiedzi. Natomiast pozostali odpowiedzieli następująco:

- Chciałbym mieszkać na wsi - 14,4%
- Chciałbym mieszkać w mieście - 24,4%
- Jest to dla mnie obojętne - 10,6%.

ZDOLNOŚCI I PRACOWITOŚĆ PIERWSZOKLASISTÓW

Oczywiście, że opieranie się na danych z autooceny, zwłaszcza pochodzących od uczniów, i ferowanie na tej podstawie wiarygodnych sądów nie jest obiektywnym sposobem opisu tak złożonych elementów osobotwórczych, jak zdolności czy pracowitość. Mamy przeto świadomość niedoskonałości dochodzenia na tej drodze "do prawdy", tym niemniej warto przyjrzeć się interesującej nas samoocenie. Najpierw zwróćmy uwagę, co sądzą badani ośmioklasiści o sobie pod względem zdolności? Otóż ponad połowa ogółu "zakwalifikowała siebie" do ludzi przeciętnie zdolnych, a nieco więcej niż 1/3 zaliczyło siebie "do zdolnych". Odpowiedzi krańcowych typu "bardzo zdolny" lub "mało zdolny" było niespełna 7%. Tylko nieliczni uchylili się od zajęcia stanowiska. Dodajmy, że płeć nie zróżnicowała omawianej tu zmiennej.

Natomiast wystąpiły poważne różnice ze względu na uwarunkowania środowiskowe, rodzinne i typy szkół. Informuje o tym powyższe zestawienie.

- Młodzież ze wsi uznała siebie za zdolnych	- 29,3%	ogółu
- Młodzież z miasta uznała siebie za zdolnych	- 46,7%	"
- Młodzież chłopska uznała siebie za zdolnych	- 25,3%	"
- Młodzież robotnicza uznała siebie za zdolnych	- 43,8%	"
- Młodzież inteligencka uznała siebie za zdolnych	- 61,5%	"
- Młodzież z rodzin małodzietnych /2 dzieci/ uznała siebie za zdolnych	- 41,0%	"
- Młodzież z rodzin wielodzietnych uznała siebie za zdolnych	- 20,0%	"
- Młodzież z liceów ogólnokształcących uznała siebie za zdolnych	- 45,5%	"
- Młodzież z techników uznała siebie za zdolnych	- 27,2%	"

Ukazane tu zróżnicowania można - rzecz jasna - różnie interpretować. Można np. zastanawiać się, czy i na ile wyniki te informują o stanie faktycznym? Na tak postawione pytanie trudno jednoznacznie odpowiedzieć, ale w każdym razie jest faktem bezspornym, iż wyróżnione wyżej korelaty usytuowania społeczno-zawodowego silnie zróżnicowały wybory w zakresie interesującej nas zmiennej.

Chcąc pełniej naświetlić omawianą tu kwestię, zapytywano respondentów o ocenę swojej klasy pod względem zdolności. Badani mieli następujące możliwości wyboru odpowiedzi: a - większość uczniów jest zdolnych, b - mniejszość jest zdolna, c - tylko niektórzy są zdolni, d - trudno powiedzieć. Największy odsetek, bo ponad 42%, wskazało możliwości "2a", zaś pozostałe wybory ułożyły się następująco: "b" - wybrało 25%, "c" - 20% i d - 12,5%. Dodajmy, że płeć nieznacząco zróżnicowała podane wyniki. Natomiast inne kryteria wykazały dużą siłę różnicującą. Przy czym zarysowała się wyraźna prawidłowość, a mianowicie młodzież z wyższą pozycją w klasowo-warstwowej strukturze zdecydowanie częściej wypowiadała się optymistyczniej. Tymczasem jej rówieśnicy, przeważnie rekrutujący się ze wsi i rodzin wielodzietnych, byli bardzo powściągliwi w formułowaniu interesujących nas tu ocen. Wypada też zwrócić uwagę na rozrzut tych ocen pomiędzy licealistami a uczniami z techników. Oto badani z pierwszej grupy aż w połowie ferowali osądy typu "w mojej klasie jest większość uczniów zdolnych". Natomiast analogiczny wskaźnik dla ich kolegów z techników wynosił tylko 30%. Te dane ewidentnie pokazują /na co zwraca się uwagę już od wielu lat/, iż młodzież zdolna skupia się przede wszystkim w liceach ogólnokształcących.

A teraz popatrzmy na badaną zbiorowość od strony pracowitości. Jest to z pewnością cecha nie mniej ważna od zdolności. Będąc dalekim od absolutyzowania należy jednak stwierdzić, że trudno mówić o sukcesach, o efektywnym samorozwoju ucznia czy dorosłego, jeśli nie będzie się wkładało indywidualnego wysiłku i starań. Jak więc widzą siebie pod tym względem badani uczniowie? Otóż najwięcej respondentów, bo ponad 46% ogółu, w tym tyle samo dziewcząt co chłopców, uważa się za przeciętnie pracowitych. Blisko 1/3 umieściło się w kategorii "pracowitych", zaś do "bardzo pracowitych" zaliczyło siebie niespełna 4% ogółu badanych. Spora liczba, bo niemal co 10 badany, odpowiadał w rodzaju "jestem mało pracowity". Przy czym rzecz ciekawa, iż w tym typie samooceny klasyfikowała się przede wszystkim młodzież inteligencka. Jeśli chodzi o typy szkół, to omawiana tu zmienna ułożyła się na zbliżonym poziomie. Jak widzimy, najwięcej badanych wypowiedziało się dość ostrożnie w interesujących nas osądach.

O NAUCE W SZKOLE PODSTAWOWEJ

Jakimi byli uczniami - pod względem osiąganych wyników w nauce - badani przez nas pierwszoklasiści w szkole podstawowej? Ponadto interesowała nas kwestia, co sądzą o swoim przygotowaniu do dalszej edukacji wyniesionym ze szkoły podstawowej? Otrzymano w tym względzie, opierając się oczywiście na deklaracjach, dość optymistyczne wyniki. Oto np. na pytanie "Jakim byłeś uczniem kończąc kl. VIII?", więcej niż połowa odpowiedziała "dobrym". Ponad 42% stwierdziło, że "bardzo dobrym". Przy czym w tej kategorii zdecydowanie częściej padały stwierdzenia dziewcząt aniżeli chłopców. Odpowiednie wskaźniki wynosiły 49% i 26%. Godzi się też zauważyć, iż w tej grupie dominowała młodzież inteligencka. Natomiast - biorąc pod uwagę typy szkół - więcej niż połowa uczniów z liceów ogólnokształcących uznała siebie za prymusów w chwili ukończenia szkoły podstawowej. Tymczasem w technikach tego rodzaju odpowiedzi uzyskano tylko od 1/4 ogółu respondentów. Dane te, choć może nie w pełni pokrywają się ze stanem faktycznym, ale w każdym razie potwierdzają tezę, iż LO są tymi szkołami, w których podejmują naukę najlepsi.

Ciekawie też ułożyły się odpowiedzi na pytanie: "Jak określiłbyś swoje przygotowanie wyniesione ze szkoły podstawowej do nauki w obecnej szkole?"

A oto jak wypadły odpowiedzi:

4,4% - uznało to przygotowanie za bardzo dobre
70,0% - " " " " dobre
15,0% - " " " " dostateczne
3,9% - " " " " słabe
6,7% - uchyliło się od odpowiedzi.

Jak widać interesujące nas wyniki wypadły nader pomyślnie. W świetle tej specyficznej oceny, sformułowanej bowiem przez samych uczniów, można mówić o dobrej pracy nauczycieli ze szkół objętych badaniem. Nasuwa się tylko pytanie, na ile te dane są rzeczywistym odzwierciedleniem poziomu nauczania?

Gdyby brać pod uwagę różne czynniki różnicujące, to wystąpiły niezbyt duże odchylenia. Właściwie tylko jeden czynnik, tj. typ szkoły, wykazał dość znaczącą siłę różnicującą. I tak więcej niż 3/4 uczniów z liceów ogólnokształcących uznało, że ma dobre przygotowanie ze szkoły podstawowej. Tymczasem dla ich kolegów z techników ten wskaźnik nie przekroczył 63%.

PIERWSZOKLASIŚCI O SWOJEJ NAUCE W SZKOLE ŚREDNIEJ

Ukazane wyżej dane - jak sądzę - pozwoliły rozpoznać badaną przez nas grupę od wielu stron. W tym kontekście nasuwa się pytanie: "Czy badani uczniowie napotykają trudności w nauce? Które przedmioty sprawiają im najwięcej kłopotów? Czy są zadowoleni z osiągniętych wyników?"Pytania te są tym bardziej godne uwagi, że zostały przecież postanowione po kilku miesiącach nauki w szkole średniej /po półroczu/, a zatem badani uczniowie mieli już sporo doświadczeń na swojej nowej drodze edukacyjnej. Jak więc ułożyła się lista najtrudniejszych przedmiotów? Na pytanie to odpowiada zestawienie:

- Fizykę lub chemię - wskazało 58% ogółu, w tym zdecydowanie więcej dziewcząt,
- Matematykę - " 30% " , w tym dwukrotnie przeważały dziewczęta,
- Język polski - " 19,4% " , znacznie przeważali chłopcy,
- Języki obce - " 16,7% " , w tym trzykrotnie więcej chłopców,
- Historię - " 10% " , w tym sześciokrotnie więcej dziewcząt.

Inne przedmioty - jako trudne - były wskazywane przez nielicznych stosunkowo badanych. Wśród nich znalazły się tzw. przedmioty zawodowe, geografia, praktyczna nauka zawodu. Dodajmy, iż wyszczególnione wyżej wyniki ułożyły się podobnie, niezależnie od przyjętych kryteriów różnicujących /oczywiście z wyjątkiem płci/. Warto też odnotować, że właściwie wszyscy badani pierwszoklasiści spotykają się z trudnościami w nauce. Tylko niespełna 2% zdecydowało się odpowiedzieć "żaden z przedmiotów nie sprawia mi kłopotów". Zapytywano także o najbardziej interesujące przedmioty. Oto jak ułożyła się ta lista:

- Język polski - wskazało 28,3%, w tym dziewcząt 34,9%, chłopców 12,0%,
- Historię - " 25,4%, tyle samo chłopców i dziewcząt,
- Języki obce - " 24,3%, " " " " "
- Geografię - " 20,4%, wyraźna przewaga chłopców,
- Matematykę - " 17,2%, przewaga chłopców,
- Naukę praktyczną /warsztaty/ - " 15,0%, zdecydowana przewaga chłopców,
- Fizykę lub chemię - " 10,0%, tyle samo dziewcząt i chłopców,
- Przedmioty zawodowe - " 14,4%, " " " " "

Zwraca uwagę fakt, że uczniowie rekrutujący się z miasta o wiele częściej wymieniali przedmioty humanistyczne aniżeli ich koledzy ze wsi. Tymczasem typ szkół nie zróżnicował przedstawianych tu wyborów. Ujmując rzecz globalnie, to właściwie żaden z przedmiotów nauczania nie uzyskał jakiejś wysokiej lokaty pod względem zainteresowań.

W powyższym świetle nasuwa się istotne pytanie: jak uczą się badani przez nas pierwszoklasiści? Czy są np. zadowoleni z osiągniętych wyników w szkole średniej? Jest to pytanie tym bardziej interesujące, że przecież - o czym sygnalizowano już wcześniej - interesujący nas uczniowie byli stosunkowo dobrymi uczniami, przynajmniej w chwili kończenia szkoły podstawowej. Taką właśnie ocenę ferowali sami respondenci. Jak przeto układa się im na nowej drodze - a więc w szkole średniej?

Informuje o tym szczegółowiej Tabela 4.

Tabela 4

Osiągnięte wyniki za pierwsze półrocze /dane w %/

Uzyskane wyniki uznano za:	Dziewczęta	Chłopcy	Razem	Uczniowie			
				Wieś	Miasto	LO	Technika
Bardzo dobre	1,6	8,0	3,3	3,5	1,7	1,1	5,4
Dobre	47,3	28,0	42,2	36,8	53,3	56,8	28,3
Dostateczne	31,0	44,0	34,4	35,1	31,7	29,5	39,1
Słabe	12,4	14,0	12,8	16,7	6,7	5,7	19,6
Trudno powiedzieć	7,7	6,0	7,3	7,9	6,6	6,9	7,6

Przedstawione dane - jak sądzę - nie wymagają specjalnych komentarzy. Większość respondentów ma poważne trudności na nowej drodze edukacji. Dotyczy to szczególnie młodzieży ze wsi. I nic dziwnego, iż w wyniku tej sytuacji - biorąc pod uwagę skład socjalny uczących się w interesujących nas typach szkół - pierwszoklasiści z techników o wiele częściej mają trudności niż ich koledzy z liceów.

Przyglądając się karierze edukacyjnej badanych uczniów warto również zapytać się, ile czasu poświęcają na naukę w domu? Z tym właśnie pytaniem zwrócono się do respondentów. Brzmiało ono następująco: "Biorąc pod uwagę ostatni miesiąc, ile czasu poświęciłeś na odrabianie lekcji?". Okazuje się, że ponad 40% ogółu przeznaczało do 2 godzin dziennie, 36% od 2-3 godzin, 11,7% 3-4 godzin, niespełna zaś 8% ponad 4 godziny. Gwoli ścisłości dodajmy, że co dwudziesty uczeń ze zbadanej zbiorowości odparł "właściwie w domu wcale się nie uczę". Przy czym w ten sposób odpowiadali o wiele częściej chłopcy aniżeli ich koleżanki /10% i 3%/. Dodajmy od razu, że podane wyżej wskaźniki nie zostały zróżnicowane przez czynnik miasto-wieś. Gdyby zaś brać pod uwagę typy szkół, to znacznie wyższy odsetek pierwszoklasistów z liceów ogólnokształcących, aniżeli techników, informował o większej ilości czasu poświęcanego na odrabianie lekcji. Jak wynika z przytoczonych tu danych, spora grupa młodzieży stosunkowo mało czasu poświęca na naukę w domu. Można mieć poważne wątpliwości, czy np. czas 2 godzin wystarcza, zwłaszcza pierwszoklasiście, na odrabianie wszystkich zadań związanych z pracą domową /do zadań tych włączono też czytanie lektur obowiązkowych/.

Istotnym również czynnikiem w karierze edukacyjnej, zwłaszcza pierwszoklasistów, jest z pewnością zainteresowanie rodziców wynikami w nauce. Jak zatem wygląda ta kwestia w odniesieniu do badanych? Zdecydowana większość, bo ponad 75% ogółu respondentów, stwierdziła, że ich rodzice interesują się ich nauką. Dodajmy, iż tego typu stwierdzenia powszechniej padały spośród pierwszoklasistów z liceów ogólnokształcących, aniżeli od ich kolegów z techników. Odpowiedzi pozostałych, tj. ok. 1/4 ułożyły się jak następuje:

- moi rodzice interesują się, ale w niewielkim stopniu - wskazało 20%
- jest to dla nich sprawa obojętna - " 1,1%
- nie mam w tej sprawie poglądu - " 2,8%

Jak widzimy sprawdza się teza, iż w wielu jeszcze przypadkach rodzice nie interesują się nauką swoich dzieci. Nie trzeba chyba dodawać, że taka postawa nie sprzyja uczeniu się, a może nawet komplikować karierę edukacyjną.

UWAGI KOŃCOWE I WNIOSKI

Aczkolwiek zreferowane wyniki są nie reprezentatywne dla wszystkich uczniów, tym niemniej w ich świetle nasuwa się szereg uwag ogólniejszych. Między innymi, dostrzec można, iż poważna część ośmioklasistów kieruje się przy wyborze szkoły mało istotnymi, a nawet przypadkowymi względami. Potwierdza się również teza o poważnych mankamentach w działalności szkoły na rzecz orientacji zawodowej. Najwymowniejszym tego przykładem jest fakt, iż poważna część badanych ośmioklasistów mało wie o tych szkołach, w których ubiega się o przyjęcie. Znaczna też liczba dokonuje interesujących nas wyborów niejako w ostatniej chwili. Nie mogą też zadowalać aspiracje edukacyjne. Są one na ogół niskie, co szczególnie dotyczy młodzieży ze wsi, a zwłaszcza z rodzin wielodzietnych.

W powyższym kontekście nasuwa się szereg pytań o charakterze dyrektywno-socjotechnicznym. Między innymi refleksja: co uczynić w samej szkole, aby poprawić działalność w zakresie orientacji zawodowej. Wydaje się, że z myślą o poprawie tego stanu rzeczy, warto w ciągu roku szkolnego poświęcić jedną z rad pedagogicznych tej właśnie problematyce. Powinno się też zebrać i udostępnić młodzieży odpowiednią literaturę, przydatną w podejmowaniu decyzji dotyczących wyboru szkoły. Na ten temat powinno się mówić nie tylko z samymi uczniami, ale i rodzicami. A ponadto każda szkoła powinna

zadbać o kontakt z poradniami wychowawczo-zawodowymi. W szczególnych przypadkach należy korzystać z fachowych porad psychologów i ze specjalistycznych badań pedagogicznych. Nie wnikając w dalsze szczegóły stwierdzamy tylko, że każdemu zespołowi nauczycielskiemu, a zwłaszcza dyrektorowi szkoły, musi w jego pracy towarzyszyć świadomość, iż orientacja zawodowa stanowi ważne pole działalności dydaktyczno-wychowawczej. Jednocześnie, co jest rzeczą oczywistą, szkoła, zwłaszcza na wsi, nie może być w tej działalności osamotniona. Musi być wspierana z zewnątrz, szczególnie przez poradnie wychowawczo-zawodowe, przez nadzór pedagogiczny, przez pracowników naukowych itp.

Ważną również sprawą jest wydawanie i udostępnianie odpowiedniej literatury. Szczególną troską powinna być otoczona szkoła na wsi. Wydaje się, że największe zaniedbanie i w ogóle trudności w prowadzeniu orientacji mają te właśnie placówki.

Ponadto z ukazanych wyników wypływają pewne wnioski dla szkół średnich. Przede wszystkim należy zdać sobie sprawę z faktu trudnej adaptacji pierwszoklasistów. Z pewnością pierwsze miesiące pobytu w szkole średniej są dość trudnym okresem dla wielu uczniów, zwłaszcza pochodzących ze wsi. W pierwszych bowiem miesiącach następuje proces wchodzenia w nowe układy interpersonalne. Ponadto uczniowie spotykają się z nowymi nauczycielami, z nowymi wymaganiami szkoły. Dla znacznej zaś części /mamy na myśli młodzież ze wsi/ następuje zmiana środowiska i w ogóle warunków życia. I jest rzeczą oczywistą, iż te wszystkie okoliczności tworzą całkowicie odmienną atmosferę od tej, jaka panowała w szkole podstawowej. Ta nowa sytuacja - co jest rzeczą naturalną - szczególnie silnie oddziałuje na młodzież z rodzin chłopskich. Może się to objawiać w złym samopoczuciu, w trudnościach w nawiązaniu kontaktów koleżeńskich itp. I zrozumiałe jest, iż taki stan psychiczny nie sprzyja, nie motywuje do nauki. Nasuwa się przeto pytanie, czy zdają sobie z tego sprawę nauczyciele szkół średnich? A co najważniejsze, czy robią coś w tym kierunku, aby ułatwić interesujący nas proces adaptacji? Myślę, że te i im podobne pytania należy stawiać nie tylko "kameralnie", ale na radach pedagogicznych. Wydaje się, że pierwszoklasiści, zwłaszcza pochodzący ze wsi, powinni być traktowani jako szczególna grupa w całej zbiorowości szkolnej. Nie poświęcając bowiem tej kategorii uczniów dostatecznej uwagi i refleksji, działamy najczęściej na niekorzyść rekrutujących się z rodzin biednych, pochodzących często z odległych wsi. W tym właś-

nie, początkowym okresie adaptacji uczniów klas pierwszych mogą powstawać depresje i frustracje /szczególnie wśród wspomnianej grupy uczniów/, co z kolei może prowadzić do utraty wiary we własne siły, utwierdzić w przekonaniu, że "nie damy sobie rady w nowej szkole".

Henryk Cudak
Szkoła Podstawowa
Wola Krzysztoporska

TREŚĆ I POZIOM KULTURY PEDAGOGICZNEJ SPOŁECZEŃSTWA WIEJSKIEGO

WPROWADZENIE

Powszechne są aktualnie opinie o kryzysowej sytuacji w oświacie. Odrzucam poglądy o "straconym pokoleniu", nie twierdzę jednak, że oświatę ominął kryzys. Jestem zdania, że nie mogło być inaczej. Szkoła stanowi element życia społeczno-politycznego i jako jego element funkcjonuje tak jak i to życie.

Przyczyny obecnego kryzysu są już dość dobrze znane. Dla pedagogów ważną sprawą jest obecnie określenie zadań pracy wychowawczej, a także metod tej pracy. W artykule tym pragnę przedstawić kilka refleksji oraz wyników badań dotyczących problemów wychowania.

Na co dzień obserwujemy dehumanizację stosunków międzyludzkich, brak szacunku do pracy i społecznego dobra, ucieczkę w życie prywatne. Czy tylko szkoła, czy przede wszystkim szkoła jest temu winna?

Trzeba tu przypomnieć takie elementarne prawdy jak ta, że "proces wychowania jest jeden i niepodzielny, że wychowanie w szkole nie może być efektywne, jeżeli przeciwdziałają mu procesy zachodzące w społeczeństwie poza szkołą i po szkole, że trzeba stworzyć skoordynowany system wychowania obejmujący całe społeczeństwo"[1].

Podstawy tego procesu powinny stworzyć rodzina i szkoła. Czy jest to zadanie na miarę sił i możliwości współczesnej rodziny?

Rodzina stanowi dla dziecka najważniejsze środowisko wychowawcze. Realizacja wychowawczej funkcji rodziny przebiega dwoma torami oddziaływań. Pierwszy - to świadoma, intencjonalna praca wychowawcza ukierunkowana na osiąganie pożądanych rezultatów, drugi - stanowią oddziaływania niezamierzone, powodowane przez zwykły tok zdarzeń i czynności, przez wzajemne interakcje między członkami rodziny.

Możliwości rodziny we wszechstronnym kształtowaniu osobowości dziecka są niewątpliwie duże. Zadaniem naszym jest, aby te możliwości maksymalnie wykorzystać. Będzie to możliwe tylko wówczas, gdy rodzice-wychowawcy uświadomią sobie cele wychowawcze, gdy zdobędą wiedzę i umiejętności pedagogiczne, gdy staną się wrażliwi na potrzeby dziecka, gdy towarzyszyć im będzie poczucie odpowiedzialności za całe młode pokolenie. Słowem, proces wychowania tylko wówczas może być jednolity, jeżeli całe społeczeństwo, a zwłaszcza rodzice, mieć będą wysoki poziom kultury pedagogicznej.

Wyrażam głębokie przekonanie, że trwające obecnie prace nad reformą edukacji narodowej powinny obejmować nie tylko kształcenie ogólne, ale również problemy z zakresu kultury, w tym zagadnienia kultury pedagogicznej. Sformułowanie określonych propozycji czy postulatów dotyczących form i metod kształcenia kultury pedagogicznej społeczeństwa wymaga odpowiednich badań.

Dysponuję wynikami własnych badań dotyczących poziomu i treści kultury pedagogicznej rodziców uczniów wybranych szkół podstawowych województwa piotrkowskiego i województw sąsiadujących. Ze względu na ograniczoność objętości publikacji wskażę tu tylko na niektóre problemy dotyczące kultury pedagogicznej społeczeństwa wiejskiego.

I. CHARAKTERYSTYKA BADANEGO TERENU

Badania rozpoczęte we wrześniu 1982 r. trwały do stycznia 1984r. Objęto nimi 1800 rodzin i 70 szkół z 28 gmin województwa piotrkowskiego. Badania w sąsiednich województwach służyły do uogólnień i porównań. Wybór próby był warunkowo-losowy.

Prowadzący badania podjął próbę uzyskania odpowiedzi na następujący problem: jaki jest poziom i treść wybranych elementów kultury pedagogicznej rodziców środowiska wiejskiego?

Dominującym typem rodziny w województwie piotrkowskim jest pełna rodzina dwudzietna. Rzadko występują rodziny bezdzietne, niewielka jest liczba rodzin wielodzietnych. Przedmiotem zainteresowań prowadzącego badania były przede wszystkim rodziny uznane za normalne wychowawczo.

Badając środowisko w kategoriach społeczno-zawodowych uzyskałem następujące informacje.

Wykształcenie badanych rodziców

Typ wykształcenia	Niepełne podstawowe	Podstawowe	Zasadnicze	Niepełne średnie	Średnie	Policealne	Niepełne wyższe	Wyższe	Razem
Liczba osób	36	892	260	112	264	110	54	35	1800
Procent	2	50	14	6	15	6	3	2	100

Ważnym czynnikiem determinującym postawy i zachowania ludzi jest ich wiek. Wśród badanych największą grupę stanowili rodzice w wieku 25-30 lat /684 osoby/, drugą pod względem liczebności grupę stanowili rodzice w wieku 30-34 lat /463 osoby/.

Na podstawie wyników badań uznać można, że w badanym środowisku warunki mieszkaniowe, poza wyjątkami, są dobre.

W badanej próbie wystąpiły następujące grupy zawodowe:

Zawód rodziców	Pracownik umysłowy	Pracownik fizyczny	Rolnik	Bez zawodu	Rencista	Razem
Ojciec	88	586	1042	-	8	1724
Matka	110	384	1146	126	8	1774
Razem	198	970	2188	126	16	3498
Procent	5,67	27,63	62,55	3,6	0,45	100

Występują tu rodziny chłopskie /54%/, chłopo-robotnicze /36%/, inteligenckie /10%/.

W większości przypadków zarobkowo pracują oboje rodzice. Uzyskane dane i obserwacje wskazują, że badane rodziny mają dobre warunki materialne.

Większość młodych małżeństw uzyskała samodzielność. Rodziny są wyposażone w dobra świadczące o wysokim standardzie życia. Współczesna rodzina wiejska staje się w pewnym sensie, podobnie jak pozostałe elementy środowiska wychowawczego wsi, środowiskiem nowych jakości, w którym coraz rzadziej dominują elementy tradycji.

Uzyskane wyniki badań dostarczyły materiału pozwalającego zobrazować rzeczywisty stan poglądów, opinii i zachowań, które są przejawem określonych postaw wychowawczych. Płaszczyznę odniesie-

sienia stanowić będzie przyjęty teoretycznie wzorzec kultury pedagogicznej społeczeństwa.

II. WYNIKI BADAŃ

Konstruując model kultury pedagogicznej rodziców uznano za ważny element świadomości celów wychowania.

Oceniając doniosłość świadomości pełnionych ról wychowawczych, przyjąłem dwa wskaźniki - przygotowanie do pełnienia roli wychowawczej oraz dostrzeganie rodziny jako instytucji wychowawczej. Jedynie niewielka część - 24 proc. badanych rodziców środowiska wiejskiego w województwie piotrkowskim - wyraża zdecydowany pogląd, uznający potrzebę wszechstronnego przygotowania do obowiązków rodzinnych. Drugą grupę - 35% badanej grupy - stanowią rodzice, którzy uznają, że kształcenie pedagogiczne jest wskazane, ale nie konieczne, nie powinno być obowiązkowe.

Zatem należy stwierdzić, że ponad połowa badanych w większym lub mniejszym stopniu dostrzega potrzebę przygotowania się do pełnienia ról rodzicielskich. Rodzice ci mają większe szanse na bardziej optymalne wywiązywanie się z postawionych przed nimi zadań wychowawczych wobec dzieci.

Znaczna część społeczeństwa wiejskiego przywiązuje dużą wagę do własnej roli wychowawczej. Około 40% badanych wskazuje bezpośrednio na rodzinę, jako podstawową instytucję odpowiedzialną za prawidłowe wychowanie dziecka. Rodzice ci w pewnym stopniu przeceniają znaczenie rodziny, ale zjawisko to jest korzystniejsze niż jej niedocenianie. Mniej korzystne, choć również świadczące o świadomości własnej woli wychowawczej są odpowiedzi ujęte w kategorii, iż za wychowanie odpowiada rodzina i szkoła.

Tylko niewielka część społeczeństwa wiejskiego /12%/ nie dostrzega swej roli wychowawczej i skłonna jest do zrzucania tego obowiązku na inne instytucje. Najczęściej wskazywano tu szkołę i organizacje młodzieżowe.

Ważnym elementem kultury wychowawczej dorosłych jest wiedza pedagogiczna. Główne treści tej wiedzy dotyczą praw i właściwości rozwoju dzieci. Badani nie są zgodni w poglądach co do momentu rozpoczynania pracy wychowawczej z dziećmi. Tylko niewielka część badanych /8%/ jest zdania, że wychowanie należy rozpoczynać już od urodzenia dziecka. Pozostałe odpowiedzi są niekorzystne i świadczą o braku wiedzy pedagogicznej. Zdecydowanie niekorzystne u tej częś-

ci społeczeństwa wiejskiego są opinie, że rozpoczęcie pracy wychowawczej winno następować w okresie dojrzewania dzieci. Wszystkie tego typu odpowiedzi dotyczą bardziej mężczyzn niż kobiet. Kobiety reprezentują poglądy bardziej zgodne z wiedzą pedagogiczną.

Uzyskano również od rodziców informacje dotyczące zakresu ich wiedzy pedagogicznej, która wydaje się szczególnie silnie powiązana z tradycyjnym wychowaniem. Tylko niewielka część społeczeństwa wiejskiego /17%/ jest przekonana, że jednakowo starannie należy wychowywać każde dziecko, bez względu na jego płeć. Pogląd pozostałych badanych nie jest korzystny, nie stanowi dobrej prognozy dla prawidłowych postaw rodzicielskich. Rodzice kierują się z zasady klasycznym stereotypem, że staranniejszą opieką należy otoczyć dziewczynkę. Jedynie część badanych /41%/ jest zdania, że większa opieka wychowawcza należy się chłopcom. Najczęściej w wychowaniu rodzice kierują się intuicją - czyni to ponad 75% zbiorowości. W swych poczynaniach wychowawczych często odwołują się do tradycji rodzinnej. Wiedza pedagogiczna jako czynnik decydujący o wychowaniu jest najrzadziej wymieniana przez badanych.

Część badanego środowiska wiejskiego /38%/ jest przekonana, że dobrze zna i rozumie własne dziecko. Pogląd taki częściej wyrażają matki niż ojcowie. Znaczna większość zbiorowości, w tym przeważnie ojcowie uważają, że potrzeby i zainteresowania własnych dzieci znają w sposób niepełny i fragmentaryczny. Niewielka tylko część rodziców /8%/ jest przekonana, że nie zna swych dzieci, choć stara się je poznać i zrozumieć.

Uzyskane informacje upoważniają nas do wyrażenia poglądów, że większość rodziców wiejskich charakteryzuje się życzliwym, przychylnym stosunkiem do dziecka już od chwili jego przyjścia na świat. Istnieją między badanymi pewne różnice stanowisk w zależności od płci. Kobiety przejawiają bardziej życzliwe nastawienie do dzieci niż mężczyźni. Stąd też są one spostrzegane przez dzieci jako bardziej życzliwe, lepiej je rozumiejące.

Uznawanie i realizowanie wzorców wychowawczych stanowi jeden z elementów kultury pedagogicznej rodziców. Praktyczne funkcjonowanie tego pojęcia pozwala na dokonywanie analizy i oceny cech osobowości, pozwala też na dokonanie prób oceny stosunku rodziców do dziecka. W rodzinie istnieją silne powiązania emocjonalne, stąd dzieci przyswajają sobie zachowania rodziców. Poglądy dzieci na świat, oceny wartości, postawy, a nawet cechy charakteru kształtują się pod wpływem wartości uznawanych przez rodziców.

Wśród rodziców ze środowiska wiejskiego istotną rolę odgrywa wzorzec dotyczący przygotowania do pracy zawodowej. Można określić ten typ wzorca jako kształtowanie "człowieka porządnego". Cechy charakteru, które chcieliby rodzice widzieć u swych dzieci w obrębie tego wzorca, to pracowitość i obowiązkowość.

Druga grupa odpowiedzi sugerowała konieczność wychowywania swych dzieci według wzorca "człowieka zaradnego", cechy osobowości tego modelu to: zaradność życiowa, podejmowanie odważnych decyzji. Na trzecim miejscu rodzice wymieniają kształtowanie takich cech charakteru, jak: uczciwość, koleżeńskość, patriotyzm. Taki model człowieka zaliczamy do grupy "przygotowany do życia społecznego".

Wzory w wychowaniu w rodzinie wiejskiej można poznawać również na podstawie aspiracji rodziców, skierowanych na przyszły zawód ich dziecka.

Wyniki badań wskazują na pozytywne tendencje w tym względzie, gdyż znaczna część rodziców wiąże określone plany z przyszłym zawodem dziecka. Ponad połowa respondentów pragnie dla dziecka zawodu wymagającego kształcenia na poziomie wyższym. Najwyższy typ aspiracji występuje w grupie inteligencji wiejskiej, natomiast najniższy u rodzin chłopskich, wsi typowo rolniczych.

Stosunki między rodzicami a dziećmi zawsze są złożone i pociągają za sobą konieczność ciągłego wzajemnego przystosowania się obu stron. Konieczne staje się przyznanie dziecku "prawa do własnych sądów", "zainteresowań". Jedynie część rodziców /17%/ przyznaje dzieciom prawo do odmiennych poglądów. Bardziej tolerancyjne są kobiety niż mężczyźni. Część badanych uważa, że nie można przyznać dziecku racji. Uważają oni, że pozwolenie dziecku na posiadanie odmiennego zdania jest demoralizujące i niewychowawcze. Jest to pogląd wyrażany częściej przez mężczyzn.

Znamienne są poglądy rodziców na wychowanie jako proces społeczny. Jedynie niewielka część rodziców /6%/ rozumie wielostronne uwarunkowania procesu wychowania, uważają oni, że wychowuje całe społeczeństwo. Podobna liczba badanych rodziców społeczeństwa wiejskiego uważa, że istotną rolę w wychowaniu spełnia Kościół. Pozostała część /86%/ badanych uważa, że tylko rodzina i szkoła wychowują młode pokolenie, bądź przypisują tę rolę tylko rodzinie lub tylko szkole.

Kontakt rodziców z dzieckiem, rozumienie jego potrzeb, okazywanie pomocy, to niezbędne działania stymulujące rozwój psychiczny i

fizyczny dziecka. Przebywanie z dzieckiem, poświęcanie mu swojego czasu, można uznać jako wskaźnik rozumienia złożoności procesu wychowania.

Większość rodziców /62%/ sporadycznie poświęca swój czas dzieciom. Nie utrzymują tych kontaktów z braku czasu, choć często są świadomi tego, że postępowanie takie nie jest właściwe. Systematycznie przebywa z dzieckiem tylko 23% rodziców - najczęściej bywają z dzieckiem do dwóch godzin dziennie. Kobiety więcej czasu poświęcają na kontakty z dziećmi, niż ich mężowie. Kontakty wychowawcze mężczyźni traktują w sposób okazjonalny. Ten sposób postępowania rodziców w stosunku do swoich dzieci wypływa z tradycyjnego pojmowania funkcji rodziny, w której główną rolę odgrywa z reguły ojciec, a główny ciężar obowiązków domowych, w tym i opiekuńczo-wychowawczych, przypada kobiecie.

Niepokojące wydają się wyniki badań dotyczące znajomości metod wychowawczych, umiejętności stosowania ich w procesie wychowania dziecka. Badani rodzice za podstawowy środek wychowawczy uznają nakazy, zakazy oraz kary cielesne. O braku podstawowej wiedzy z zakresu kultury pedagogicznej świadczą formy nagradzania dzieci w postaci obdarowywania pieniędzmi, nagrodami rzeczowymi, zwiększenie swobody dziecka. Aż 12% rodziców w ogóle nie stosuje nagród, ponieważ uznają, że dzieci na nie nie zasługują.

Wyniki badań pozwalają na optymistyczne prognozy wychowania młodych w szacunku dla pracy, świadomie bądź nieświadomie rodzice dzieci wiejskich wychowują przez pracę. Tylko niewielki procent dzieci /8%/ nie posiada przydzielonych obowiązków domowych.

Rodzice uzasadniali swoje poglądy następująco: "dzieci pracują z nami, żeby się mogły nauczyć czegoś", "trzeba wyrobić nawyki pracy", "chcemy, żeby nam pomogły", "muszą pomagać, bo sami nie damy rady w gospodarce", "na wsi to wszystkie dzieci muszą pracować", "jak pracują, to nie chuliganią".

III. UOGÓLNIENIE I WNIOSKI KOŃCOWE

Na podstawie przedstawionych opinii, poglądów, można dokonać pewnych uogólnień, które dadzą rzeczywisty obraz modelu rodziny wiejskiej w obszarze działań wychowawczych.

- Elementy kultury wychowawczej rodziców nie stanowią całościowego systemu, występuje tu przewaga jednych elementów nad innymi /przy czym mają one zazwyczaj raczej niską wartość wychowawczą/.

- Większość badanych rodziców spełniając funkcje wychowawcze w rodzinie nie kieruje się aktualną wiedzą pedagogiczną i nie jest świadoma ogólnych celów wychowania socjalistycznego.

- Treść kultury wychowawczej rodziców jest uzależniona od płci, a także grupy zawodowej w społeczności wiejskiej.

- Kobiety wiejskie niezależnie od stopnia wykształcenia i wykonywanego zawodu w ogólnej charakterystyce mają wyższy poziom kultury pedagogicznej, szczególnie w elementach uczuciowych, a także działaniowych.

- Inteligencja wiejska przejawia najwyższy poziom kultury pedagogicznej; z pewnością uwarunkowane jest to stopniem wykształcenia różniącym ich od innych grup społeczności wiejskiej.

- Model rodziny wiejskiej, z tej głęboko tradycyjnej, patriarchalnej, ulega powolnej choć stałej zmianie - tak, jak zmienia się całe społeczeństwo.

Wyniki badań nad treścią i poziomem kultury pedagogicznej społeczeństwa wiejskiego wskazują nie tylko na uwarunkowania świadomości wychowawczej, ale także na jej skutki społeczno-pedagogiczne.

Pragnę tu podkreślić, że istnieje ścisły związek między poziomem kultury pedagogicznej rodziców a wynikami w nauce ich dzieci oraz ich przyszłą sytuacją społeczną i zawodową.

Rodzice, których dzieci osiągają niskie wyniki w nauce, reprezentują zarazem najniższy poziom świadomości wychowawczej oraz niski poziom aspiracji społeczno-zawodowych. Także stwarzanie dzieciom odpowiednich warunków do odrabiania lekcji wiąże się z poziomem świadomości wychowawczej rodziców. Tak więc już na samym starcie dzieci mogą być "pokrzywdzone" lub "uprzywilejowane" przez swój dom rodzinny.

Upowszechnianie wiedzy i umiejętności pedagogicznych wśród społeczeństwa, jest moim zdaniem, nakazem chwili, być może panaceum na wiele współczesnych dolegliwości. Trzeba pamiętać, że miarą kultury każdego społeczeństwa jest jego wrażliwość pedagogiczna.

P r z y p i s y

[1] J.Szczepański: Rzecz o nauczycielach w wychowującym społeczeństwie. Warszawa 1975, PIW, s. 9.

Mieczysław Gałuszka
Kazimierz Kowalewicz
Łódź

STUDENCI JAKO ODBIORCY KULTURY

W dziedzinie socjologicznych zainteresowań kulturą zagadnienie uczestnictwa w kulturze zajmuje istotne miejsce. Kultura podlega przeobrażeniom nie tylko poprzez fakt pojawienia się w jej obszarze nowych treści, wprowadzonych przez kolejną falę twórców, lecz również zmienia się poprzez przekształcenie warunków odbioru i zachowań publiczności. W procesie przeobrażeń kultury trwałe cechy społeczeństwa zderzają się z właściwościami momentu historycznego, który badacza interesuje, albo w trakcie którego trwa badanie. I choć szersze wyjaśnienie wpływu momentu historycznego na obraz aktywnego uczestnictwa w kulturze jest zadaniem bardzo trudnym, wpływu tego czynnika nie należy pomijać. Mając świadomość tego wpływu należy przynajmniej odnotować obserwowalne w danym czasie formy aktywności kulturalnej.

Dane statystyczne nabierają swojej wymowy jako wskaźniki wspólnoty kulturalnej pewnego środowiska w określonym czasie. Nie mówią one nam jednak prawie nic o modelującym wpływie treści kultury na osobowość człowieka. Jak pisał A.Tyszka: "wpływ kultury jako narzędzia oddziaływania na społeczeństwo i jego członków realizuje się poprzez treści kultury, ich interpretujące, sensotwórcze przeżycie świadomej partycypacji. Zależy on więc nie tyle od liczby i rodzaju zachowań odbiorczych lub twórczych umożliwiających kontakt z treściami kultury, ile od ich skutków psychospołecznych"[1]. Autor słusznie zwrócił uwagę na fakt, że w wielu badaniach nagromadzenie wskaźników ilościowych niejako zaciera i przesłania pytanie o znaczenie sztuki, jej psychospołeczne skutki. Ale trzeba też pamiętać, że trudno o takich skutkach mówić tam, gdzie nie ma kontaktu z instytucjami i treściami kultury lub gdzie ten kontakt jest ograniczony, a nawet jeśli jest wynikiem oddziaływania czynników związanych z określonym momentem historycznym.

Prezentowany poniżej materiał zebrano w trakcie szerszego programu badawczego poświęconego analizie różnych form kontaktów studentów z kulturą. Już raz na tych łamach w 1982 r. /nr 2-3/ prezentowano wyniki wcześniejszego sondażu, przeprowadzonego w roku akademickim 1978/79. W 1984 r. ponowiono sondaż /z drobnymi uzupełnie-

niami w 1985 r./. Badanie przeprowadzono w Łodzi wśród studentów 3 łódzkich uczelni - uniwersytetu /UŁ/, politechniki /dalej PŁ/ i akademii medycznej /dalej AM/. Przygotowaną ankietę audytoryjną skierowano do studentów II i III roku. Przy czym w wypadku UŁ byli to jedynie studenci kierunków humanistycznych /socjologia, ekonomia, prawo, bibliotekoznawstwo, pedagogika/. Ankietę zrealizowano w ramach grup ćwiczeniowych, bez celowego doboru. Nie była to próba reprezentacyjna. Zawarte w ankiecie pytania były identyczne z pytaniami ankiety zrealizowanej wcześniej. Łącznie zebrano 610 ankiet, średnio dwieście w każdej uczelni.

W badaniu starano się uwzględnić głównie kontakty studentów z tymi instytucjami, w których następuje tworzenie i bezpośredni przekaz symbolicznych treści. Odwołaliśmy się do semiotycznego kryterium kultury symbolicznej[2]. Jednak by stworzyć pewien szerszy kontekst interesowała nas również aktywność badanych w innych dziedzinach szeroko rozumianej kultury /klub studencki, imprezy sportowe, spotkania towarzyskie/, gdzie treści symboliczne są traktowane marginesowo. Dążono do tego, by określić aktywność badanych w odniesieniu do wybranych instytucji i form zachowania w ciągu ostatnich dwóch miesięcy w stosunku do momentu badania.

A. KONTAKTY Z INSTYTUCJAMI KULTURY

Coraz rzadziej można odnaleźć w literaturze przedmiotu ujęcia traktujące rozrywki i czas wolny jako zjawisko zaledwie z konieczności towarzyszące wysiłkowi w pracy bądź dostrzegające w nich czynnik warunkujący wzrost wydajności. Najczęściej czas wolny opisywany jest jako sfera uczestnictwa w kulturze, czynnik w istotny sposób wzbogacający ludzkie życie[3]. Jedynie dla celów analitycznych, by wstępnie określić budżet czasu pracy i czasu wolnego, dokonano wyraźnego rozdzielenia tych dwóch odcinków. Nie można zresztą analizować samego czasu wolnego bez niezbędnego kontekstu wiedzy o czasie pracy. W środowisku studenckim czas pracy podlega w ciągu tygodnia najrozmaitszym zmianom. Wiąże się z określonymi bieżącymi zaleceniami wykładowców, występowaniem niezbędnych prac seminaryjnych, zebrań, itd. Jest on mniej sztywnie regulowany instytucjonalnie niż w przypadku wielu instytucji życia pozanaukowego. W omawianym badaniu czas pracy /zajęcia obowiązkowe/ obejmował obowiązkowe zajęcia na uczelni, zebrania, trening, naukę własną, pomoc domową itp., czyli te za-

jęcia, które student musi wykonywać względnie regularnie, jeżeli chce być akceptowany w określonych obszarach działania i rzeczywistości. Nie prowadzono specjalnej ewidencji tego rodzaju działań. Studenci sami deklarowali, ile czasu poświęcają na zajęcia obowiązkowe /przy ich najogólniej przedstawionym rozumieniu/. Dane dotyczące liczby godzin obowiązkowych zajęć przedstawia tabela nr 1.

Tabela 1

Ilość zajęć obowiązkowych wg uczelni /w%/

Lp.	Zajęcia obowiązkowe w godzinach	Nazwa uczelni			Ogółem /N=610/
		UŁ/N=202/	PŁ/N=200/	AM/N=208/	
1.	poniżej 30	25,7	11,6	2,9	9,8
2.	31 - 40	53,0	42,2	40,4	41,7
3.	41 - 50	16,8	28,4	36,5	31,3
4.	ponad 51	4,5	15,2	20,2	16,9
5.	brak danych	-	0,6	-	0,3

Okazało się, że nastąpiły pewne przesunięcia w obciążeniu studentów poszczególnych uczelni. Najwięcej zajęć mają studenci akademii medycznej. Wśród ankietowanych tej uczelni najliczniejsza była grupa osób mających ponad 51 godzin oraz najmniej liczna grupa "pracująca" poniżej 30 godzin, w ciągu tygodnia. Pewne przesunięcia w kierunku zmniejszania "czasu pracy" nastąpiły wśród studentów PŁ. Ponad 50% z nich "pracuje" poniżej 40 godzin. Nadal najmniej zapracowani są studenci UŁ. 3/4 studentów tejże uczelni odbywa do 40 godzin koniecznych zajęć w ciągu tygodnia. Jak wynika z zestawienia ogólnego, nastąpiło pewne odciążenie zajęciami, przesunięcie nastąpiło na linii powyżej 40 godzin /poniżej 40 godzin na korzyść tej ostatniej sytuacji/.

W pozostałych wycinkach czasu wyniki pozostały na zbliżonym poziomie.

Czas pracy w istotny sposób określa ilość czasu wolnego, którym ankietowani mogą swobodnie dysponować, wykorzystując czas na zabawę, kontakt ze sztuką, bierny wypoczynek, itp. Wykonane zestawienia uwidaczniają, że w sferze czasu wolnego zmiany w obrębie poszczególnych odcinków czasu są niewielkie, pewne zmiany dotyczą odczucia braku czasu wolnego. W pozostałych przypadkach studenci deklarowali podobnie jak uprzednio ilości czasu pozostawionego do ich dyspozycji.

Tabela 2

Ilość czasu wolnego

Lp.	Ilość czasu wolnego w godzinach	Procent studentów /o.b./			Ogółem /N=610/ % o.b.
		UŁ /N=202/ % o.b.	PŁ /N=200/ % o.b.	AM /N=208/ % o.b.	
1.	prawie wcale	4,5	9,0	15,9	9,8
2.	ok. 1 godz.	11,4	15,5	10,1	12,3
3.	ok. 2 godz.	19,8	31,0	31,3	27,4
4.	ok. 3 godz.	35,2	29,0	33,6	32,6
5.	ok. 4 godz.	16,8	11,5	6,3	11,5
6.	ok. 5 godz. i więcej	9,4	4,0	2,9	5,4
7.	brak danych	2,9	-	-	1,0

Jak widzimy, 50% ankietowanych ma przynajmniej 3 godziny czasu wolnego dziennie. Studenci AM, którzy byli najbardziej obciążeni obowiązkowymi zajęciami, odczuwają często brak czasu wolnego /15,9%/. Dotyczy to więc prawie co 7 studenta medycyny. W skali ogółu studentów łódzkich co 10 deklaruje brak czasu. W stosunku do poprzedniego badania liczba osób odczuwających brak czasu wolnego wzrosła o 50%. Pewne więc obniżenie obciążenia zajęciami nie tylko nie wpłynęło na zakres skali osób subiektywnie odczuwających wzrost ilości czasu wolnego, odwrotnie - zwiększyła się liczba tego rodzaju czasu pozbawionych. Trudno na podstawie posiadanych informacji określić czynniki, które wpłynęły na subiektywne odczucie badanych.

W środowisku studenckim, ze względu na sposób realizacji zajęć na uczelni, czas wolny w ciągu tygodnia występować może o różnej porze i może być wykorzystany w różny sposób. Jak pokazuje potoczna obserwacja, jednym z często praktykowanych sposobów wypełniania wolnego czasu jest pójście do kina. Dotychczasowe badania potwierdzają dużą popularność kina w kręgach młodzieży, także akademickiej. Procent osób, które w badanym okresie dwóch miesięcy nie były w kinie, jest zazwyczaj niezbyt duży. W omawianym badaniu był nieco niższy od uzyskanego w sondażu poprzednim /8,0%/. Szczegółowe dane przedstawia tabela nr 3.

Tabela 3

Udział w seansach filmowych w ciągu ostatnich 2 miesięcy /w %/

Lp.	Częstotliwość uczestnictwa w seansach filmowych	Nazwa uczelni			Ogółem
		UŁ/N=202/	PŁ/N=200/	AM/N=208/	
1.	Byłem 1 raz	20,3	21,5	25,9	22,6
2.	Byłem 2-3 razy	46,5	48,5	44,7	46,6
3.	Byłem 4 i więcej razy	29,7	24,5	18,3	24,1
4.	Nie byłem wcale	3,5	5,5	11,1	6,7

Ponieważ studenci AM mają najmniej wolnego czasu, wśród nich odnajdujemy największą grupę osób, które nie były we wskazanym okresie w kinie. Uzyskany wynik jest zbieżny z wynikiem poprzedniego badania. Pewne przesunięcia w nasileniu aktywności uwidoczniły się w grupie studentów tej uczelni również w ramach poszczególnych poziomów częstotliwości odwiedzin. Ankietowani łódzcy studenci mają liczną grupę "aktywnych" kinomanów, a więc osób, które w okresie 2 miesięcy przynajmniej 4 razy były w kinie. 1/4 uczestników sondażu może być zaliczona do grupy aktywnych. Podobnie było w poprzednim sontażu. Kino jest jedyną z analizowanych instytucji, w której nie zaznacza się omawiane dalej "rozwarstwienie" publiczności, spowodowane osłabieniem kontaktów z danym kanałem społecznej transmisji dóbr kultury.

Pozostałe instytucje nie mogą już w takim stopniu liczyć na publiczność ze środowiska akademickiego. Studenci UŁ, którzy byli najliczniej reprezentowani w grupie aktywnych kinomanów, zazwyczaj najczęściej bywają w pozostałych instytucjach kultury.

Przystępując do analizy częstotliwości kontaktów studentów z teatrem trzeba pamiętać, że w okresie poprzedzającym badanie obniżył się poziom teatrów łódzkich. Już w roku 1980 przestał pracować w Łodzi K. Dejmek, którego spektakle przyciągały studencką publiczność. Inne teatry mimo starań i poszukiwań repertuarowych nie zawsze potrafią przygotować spektakle na odpowiednio wysokim poziomie. Niełatwo określić, w jakim zakresie oddziałało to na aktywność teatralną studentów. Faktem jest, że nastąpiło wyraźnie obniżenie procentu osób, zaliczanych do aktywnych /1,3/. Procent ten już uprzednio nie był duży i wynosił 3,5% badanych. Zarazem zwiększyła się liczba osób, które w badanym okresie nie miały w ogóle kontaktu z teatrem. Zestawienie danych przedstawia tabela nr 4.

Tabela 4

Uczęszczanie do teatru w ciągu ostatnich 2 miesięcy /w %/

Lp.	Częstotliwość odwiedzin teatru	Nazwa uczelni			Ogółem /N=610/
		UŁ/N=202/	PŁ/N=200/	AM/N=208/	
1.	Byłem 1 raz	30,7	25,5	33,7	30,0
2.	Byłem 2-3 razy	9,0	5,5	8,2	7,5
3.	Byłem 4 i więcej razy	0,9	1,0	1,9	11,3
4.	Nie byłem wcale	59,4	68,0	56,2	61,2

Szczególnie wyraźnie obniżyła się grupa aktywnych /4 i więcej razy/ wśród studentów uniwersytetu, co pośrednio spowodowało zwiększenie się procentu osób, które nie miały kontaktu z teatrem. W ramach pozostałych uczelni procentowe wyniki nie zmieniły się w istotny sposób, szczególnie w sytuacjach krańcowych /kontakt/brak kontaktu/.

Wskazywaliśmy na kłopoty z jednoznacznym wiązaniem aktywności z poziomem przedstawienia teatralnego. W jakiś sposób potwierdza to zainteresowanie operą. Spektakle operowe prezentowane w Łódzkim Teatrze Wielkim należą do najciekawszych w kraju. Zestawienie statystyczne nie wskazuje na zmianę wskaźników aktywności studentów nakierowanej na tę instytucję. Procent osób, które nie obejrzały w określonym czasie przedstawienia operowego nawet zwiększył się. Zupełnie spadł procent "aktywnych" /4 razy/, już tak uprzednio zbliżających się do zera. Zwiększył się jedynie w ramach poszczególnych uczelni procent osób mających jednorazowe, sporadyczne kontakty z tą instytucją. Szczegółowe dane przedstawia tabela nr 5.

Tabela 5

Uczęszczanie do opery w ciągu ostatnich 2 miesięcy /w %/

Lp.	Częstotliwość odwiedzin danej instytucji	Nazwa uczelni			Ogółem /N=610/
		UŁ/N=202/	PŁ/N=200/	AM/M=208/	
1.	Byłem 1 raz	15,8	12,5	13,0	13,7
2.	Byłem 2-3 razy.	1,5	0,5	3,4	1,8
3.	Byłem 4 razy i więcej	-	-	0,5	0,2
4.	Nie byłem wcale	82,7	87,0	83,1	84,3

W sytuacji, gdy wzrosła liczba "nieaktywnych", obejmując łącznie ponad 4/5 badanych, zaznaczyła się bardzo cienka granica między tymi, którzy uczestniczyli 1 raz i tymi, którzy unikają tego rodzaju przedstawień. Być może trzeba dłuższego okresu, by ten sporadyczny udział przekształcił się w nawyk, co jest możliwe, gdy istnieje choćby "szczątkowy" kontakt. Natężenie kontaktów w większej liczbie nie mogło być może ujawnić się ze względów repertuarowych. Teatry operowe posiadają w aktualnym repertuarze znacznie więcej przedstawień niż teatry dramatyczne i prezentują je w zmiennym rytmie. Jedynie spektakl tuż po premierze jest grywany częściej. Zmiany w wyborach studenckich w tej dziedzinie zasługują na dalszą uwagę, by ewentualnie dostrzec, czy wytworzy się grupa "aktywnych".

Omawiając kontakty studentów z operą i teatrem wskazywaliśmy na wyraźne "rozwarstwienie" publiczności, co powoduje że wyodrębnia się grupa sporadycznych widzów i duża liczba "nieaktywnych" - osób nie mających kontaktu z daną instytucją.

Tak rozumiane rozwarstwienie ujawnia się jeszcze w przypadku słuchaczy koncertów filharmonicznych. Zainteresowanie studentów tego rodzaju koncertami przedstawia tabela nr 6.

Tabela 6

Udział w koncertach w filharmonii w ciągu ostatnich 2 miesięcy /w %/

Lp.	Częstotliwość udziału w koncertach	Nazwa uczelni			Ogółem /N=610/
		UŁ/N=202/	PŁ/N=200/	AM/N=208/	
1.	Byłem 1 raz	3,5	8,0	10,6	7,4
2.	Byłem 2-3 razy	-	2,5	1,4	1,3
3.	Byłem 4 i więcej razy	-	0,5	1,0	0,5
4.	Nie byłem wcale	96,5	89,0	87,0	90,8

Wyraźne "rozwarstwienie" widać wśród studentów uniwersytetu, choć zaznacza się także w grupie studentów dwóch pozostałych uczelni. Zwiększył się procent osób nie mających kontaktu z filharmonią. Jedynie prawie co dziesiąty student bywa z różną częstotliwością na koncertach w filharmonii.

Nieco słabiej niż w przeszłości odrzucane są spektakle operetkowe. Liczba osób, które nie brały udziału w przedstawieniu teatru

operetkowego, nawet uległa obniżeniu. Być może wiąże się to z dostrzegalną w tym badaniu, w przypadku pytań dotyczących czytelnictwa i oglądanych filmów, orientacją na treści popularne, łatwe. Znów jednak uwidacznia się wspomniane "rozwarstwienie" badanych na jednym tylko wymiarze /chodzi - nie chodzi/.

Tabela 7

Uczęszczanie do operetki w ciągu ostatnich 2 miesięcy /w %/

Lp.	Częstotliwość odwiedzin operetki	Nazwa uczelni			Ogółem /N=610/
		UŁ/N=208/	PŁ/N=200/	AM/N=208/	
1.	Byłem 1 raz	4,5	9,0	7,7	7,0
2.	Byłem 2-3 razy	1,0	0,5	0,5	0,7
3.	Byłem 4 i więcej razy	-	-	-	-
4.	Nie byłem wcale	94,5	90,5	91,8	92,3

Wspomniany wpływ i wybór treści popularnych uwidocznił się przede wszystkim wśród studentów PŁ.

Kolejną wybraną do analizy instytucją jest muzeum.
Nim to uczynimy, warto przypomnieć uwagę A. Tyszki, że "pobyt w każdym muzeum i na każdej konkretnej wystawie ma za zadanie wprowadzić widza w inny świat sensu"[4]. Jeśli dotychczas analizowane instytucje mimo różnorodności oferowanych treści wpływały na "świadomość estetyczną" odbiorców, to muzea albo także oddziałują na tę sferę świadomości, albo kształcą "świadomość historyczną widza", przekazują wiedzę o świecie przyrody, techniki, itp. Szczegółowe dane o zainteresowaniu zbiorami muzealnymi przedstawia tabela 8.

Tabela 8

Uczęszczanie do muzeum /w %/

Lp.	Częstotliwość odwiedzin muzeum	Nazwa uczelni			Ogółem /N=610/
		UŁ/N=202/	PŁ/N=200/	AM/N=208/	
1.	Byłem 1 raz	13,9	13,5	19,2	15,6
2.	Byłem 2-3 razy	2,5	5,0	2,9	3,4
3.	Byłem 4 i więcej razy	1,4	1,0	-	1,0
4.	Nie byłem wcale	82,2	80,0	77,9	88,0

Kolejny raz obserwujemy postępujące "rozwarstwienie" zainteresowań studentów, zmniejsza się liczba osób wykazujących średnią aktywność i rośnie liczba osób nie mających żadnego kontaktu z muzeum. Dokładnie 4/5 badanych nie miało w przewidzianym okresie kontaktu ze zbiorami muzealnymi.

Sporadyczność kontaktów nieco wzrosła w przypadku odwiedzin salonu wystawowego, obniżył się jednocześnie procent "nieaktywnych". Podobnie jak w przypadku pierwszego sondażu, co czwarty badany odwiedził przynajmniej raz salon wystawowy. Wzrosła nieco liczba osób zainteresowanych działalnością tej instytucji. Szczegółowe dane przedstawia tabela nr 9.

Tabela 9

Wizyty w salonie wystawowym w ciągu ostatnich 2 miesięcy /w%/

Lp.	Częstotliwość wizyt w salonie wystawowym	Nazwa uczelni			Ogółem /N=610/
		UŁ/N=202/	PŁ/N=200/	AM/N=208/	
1.	Byłem 1 raz	21,8	25,5	34,2	27,2
2.	Byłem 2-3 razy	5,9	10,0	14,8	10,3
3.	Byłem 4 i więcej razy	1,5	3,0	3,4	2,6
4.	Nie byłem wcale	70,8	61,5	47,6	59,9

Analizowane dotychczas instytucje przekazywały bezpośrednio określone treści, z czym wiązała się bezpośrednio recepcja treści, często jednorazowo pojawiających się "tu i teraz" w określonym czasie i przestrzeni. "Towarowy" aspekt zetknięcia się z dziełem sztuki uległ "zatarciu", wybija się on jednak na pierwszy plan w księgarni. Nie jest to tyle miejsce przedstawienia i realizacji określonych treści, co środek ułatwiający ich obieg. Ich przyswojenie następuje w dowolnym miejscu i czasie, często w samotności, milczeniu, które jest dobrym prawem czytelnika. Symboliczne treści aktywizują się w akcie lektury.

Potoczne obserwacje oraz artykuły publicystyczne wskazywały, że w ostatnim czasie wzrosło zainteresowanie książkami, rozmaitego rodzaju wydawnictwami typu słowniki, albumy, encyklopedie, co uwidacznia się w zwiększonym ruchu klientów w księgarni, na zapotrzebowanie których nie mogą w pełni odpowiedzieć wydawcy.

Szczegółowe dane na temat uczęszczania do księgarni przedstawia tabela nr 10.

Tabela 10

Uczęszczanie do księgarni w ciągu ostatnich 2 miesięcy /w %/

Lp.	Częstotliwość odwiedzin księgarni	Nazwa uczelni			Ogółem /N=610/
		UŁ/N=202/	PŁ/N=208/	AM/N=208/	
1.	Byłem 1 raz	3,0	5,5	2,4	3,6
2.	Byłem 2-3 razy	12,4	22,0	15,4	16,6
3.	Byłem 4 i więcej razy	82,6	71,0	79,3	77,7
4.	Nie byłem wcale	2,0	1,5	2,9	2,1

Wzrost procentu osób zaliczanych do grupy aktywnych /4 i więcej razy/ jest w tym przypadku największy /o ponad 20%/. Zmniejszył się także odsetek osób nie poszukujących w księgarni ciekawych książek. Wpływ pewnych uwarunkowań zewnętrznych, momentu historycznego, okazał się tutaj najsilniejszy. Zainteresowanie nowymi publikacjami znajduje także swoje potwierdzenie we wzroście czytelnictwa. Liczba deklarujących aktualne czytanie jakiejś książki nie objętej programem studiów wyraźnie wzrosła. W ostatnim badaniu 57,9% badanych orzekło, że aktualnie czyta jakąś książkę. Wzrost wynosi 12%. W poprzednim badaniu aktualne czytanie książki deklarowało 45,3% badanych.

Jak można przypuszczać na podstawie opisu kontaktów studentów z wieloma instytucjami przekazującymi symboliczne treści, tylko w przypadku filmu i czytelnictwa nie zaobserwowaliśmy wyraźnego "rozwarstwienia" na osoby sporadycznie odwiedzające daną instytucję i takich, którzy nie mają żadnych z daną instytucją kontaktów. Wpływ i znaczenie tych dwóch dziedzin twórczości są od dawna dobrze znane. Zaistniała sytuacja osłabienia kontaktów z innymi instytucjami wymaga bacznej uwagi i bardziej rozbudowanego komentarza.

B. INNE FORMY AKTYWNOŚCI

Szczególną ramą dla różnych form aktywności jest klub studencki. Odbywają się w nim wieczory poetyckie, prezentują swoje recitale studenccy piosenkarze, zdarzają się spotkania z twórcami kultury /literaci, filmowcy/, czyli ciągle są to formy prezentacji treści symbolicznych. Jest to jednak także miejsce imprez o charakterze taneczno-muzycznym, bardzo popularnych do niedawna dyskotek.

Skupienie uwagi na różnych przejawach działalności klubu rozszerzyłoby znacznie materiał. Warto było jednak ustalić, na ile studenci w ogóle mają kontakt z instytucją, która z założenia ma dostarczać im dóbr kultury i rozrywki.

Po analizie odpowiedzi na pytanie o częstotliwości pobytu w klubie studenckim okazało się, że wyniki procentowe w odniesieniu do poszczególnych poziomów aktywności zbliżyły się do siebie, natężenie aktywności uległo pewnemu "spłaszczeniu". Zwiększyła się także, choć nieznacznie, liczba osób, które nie korzystały w wymienionym okresie z klubu studenckiego, To "spłaszczenie" natężenia aktywności widoczne jest również w obrębie poszczególnych uczelni. W ramach wyróżnionych poziomów dane procentowe niewiele odchylają się od siebie. Szczegółowe dane na ten temat przedstawia tabela nr 11.

Tabela 11

Uczęszczanie do klubu studenckiego w ciągu ostatnich 2 miesięcy /w %/

Lp.	Częstotliwość odwiedzin klubu	Nazwa uczelni			Ogółem /N=610/
		UŁ/N=202/	PŁ/N=200/	AM/N=208/	
1.	Byłem 1 raz	19,3	20,0	20,2	19,8
2.	Byłem 2-3 razy	22,3	13,5	19,2	18,4
3.	Byłem 4 i więcej razy	16,8	17,0	15,4	16,4
4.	Nie byłem wcale	41,6	49,5	45,2	45,4

Wyraźniej zmieniła się sytuacja w przypadku imprez towarzyskich. Z jednej strony wzrosła o 9% liczba aktywnych uczestników tego rodzaju imprez. Z drugiej strony o połowę zmalała w stosunku do uprzedniego okresu liczba osób, które nie miały okazji czy też ochoty uczestniczyć w tego rodzaju spotkaniach. Aktywność w tej sferze życia jest duża i jeśli chodzi o wyniki, to wyższe dane procentowe aktywnych uzyskano jedynie w wypadku pytania o wizyty w księgarni.

Tabela 12

Udział w spotkaniach towarzyskich w ciągu ostatnich 2 miesięcy /w %/

Lp.	Udział w spotkaniach towarzyskich	Nazwa uczelni			Ogółem /N=610/
		UŁ/N=200/	PŁ/N=208/	AM/N=208/	
1.	Byłem 1 raz	11,4	10,0	11,1	10,8
2.	Byłem 2-3 razy	31,7	30,0	36,5	32,8
3.	Byłem 4 i więcej razy	51,0	55,5	43,2	49,8
4.	Nie byłem wcale	5,9	4,5	9,2	6,6

Taniec, będąc formą ekspresji, odwołuje się w części do zachowań symbolicznych, choć pełnią one rzadko ważną rolę. Podobnie jest ze sportem, tutaj również treści symboliczne zostają zepchnięte na margines. Kultura bezpośrednia /realizacyjna/ nakłada się na to, co symboliczne[5]. Sfera sportu ograniczona została jedynie do kibicowania. Dane na temat zainteresowania studentów imprezami sportowymi przedstawia tabela nr 13.

Tabela 13

Kibicowanie na imprezach sportowych w ciągu ostatnich 2 miesięcy /w %/

Lp.	Częstotliwość udziału w imprezach sportowych	Nazwa uczelni			Ogółem /N=610/
		UŁ/N=202/	PŁ/N=200/	AM/N=208/	
1.	Byłem 1 raz	13,9	17,5	26,4	19,4
2.	Byłem 2-3 razy	8,9	10,0	10,1	9,7
3.	Byłem 4 i więcej razy	5,4	9,0	2,9	5,7
4.	Nie byłem wcale	71,8	63,5	60,6	65,2

Grupa kibiców wykazujących nieco wyższą aktywność /2-4 razy/ zmniejszyła się w stosunku do poziomu poprzedniego badania. Jednocześnie prawie o ten sam procent wzrosła liczba osób, które nie brały udziału w żadnych imprezach sportowych. Bez zmian pozostała liczba "sporadycznych" kibiców.

Obserwując aktywność studentów w sferze kultury tylko w ograniczony sposób przenikniętej symbolicznością, stwierdzamy pewne ograniczenie udziału studentów w imprezach o charakterze publicznym, otwartym /sport, klub studencki/ i zwiększoną wyraźnie aktywność w spotkaniach o charakterze prywatnym.

Trudno oczywiście przy pomocy narzędzia, jakim się posłużyliśmy, dotrzeć do motywacji tego rodzaju zachowania, mogliśmy je jedynie odnotować. Pewien wpływ może tu mieć podkreślane obecnie dążenie do "prywatności" życia, ograniczanie kontaktów do najbliższego kręgu znajomych. Związane jest to ze zmianą orientacji życiowych młodego pokolenia Polaków[6].

C. KANON SZKOLNY I STUDENCI

Kontakt z daną instytucją to zaledwie niezbędna zewnętrzna rama rzeczywistego procesu odbioru dzieła sztuki. Jego redepcja determinowana jest przez wiele czynników. Jednym z nich jest wiedza posiadana przez odbiorcę. Stanowi ona obok gustu i kompetencji istotny czynnik determinujący odbiór dzieła sztuki[7]. Wiedza, ale także dwa pozostałe czynniki, przekazywane są i kształtowane w procesie kształcenia. Jak wynika z wielu badań socjologicznych, wykształcenie jest czynnikiem bezpośrednio wpływającym na wybory i zachowania odbiorców sztuki[8].

W procesie edukacji uczymy się odczytywać symboliczne przekazy, poznajemy, co znaczą dla ludzi naszego kręgu kulturowego i kultury narodowej. Możemy zatem mówić o istnieniu kanonu pewnego zasobu treści i ustalonego sposobu ich interpretacji i rozumienia.

Kanon, będąc historycznie zmiennym, konstytuowany jest przez dwie strategie: pedagogiczną i sytuującą człowieka w wymiarze kultury[9]. Kanon może najwyraźniej sprecyzowany jest w odniesieniu do literatury, ale daje się odtworzyć jego zarys w odniesieniu do muzyki czy plastyki. Istnieją również próby stworzenia kanonu w odniesieniu do filmu[10].

By ukazać znaczenie kanonu, odwołajmy się do przykładu literatury. Kanon, jak pisze Wł. Dynak, "ogranicza horyzont indywidualnych wyborów literackich, ale jednocześnie tworzy wspólny teren doświadczeń kulturowych, wzory aprobowanych wartości, gwarantuje wreszcie wspólnotę i ciągłość w kształtowaniu kultury literackiej"[11].

Zebrany materiał dotyczy kanonu kształtowanego przez obie wymienione wyżej strategie. Wydaje się, że wybraliśmy przykłady dość charakterystyczne. Jedno z pytań dotyczyło "Dziadów" A. Mickiewicza.

Proszono o wskazanie, w jakim utworze bohater zmienia imię "Gustaw" na "Konrad". Szczegółowe dane przedstawia poniższa tabela.

Tabela 14

Wiedza na temat "Dziadów" /w %/

Lp.	Rodzaj odpowiedzi	Nazwa uczelni			Ogółem /N=610/
		UŁ/N=202/	PŁ/N=200/	AM/N=208/	
1.	Odpowiedź poprawna	92,6	78,0	87,5	84,6
2.	Odpowiedź zła	7,4	22,0	12,5	15,4

Wzrosła o 4,3% liczba osób udzielających poprawnych odpowiedzi na pytanie o przemianę Gustawa w Konrada. Wzrost ten widoczny jest także wśród studentów dwóch uczelni: politechniki - 12% i akademii medycznej - 9%. Jedynie w grupie studentów UŁ procent odpowiedzi poprawnych utrzymał się na tym samym poziomie. Widzimy więc, że ankietowani w dużym stopniu pamiętają podstawowe informacje przekazane w trakcie nauki szkolnej. Dopiero z upływem dłuższego czasu oddzielającego badanych od okresu nauki szkolnej maleje liczba osób pamiętających losy bohatera z dzieła Mickiewicza. Jak wynika z badań A. Kłoskowskiej tylko 20% dosób dorosłych z wyższym wykształceniem potrafi poprawnie odpowiedzieć na pytanie o przemianę Gustawa w Konrada[12].

Ankietowani studenci w znacznym procencie poprawnie rozpoznali autorstwo fragmentu wiersza, który napisał Wł.Broniewski. Procent osób, odpowiadających poprawnie - choć nieco się zmniejszył - wyniósł 85,4%.

Znacznie gorzej przyswoili sobie studenci wiedzę o twórczości L.Kruczkowskiego. Tylko 47,9% osób potrafiło właściwie określić moment historyczny, w jakim dzieją się wydarzenia opisane w tej powieści.

Starając się uzyskać więcej informacji o zakresie funkcjonowania kanonu literackiego prosiliśmy badanych o wymienienie utworów kilku wybranych autorów. Dla potrzeb opracowania za poprawne uznano te odpowiedzi, które wymieniają przynajmniej jeden utwór danego autora.

Szczegółowe dane przedstawia tabela nr 15.

Tabela 15

Wiedza o twórczości dramatycznej wybranych autorów /w %/

Lp.	Nazwisko autora	Poprawne odpowiedzi wg uczelni			Ogółem /N=610/
		UŁ/N=202/	PŁ/N=200/	AM/N=208/	
1.	E. Bryll	35,1	26,0	38,5	33,7
2.	A. Strindberg	12,9	16,5	19,2	16,2
3.	W. Szekspir	96,5	99,5	96,0	97,4
4.	T. Różewicz	80,2	65,5	66,3	70,7
5.	H. Ibsen	47,0	33,0	33,2	37,7
6.	W. Gombrowicz	64,3	43,0	55,3	54,3
7.	S. Mrożek	65,8	44,5	59,1	56,5
8.	A. Czechow	59,9	37,0	42,3	46,4
9.	S.I. Witkiewicz	61,4	38,0	49,1	49,5
10.	E. Ionesco	22,3	14,0	14,5	16,9
11.	Molier	94,5	83,0	87,3	88,6
12.	G. Zapolska	86,1	76,0	83,7	82,0
13.	J. Słowacki	95,0	84,5	95,7	91,8
14.	St. Wyspiański	95,5	90,5	98,2	95,1

W tym punkcie analizy ocena wiedzy respondentów jest bardziej złożona. Z jednej strony zaobserwowaliśmy wzrost poprawnych odpowiedzi w przypadku grupy kilku autorów /Szekspir, Słowacki, Wyspiański, Różewicz, Zapolska, Molier, Witkiewicz/, a jednocześnie obniżył się procent poprawnych odpowiedzi w odniesieniu do kilku twórców /Ibsen, Ionesco, Bryll, Mrożek/. Jest to prawdopodobnie wynik funkcjonowania kanonu w programie języka polskiego. Część z autorów, choć przynależy do kanonu, mogła zostać pominięta w procesie edukacji. Dotyczy to także Strindberga i Gombrowicza, o których wiedza pozostała na zbliżonym poziomie.

Wspominaliśmy, że interesować się będziemy również tymi dziełami sztuki, które przynależą do kanonu opartego na strategii człowieka w wymiarze kultury. Najogólniej rzecz biorąc, chodzi o dzieła, które w jakiś sposób "wypada" znać. Przykłady takich dzieł zaczerpnęliśmy z muzyki, prosząc studentów o wskazanie autorstwa kilku wybranych oper. Dane na ten temat przedstawia tabela nr 16.

Tabela 16

Wiedza o operze i jej twórcach /w %/

Lp.	Tytuł opery i jej twórca	Nazwa uczelni			Ogółem /N=610/
		UŁ/N=202/	PŁ/N=200/	AM/N=208/	
1.	Halka - St. Moniuszko	98,0	90,5	97,1	95,2
2.	Carmen - C. Bizet	57,4	45,5	54,3	52,6
3.	Aida - G. Verdi	51,0	23,5	43,8	39,5
4.	Eugeniusz Oniegin -P. Czajkowski	40,6	25,5	34,1	33,4
5.	Traviata - G. Verdi	18,1	27,0	42,7	29,7
6.	Cyganeria - G. Puccini	3,4	14,0	26,4	14,7

Tylko w przypadku jednego kompozytora uzyskaliśmy dokładnie ten sam wynik. Dotyczy to Halki St. Moniuszki. W odniesieniu do kilku innych twórców i oper poprawne odpowiedzi wystąpiły znacznie rzadziej niż uprzednio. Liczba poprawnych odpowiedzi spadła w przypadku "Aidy" Verdiego o około 20%, "Cyganerii" Pucciniego - o 15% i zaledwie o 2,7% w odniesieniu do "Carmen" H.Bizeta. Jedynie twórczość P. Czajkowskiego nieco lepiej utrwaliła się w świadomości jego potencjalnych słuchaczy. Liczba poprawnych odpowiedzi na pytanie o jego operę wzrosła o około 8%.

Podobnie przedstawiają się wyniki analizy wiedzy studentów z poszczególnych uczelni, choć nie zawsze obserwujemy wzrost wiedzy o twórczości P. Czajkowskiego. W grupie studentów PŁ liczba poinformowanych o operach Czajkowskiego nieco się zmniejszyła /o 2,5%/.

Z założenia fragmentaryczne informacje na temat kanonu pokazują, że również w tym przypadku studenci osiągnęli znacznie gorsze wyniki niż w poprzednim badaniu.

D. ZAKOŃCZENIE

Materiał w pierwszej części artykułu obrazował wyraźnie, że nastąpiło obniżenie częstotliwości kontaktów studentów z różnymi instytucjami kultury. Wyjątkiem było kino i wizyty w księgarni. Wyraźnie zmniejszyła się lub zanikła grupa tzw. aktywnych. Nastą-

piło przesunięcie w stronę kontaktów "sporadycznych". Aktywność studenta może być zatem opisana w ramach jednego wymiaru: uczestniczył/nie uczestniczył. Obraz aktywności ulega "spłaszczeniu".

Fakt ten jest o tyle niepokojący, że nigdy dotychczas nie mogliśmy mówić o jakiejś intensywnej partycypacji studentów w kulturze[13]. A teraz uległa ona jeszcze osłabieniu. W dodatku idzie z tym niejako w parze obniżenie się wiedzy studentów o wybranych elementach z zakresu kanonu. Nie odnosi się ono jednakowo do wszystkich treści, ale jest wyraźne, gdy przejawia się konieczność interpretacji, przekazania pogłębionej wiedzy o danym dziele czy też treści kanonu tworzonego w ramach strategii człowieka w wymiarze kultury /np. wiedza o twórczości dramatycznej/.

Trudno liczyć na to, że jedynie przez własny wysiłek odbiorca wypracuje sobie niezbędne instrumentarium percepcyjne. Działania na rzecz demokratyzacji kultury, upowszechnienia jej treści mają na celu wspomóc odbiorcę w jego aktywności. Jak widać, nie zawsze przynosi to spodziewane efekty, nawet w środowisku, które zdawałoby się jest najlepiej przygotowane na tego rodzaju pomoc.

P r z y p i s y

1 A. Tyszka: Partycypacja kulturalna."Teksty" 1981 nr 3,s. 142.

2 A. Kłoskowska: Socjologia kultury. Warszawa 1981, s. 121-178.

3 B. Sułkowski: Między czasem wolności i obowiązku, W: Zabawa. Studium Socjologiczne. Warszawa 1984, s. 81-108.

4 A. Tyszka: Kto chodzi do muzeów i co na tym korzysta. "Teksty" 1979, nr 2, s. 136.

5 A. Kłoskowska: op.cit.

6 Wł. Adamski: Typy orientacji życiowych młodego i starszego pokolenia Polaków, "Studia Socjologiczne" 1980 nr 1,s. 147-168.

7 J. Sławiński: Socjologia literatury i poetyka historyczna, W: Dzieło - język - tradycja. Warszawa 1974, s. 65-66.

8 S. Sękowski: Problematyka uwarunkowań uczestnictwa w kulturze w badaniach polskich. "Studia Socjologiczne" 1976, nr 4, s. 5-44.

9 Wł. Dynak: O pojęciu lektury. "Teksty" 1974 nr 5, s. 113-116.

10 E. Nurczyńska-Fidelska: Główne problemy metodyki pracy z filmem w szkole. W: Problemy teorii dzieła filmowego, red. J. Trzynadlowski. Wrocław 1985, s. 153-165.

11 Wł. Dynak: op.cit., s. 114.

12 A. Kłoskowska: Edukacja narodowa a kultura. "Kultura i Społeczeństwo" 1983 nr 1, s. 67-72.

13 E. Wnuk-Lipińska: Uczestnictwo studentów w kulturze. Warszawa 1981.

Stanisława Cichomska
Uniwersytet Warszawski

NIEKTÓRE CZYNNIKI WPŁYWAJĄCE NA POSTAWY STUDENTÓW WOBEC ZAWODU NAUCZYCIELA

Nauczycielom akademickim oraz pedagogom-praktykom związanym z kształceniem przyszłych nauczycieli znany jest fakt, że nie wszyscy studenci podejmujący studia nauczycielskie w uniwersytetach kierują się uznaniem dla zawodu nauczyciela. Wiedzą również, że z upływem lat i po odbyciu kształcenia pedagogicznego negatywne nastawienia o wyobrażenia o pracy w szkole nie ulegają wygaszeniu i, że później w dużym stopniu rzutują na realne decyzje zawodowe absolwentów. Nie jest jasny wszakże mechanizm kształtowania się postaw i aspiracji nauczycielskich studentów.

Czy i w jakim stopniu są one reakcją na wyobrażenia o położeniu społeczno-ekonomicznym i warunkach życia czynnych zawodowo nauczycieli? Jaką rolę odgrywa tutaj ocena społecznego prestiżu zawodu nauczyciela, a jaką studenckie stereotypy funkcjonowania szkolnictwa w naszym systemie oświatowym? Czy wpływ na te postawy mają ogólne wartości społeczno-kulturowe przejęte ze środowiska wychowawczego, w tym szczególnie rodzinnego?

Pytania te wyrażają problemy badawcze, wymagające rozwiniętych badań i analiz empirycznych. Próbę odpowiedzi na niektóre przedstawiłam w innym miejscu[1].

Z poznawczej i praktycznej perspektywy nauk pedagogicznych szczególnie interesujący jest problem, jaką rolę odgrywa system akademickiego kształcenia nauczycieli w tworzeniu i rozwijaniu postaw studentów wobec pracy w szkole i nauczycielskiego zawodu. Podjęłam ten problem w badaniach empirycznych przeprowadzonych wśród 550 studentów nauczycielskich kierunków dziennych studiów w Uniwersytecie Warszawskim[2].

Wśród szczegółowych pytań badawczych znalazły się m.in. następujące: czy i w jakim kierunku postawy wobec pracy i zawodu nauczycielskiego różnicują się w zależności od: a/ motywacji podjęcia studiów; b/ studiowanej specjalizacji naukowej; c/ ogólnej satysfakcji z przebiegu studiów; d/ stopnia przystosowania do wymogów dydaktyczno-wychowawczych uczelni; e/ osiąganych wyników studiowania?

POSTAWY I WARTOŚCI NAUCZYCIELSKIE STUDENTÓW

Zgodnie z podzielaną przez wielu psychologów społecznych koncepcją zdefiniowałam postawy nauczycielskie w trzech kontekstach: emocjonalnym, poznawczym i behawioralnym[3]. Pierwszy z nich związałam z poziomem emocjonalnej identyfikacji studentów z zawodem nauczyciela, a więc ze stopniem utożsamiania ideałów przyszłej kariery zawodowej z pracą w szkole. Poznawczy komponent postawy rekonstruowałam na podstawie analizy poznawczych wyobrażeń studentów o wymaganiach stawianych kandydatom do pracy w szkole, ich wiedzy /i stereotypów/ o warunkach pracy nauczyciela, funkcjonowaniu szkoły i oświaty w naszym kraju. Analiza stopnia skrystalizowania programów działania skierowanych na znalezienie po studiach pracy w zawodzie nauczyciela /w kontekście marzeń o innej pracy/ stanowiła źródło wiedzy o behawioralnym komponencie nauczycielskiej postawy.

W strukturze aspiracji zawodowych badanych studentów praca w szkole znalazła się na pierwszym miejscu /41,3% wskazań/. Następne miejsca zajęły wolne zawody /naukowiec, dziennikarz, literat, praca w środkach masowego przekazu - 27,8%/, różne prace w służbach zagranicznych i instytucjach obsługujących turystykę zagraniczną /9,4%/. W centralnej administracji państwowej i aparacie organizacji społeczno-politycznych chciałoby znaleźć zatrudnienie 2,9%, w prywatnej inicjatywie - 2,2%, a w instytucjach i placówkach kulturalno-oświatowych /poza szkolnictwem/ - 2,0%.

Studenci zostali zapytani również, jakiej pracy zdecydowanie unikaliby. Niechęć do pracy nauczycielskiej wyraził co czwarty badany. Pozostali odrzucali prace biurowe, urzędnicze i zawody o niskim prestiżu społecznym.

Wyborowi kariery zawodowej pedagoga towarzyszy przeświadczenie, że zrealizowanie planów zawodowych nie napotka zbyt wielu trudności. Studenci zorientowani na spektakularne kariery są bardziej pesymistyczni. Większość z nich uzależnia znalezienie interesującej pracy od znajomości, "pleców", siły przebicia, dojść, szczęścia i od pokonania skorumpowanych układów.

Podstawowe pytanie wskaźnikowe dla emocjonalnego komponentu badanych postaw brzmiało: "Czy chciałbyś pracować w zawodzie nauczyciela?". Odpowiedzi wyraźnie spolaryzowały studentów: 51,8% identyfikuje się emocjonalnie z tą pracą, pozostali - nie.

Pozytywne postawy nauczycielskie budowane są przede wszystkim na uczuciowym stosunku do młodzieży. Blisko połowa uzasadnień za-

wierała stwierdzenia: "lubię młodzież i dzieci, rozumiem ich, młodzież jest przyjacielska, serdeczna, dobra". Następna grupa argumentów wyrażała zainteresowanie możliwością oddziaływań dydaktycznych /22,7%/. Atrakcyjność oddziaływań wychowawczych stanowiła trzecie w kolejności uzasadnienie pozytywnych nastawień nauczycielskich /10,8%/. Rzadko przywoływano takie argumenty, jak: korzystne warunki pracy /wakacje, krótki czas pracy, szanse na mieszkanie/, intelektualne walory pracy. Najrzadziej wskazywano na rangę i prestiż społeczny nauczycielstwa jako czynnik decydujący o pozytywnym stosunku do pracy w tym zawodzie /7,0%/.

Z kolei, negatywnym postawom towarzyszyły bardziej zróżnicowane werbalne racjonalizacje. Na ich czele pojawiły się przekonania o trudach i emocjonalno-psychicznych obciążeniach związanych z pracą w szkole /26,5%/ oraz przeświadczenie o braku odpowiednich predyspozycji osobowościowych i charakterologicznych do pracy z młodzieżą /20,6% obciążało siebie rozmaitymi symptomami znerwicowanych, impulsywnych osobowości/. Niechęć do pracy nauczycielskiej uzasadniono też brakiem materialnych i awansowych perspektyw w tym zawodzie /17,0%/, zrutynizowanym charakterem pracy /13%/, niskim prestiżem nauczycieli w oczach społeczeństwa, rodziców i uczniów /8,4%/, negatywnymi zjawiskami w funkcjonowaniu oświaty w Polsce /8,1%/ oraz patologią stosunków społecznych na terenie szkoły /6,4%/.

Szereg pytań w ankiecie sondowało poznawczy komponent postawy nauczycielskiej studentów. Kierowałam się tutaj hipotezą, że subiektywnie definiowane właściwości zawodu nauczyciela, studencka wiedza /i stereotypy/ o funkcjonowaniu szkolnych instytucji, wyobrażenia o konstytutywnych składnikach roli zawodowej dydaktyka i wychowawcy będą warunkowały emocjonalne i behawioralne komponenty globalnej postawy.

Skorelowanie rozmaitych wyobrażeń studentów o nauczycielstwie i szkole z ich planami zawodowymi oraz z emocjonalnym stosunkiem do pracy w szkolnictwie dało podstawę do odrzucenia powyższej hipotezy. Nie pojawiła się bowiem oczekiwana zależność, że studenci chętni do pracy w szkole widzą ją w wyidealizowanym kształcie, zaś niechętni są przepojeni negatywnymi stereotypami. Studenckie widzenie rzeczywistości szkolnej, bez względu na ich postawy nauczycielskie, było w przeważającej mierze negatywne. I tak przykładowo: tylko 7,9% badanych określiło pozytywnie atmosferę panującą w szkołach, pozostali opisywali szkołę jako dysfunkcjonalny, patologiczny system[4].

Odrzucając hipotezę o bezpośrednim wpływie studenckich poglądów na rzeczywistość szkolną, społeczno-ekonomiczne warunki pracy nauczyciela i jego społeczny prestiż[5] na postawy nauczycielskie, weryfikacji poddałam inne hipotezy. Przedstawię w skrócie weryfikację hipotezy aksjologicznej. Zebrane przy tej okazji dane poszerzają wiedzę o strukturze nauczycielskich postaw studentów.

Hipoteza aksjologiczna formułuje przypuszczenie, że zawód nauczyciela jest obiektem pozytywnych postaw w takim stopniu, w jakim jest on dla studentów symbolem wartości społeczno-kulturowych godnych uznania, przeżywania i realizowania w życiu. Podstawowa funkcja tych wartości internalizowanych w długim procesie oddziaływania szerszej kultury społecznej i środowisk wychowawczych polega na tym, że dostarczają one jednostce uzasadnień i kryteriów wyboru określonych celów życiowych, definiują ideały zachowań i postaw, motywują do ich osiągania. W końcu, dostarczają racjonalizacji dla tych wyborów życiowych, które z perspektywy innych grup i środowisk są irracjonalne lub niewłaściwe. Oczekiwałam więc, że wybór profesji nauczycielskiej jest równoczesnym zaakceptowaniem zobowiązań i wartości, które określają społeczne i kulturowe ideały tej roli zawodowej. Należą do nich z pewnością wiedza, jej rozwijanie i przekazywanie jako uniwersalne, racjonalne wartości współczesnej cywilizacji; wychowanie i kształtowanie osobowości innych jako wartości zawsze cenione w społeczeństwach ludzkich, w których występują procesy wzajemnych oddziaływań; w końcu - pewne wartości prospołeczne, ideowe i moralne, które nakładają na nauczyciela zobowiązania przekazywania następnym pokoleniom dóbr kultury, ideałów, celów i norm uznawanych za podstawowe czynniki ciągłości i rozwoju społeczeństw.

Analizę cenionych przez studentów wartości poprowadziłam w trzech kierunkach. Badałam cenione wartości wychowawcze, prospołeczne oraz ogólne wartości społeczno-zawodowe[6].

1. Studentom zaproponowałam ocenę skuteczności stosowania przez nauczyciela 14 metod wychowania. Analiza czynnikowa wyodrębniła cztery syndromy cenionych modeli wychowawczych. Model emocjonalno-rozumiejący określały przekonania o skuteczności oddziaływań przez okazywanie młodzieży serdeczności, rozumienie jej problemów, wyrozumiałość i tolerancję, rozmowy i przekonywania. W drugim - partnerskim - modelu znalazło się uznanie dla takich metod, które wymagają od nauczyciela traktowania uczniów jako poważnych partnerów, rezygnacji z instytucjonalnego autorytetu oraz z wyobrażeń o nieomylnoś-

ci swych poczynań. Trzeci model zawierał typowe autokratyczne poglądy wychowawcze: budowanie silnego autorytetu w oczach uczniów, utrzymywanie silnego nadzoru i dyscypliny oraz stosowanie surowych kar. Czwarty - liberalny - model akcentował nieingerencję i pozostawianie uczniom dużej swobody w wyborze dróg postępowania.

Zaobserwowano silną i statystycznie istotną tendencję: im silniejsza identyfikacja studentów z zawodem nauczyciela, tym większe znaczenie przypisują emocjonalno-rozumiejącym, empatycznym wartościom wychowawczym i równocześnie - oddziaływaniom mieszczącym się w autokratycznym wzorcu. Połączenie tych dwu syndromów skłania do przyjęcia ogólniejszej hipotezy, że pozytywne postawy nauczycielskie budowane są na paternalistycznych wartościach, zalecających sprawowanie silnej władzy nad grupą przy jednoczesnym obdarzaniu wychowanków rodzicielskimi uczuciami zrozumienia i ciepła.

2. Studentom przedstawiono również do oceny szereg sądów na temat siebie, własnego pokolenia, ludzkiej życzliwości i potrzeby społecznego zaangażowania. Po skorelowaniu tych ocen z ich postawami okazało się, że zawód nauczyciela wybierają ci, których cechuje stosunkowo najsilniejsza:

- wiara w życzliwość innych ludzi oraz przekonanie, że życzliwość dominuje nad obojętnością lub wręcz złośliwością ludzką;
- przeświadczenie, że ludzie są godni zaufania;
- optymizm i przystosowanie społeczne wyrażone przyjęciem sądów, że "od życia można oczekiwać więcej dobrego niż złego", że w trudnych sytuacjach życiowych znajdą wsparcie we własnym otoczeniu, że irracjonalne fatum nie wpłynie na to, w jakim kierunku potoczy się ich życie;
- aprobata prospołecznej, zaangażowanej postawy człowieka wyrażona przekonaniem, że powinniśmy angażować się nawet wówczas, gdy nikt o to nie prosi i nawet wtedy, gdy działalność taka może stanowić jakieś ryzyko osobiste;
- przekonanie, że "ciężka praca może przynieść sukcesy w życiu".

3. W kwestionariuszu ankiety zamieściłam także kilkanaście stwierdzeń charakteryzujących rozmaite wartości, które ludzie starają się osiągnąć i realizować w pracy zawodowej. Studenci oceniali te wartości z perspektywy własnych aspiracji i potrzeb[7]. I tym razem okazało się, że postawy nauczycielskie mają źródło w specyficznych wartościach: im wyżej cenią studenci pracę w szkole i im silniejsze odczuwają powołanie nauczycielskie, tym wyżej cenią wartości

prospołeczne i pedagogiczne. Chcą pracować z pożytkiem dla innych, marzą o pracy odpowiedzialnej, chcieliby dzielić się wiedzą z innymi i oddziaływać na ich postawy i osobowość. Równocześnie, maleją ich zainteresowania wartościami statusowymi i karierowymi, społeczno-politycznymi oraz "relaksowymi" "/nie zależy im na pracy "barwnej, umożliwiającej podróże"/.

MECHANIZMY SELEKCJI I MOTYWY PODJĘCIA STUDIÓW NAUCZYCIELSKICH

W ogólnym przekroju badani studenci wywodzą się ze środowisk rodzinnych o wysokim statusie społeczno-zawodowym i kulturowym. Z porównania zawodów rodzicielskich kandydatów na studia nauczycielskie i nienauczycielskie w badanej uczelni w okresie, gdy moi respondenci zdawali na studia /wykorzystałam uczelniane sprawozdania komisji rekrutacyjnych/ wynika, że nie ma żadnych, statystycznie istotnych różnic pochodzenia społecznego między tymi grupami studentów.

O wysokim statusie społeczno-ekonomicznym rodzin badanych studentów świadczą liczne dane: tylko co dziesiąty badany urodził się na wsi, ale już co piąty w Warszawie. Z rodzin robotników wykwalifikowanych pochodzi co szósty, a niewykwalifikowanych - co dziesiąty. W skład licznej grupy rodzin pracowników umysłowych /43,4%/ weszło: 6,6% dzieci pracowników centralnej i terenowej administracji państwowej oraz naczelnych dyrektorów dużych przedsiębiorstw i instytucji, 20,8% dzieci rodziców wykonujących "wolne zawody" /specjalistów technicznych i nietechnicznych/, 15,9% dzieci kierowników różnych komórek organizacyjnych przedsiębiorstw i instytucji.

Fakt studiowania w jednej z największych uczelni uniwersyteckich w Polsce wyjaśnia również wysoką "nadreprezentację" pochodzenia społecznego studentów, mierzonego poziomem wykształcenia rodziców. Jeśli porównamy poziom wykształcenia osób czynnych zawodowo w Polsce /cała populacja w 1970 roku/ to okaże się, że rodzice badanych studentów legitymują się wyższym wykształceniem aż dziesięciokroć częściej niż ogół społeczeństwa, zaś niepełnym podstawowym i podstawowym - czterokrotnie rzadziej.

Studia na kierunkach nauczycielskich w badanej uczelni są znacznie mniej popularne niż nienauczycielskie. Na niektóre specjalności nienauczycielskie na jedno wolne miejsce zgłaszało się w badanym okresie dwa-trzy razy więcej kandydatów niż na nauczycielskie.

Z zebranych danych wynika również, że prymusi ze szkół średnich otrzymują znaczny niekiedy odsetek limitowanych miejsc na pierwszym

roku studiów nauczycielskich /np. na fizyce i biologii - blisko połowę/. W odróżnieniu od studentów przyjętych w innym trybie, są oni częściej absolwentami liceów z mniejszych ośrodków miejskich, pochodzą ze wsi i mniejszych miast, ich rodzice zajmują relatywnie niższe pozycje społeczno-zawodowe i mają niższy poziom wykształcenia. Okazuje się więc, że znaczna proporcja studentów pochodzących ze środowisk uboższych pod względem społeczno-ekonomicznym i kulturowym znalazła się na nauczycielskich studiach w badanym uniwersytecie dzięki osiąganiu najlepszych ocen i świadectw maturalnych.

Analiza czynnikowa ujawniła cztery grupy motywów podejmowania studiów na kierunkach nauczycielskich /tab. 1/: a/ ekonomiczno-prestiżowe, wyrażone oczekiwaniami, że studia wyższe przygotują do pracy przynoszącej wysokie zarobki i znaczny prestiż społeczny, b/ poznawczo-intelektualne, wśród których dominowały zainteresowania uprawianiem wybranej dziedziny wiedzy naukowej i przekonania o zdolnościach do studiów w tej dziedzinie, c/ profesjonalne, wyrażone "czystymi" zainteresowaniami przyszłym zawodem oraz d/ środowiskowe, które zrodziły się pod wpływem oddziaływań rodziny, szkoły i rówieśników. Wynotowano równocześnie empiryczną tendencję, że motywy poznawczo-intelektualne nasilają się, a środowiskowe słabną wraz ze wzrostem wykształcenia rodziców oraz wielkości miejscowości urodzenia i położenia szkoły średniej.

Jednakże podstawowym problemem badawczym było pytanie, czy i w jakim kierunku społeczna genealogia studentów oraz wzory rekrutacji i motywy wyboru studiów nauczycielskich są prognozą określonych postaw wobec pracy i zawodu nauczycielskiego?

Otrzymane wyniki skłaniają jednoznacznie do przyjęcia generalnej hipotezy o wpływie statusu społeczno-zawodowego rodziców na nauczycielskie postawy studentów: im wyższa pozycja społeczno-zawodowa ich rodzin, tym bardziej negatywne są ich postawy wobec pracy w szkole /por. tab. 2/.

Warto wynotować kilka szczegółowych danych.

1. Środowisko kulturowe, w którym zamieszkują rodzice oraz wielkość miejscowości położenia szkoły średniej oddziałują również w zasygnalizowanym kierunku /korelacje są statystycznie istotne, chociaż nieco słabsze niż w przypadku pozycji zawodowej i wykształcenia ojca, por. tab. 2/. Przykładowo, wśród studentów urodzonych na wsi znajduje się 80,2% chętnych do pracy w szkole, a wśród urodzonych w Warszawie - już tylko 47,3%.

Tabela 1

Macierz analizy czynnikowej dla zmiennych charakteryzujących motywy podjęcia studiów wyższych na kierunkach nauczycielskich x/
/macierz po rotacji czynników/

	Czynniki /motywy/			
	I	II	III	IV
	Ekonomiczno-prestiżowe	Poznawczo-intelektualne	Profesjonalne	Środowiskowe
A. Zamiłowania zawodowe	.14203	.01406	.53581	.02750
B. Zainteresowania wiedzą	-.14414	.67315	.15616	-.04693
C. Zdolności	.10143	.46653	-.02835	.14496
D. Wpływ rodziców	.23925	-.05066	-.02528	.30018
E. Wpływ nauczycieli	-.11478	.05865	-.05723	.35821
F. Wpływ kolegów ze szkoły	.07061	.08924	-.15298	.38575
G. Wpływ studentów zdanego kierunku	.09683	-.03548	.08877	.29960
H. Popłatność zawodu	.63607	-.03910	.07713	-.01893
I. Kontakty z ludźmi danego zawodu	.26192	-.07631	.27017	.33610
J. Prestiż społeczny zawodu	.59023	.01958	.01694	.14182
K. Łatwość dostania się na dany kierunek	.09626	-.19221	-.21993	.15723
L. Przypadek	.06305	-.41385	-.51875	.11589
Wartość własna	1.22575	1.10301	0.58447	0.35647
Procent wariancji wyjaśnionej przez dany czynnik	37,5%	33,7%	17,9%	10,9%

x/ Podkreślone zostały te wartości czynnikowe, które najsilniej korelują zmienną z danym czynnikiem.
Obliczenia przeprowadzono na komputerze wykorzystując pakiet SPSS.

Tabela 2

Postawy wobec pracy i zawodu nauczyciela a pochodzenie społeczne studentów oraz wybrane motywy wyboru kierunku studiów

/współczynniki korelacji Pearsona/

	Pochodzenie społeczne i wybrane motywy wyboru kierunku studiów	Wskaźniki postaw wobec zawodu nauczyciela		
		Miejsce zawodu nauczyciela w strukturze preferencji zawodowych	Deklarowana chęć pracy w zawodzie nauczyciela	Przekonanie, że "nadaję się do pracy w zawodzie nauczyciela"
1	Wielkość miejscowości zamieszkania rodziców	$-0,12^{xx}$	$-0,12^{xx}$	-
2	Wielkość umiejscowości szkoły maturalnej	$-0,11^{xx}$	$-0,11^{xx}$	-
3	Płeć: 0 - kobieta, 1 - mężczyzna	$-0,23^{xxx}$	$-0,16^{xxx}$	-
4	Poziom wykształcenia ojca	$-0,17^{xxx}$	$-0,15^{xxx}$	$-0,10^{xx}$
5	Poziom wykształcenia matki	$-0,12^{xx}$	$-0,16^{xxx}$	$-0,10^{xx}$
6	Prestiż zawodu ojca[a/]	$-0,21^{xxx}$	$-0,15^{xxx}$	$-0,11^{xx}$
7	Pozycja społeczno-ekonomiczna zawodu ojca[a/]	$-0,20^{xxx}$	$-0,18^{xxx}$	$-0,11^{xx}$
8	Motywy: Zamiłowanie do zawodu	$0,23^{xxx}$	$0,35^{xxx}$	$0,27^{xxx}$
9	Motywy: Wpływ nauczycieli i szkoły	$-0,10^{xx}$	$-0,11^{xx}$	$0,07^{x}$
10	Motywy: Popłatność zawodu	$-0,19^{xxx}$	$-0,16^{xxx}$	$-0,07^{x}$
11	Motywy: Kontakty z przedstawicielami zawodu	$0,08^{x}$	$0,14^{xxx}$	$0,10^{xx}$

x/ $p < .05$
xx/ $p < .01$
xxx/ $p < .001$

a/ por. przypis 8.
W tabeli pominięto współczynniki statystycznie nieistotne.

2. Szczegółowe dane o zawodach i stanowiskach ojców pokazują krańcowe zróżnicowanie studenckich postaw. Pozytywne postawy deklaruje 70% dzieci robotników niewykwalifikowanych, 66,7% - rolników, 63,8% - robotników wykwalifikowanych, ale już tylko 35,1% dzieci kadry kierowniczej rozmaitych instytucji i przedsiębiorstw.

3. Silne rozbieżności w postawach występują również, jeśli za kryterium pozycji rodziny przyjmiemy prestiż społeczny, jakim cieszy się zawód ojca[8]. I znów przykładowo, w grupie ojców o najniższym prestiżu /do 20 punktów/ jest 80,0% studentów planujących pracę w szkolnictwie i tylko 38,9% - w grupie ojców o najwyższym prestiżu /powyżej 80 punktów/.

Każda wynotowana wyżej prawidłowość dobrze ilustruje działanie kulturowego i społeczno-zawodowego dziedzictwa na postawy nauczycielskie studentów: ich aspiracje /lub odrzucenie/ do tego zawodu są w dużej mierze ukształtowane pod wpływem wartości i postaw rodzicielskich.

Tryb przyjęcia na studia oraz motywy ich podjęcia są również prognozą postaw nauczycielskich studentów. Pozytywne postawy dominują przede wszystkim wśród tych, którzy zostali przyjęci na studia bez egzaminu, w wyniku typowania przez szkoły maturalne /74,2%/. Działa tutaj prawdopodobnie "ukryta" zmienna związana z ich pochodzeniem społecznym: "prymusi", jak już wiemy pochodzą z rodzin o relatywnie niższym statusie kulturowym i społeczno-zawodowym. Wśród laureatów olimpiad znajduje się tylko 33,3% chętnych do pracy nauczycielskiej, a wśród przyjętych w wyniku egzaminu wstępnego 46,5%.

Jeśli weźmiemy pod uwagę motywy wyboru kierunku studiów, to okaże się, że trzy z nich wyraźnie towarzyszą badanym postawom: motywy profesjonalne oraz środowiskowe towarzyszą postawom pozytywnym, a ekonomiczno-statusowe - negatywnym /tab. 2/.

Jak należało oczekiwać studentki częściej /57,3%/ niż ich koledzy /40,0%/ myślą o podjęciu pracy w szkolnictwie. Dodatkowe, "kontrolne" analizy empiryczne wykazały, że postawy studentek mają źródło w silniejszej akceptacji wartości pedagogicznych i prospołecznych oraz w silniejszej negacji wartości statusowych i materialnych. Równocześnie, studentki częściej niż studenci przychodziły na studia ze środowisk o niższej pozycji kulturowej i społeczno-zawodowej.

KIERUNKI OGÓLNEGO KSZTAŁCENIA

Na podstawie dotychczasowych wyników można przyjąć, że znaczny obszar postaw, aspiracji i marzeń zawodowych został już zajęty przez wpływy środowiskowe zanim przyszli studenci zostali poddani wpływom celowo organizowanego procesu kształcenia i wychowania do zawodu nauczyciela. Tym bardziej więc pytanie, "czy" oraz "za co" w strukturze postaw zawodowych studentów odpowiedzialny jest system dydaktyczno-wychowawczy uczelni - staje się ważne teoretycznie i praktycznie.

Na poziomie empirycznych, jeszcze wstępnych, poszukiwań uszczegółowiłam powyższe pytanie podejmując następujące kwestie: jakie różnice w badanych postawach występują w zależności od kierunków ogólnego kształcenia przyszłych nauczycieli? Czy i w jakim stopniu satysfakcja studentów z różnorodnych elementów systemu dydaktyczno-wychowawczego uczelni przybliża ich do zawodu nauczyciela? Jaką rolę odgrywają tutaj ich doświadczenia i przeżycia związane z tokiem studiów oraz osiągane wyniki nauczania?

Dobierając do badań studentów z ośmiu instytutów, różnych przede wszystkim z uwagi na kierunki ogólnego kształcenia, kierowałam się hipotezą o silnym prawdopodobnie uzależnieniu orientacji zawodowych studentów od "kontekstowych" charakterystyk badanych instytutów. Można przyjąć, że stanowią one mikrosystemy dydaktyczno-wychowawcze zróżnicowane pod względem: społecznym /np. z uwagi na różnorodny skład i społeczno-kulturowe dziedzictwo studentów/, kulturowym /mają rozmaite tradycje kształcenia, historię powstania i rozwoju; pielęgnują swoiste wzory osobowe nauczyciela akademickiego, uczonego, studenta/, dyscyplinarno-zawodowym /uprawiają określone gałęzie wiedzy naukowej i praktycznej, kształcą do różnorodnych zawodów/, epistemologiczne /pielęgnują i rozwijają określone standardy teoretyczne i metodologiczne wiedzy naukowej, skumulowały określony dorobek poznawczy/, kadrowo-organizacyjnym /dysponują określonym potencjałem samodzielnych i pomocniczych badaczy o zróżnicowanych kwalifikacjach, postawach społecznych i moralnych, aspiracjach zawodowych i naukowych; są w różnorodny sposób powiązane z innymi instytucjami uczelni oraz szerszego systemu społecznego/.

Na obecnym etapie badań nieosiągalna była dla mnie analiza tych wszystkich czynników określających całokształt systemu dydaktyczno-wychowawczego instytutów. Jednakże otrzymane wyniki zachęcają do

dalszych badań. Jak widać bowiem z danych w tabeli 3 postawy nauczycielskie studentów są bardzo silnie zdeterminowane przez instytutowy "kontekst" i studiowaną specjalność naukową.

Największe nasilenie pozytywnych postaw występuje wśród matematyków /przeszło 80% wyraziło chęć pracy w szkole/, następnie wśród geografów i fizyków wraz z biologami /dwie ostatnie grupy traktowane łącznie z uwagi na małą liczebność studentów w każdej z nich/. Umiarkowanie pozytywne postawy deklarują studenci germanistyki, polonistyki i historii zaś zdecydowanie negatywne - nauk politycznych i dziennikarstwa. Podobne tendencje występują, jeśli bierze się pod uwagę samooceny kwalifikacji do zawodu nauczyciela oraz konkretne preferencje i plany zawodowe po studiach /por. tab. 3/.

Nasuwają się dwie ogólne - i konkurencyjne - hipotezy wyjaśniające opisane tendencje. Pierwszą określiłam hipotezą społecznej selekcji. Mówi ona, że na określone kierunki kształcenia ogólnego wybierają się kandydaci mający "z góry" /przez wpływy społecznego i wychowawczego środowiska rodzinnego/ ukształtowane preferencje, postawy i wartości społeczno-zawodowe, a obserwowane różnice w postawach nauczycielskich odzwierciedlają po prostu zróżnicowane mechanizmy wyboru studiów przez studentów z różnych środowisk społecznych. Hipoteza wychowawczo-socjalizacyjna stwierdza, że określone instytuty uzyskują gorsze lub lepsze wyniki w wychowaniu do zawodu nauczyciela w zależności od efektywności kształcenia ogólnego i zawodowego /pedagogicznego/ oraz od rezultatów oddziaływań wychowawczych i socjalizujących w ich ramach.

Obliczenia i dane przynoszą pewne poparcie dla hipotezy społecznej selekcji:

- studenci z kierunków, na których pozytywne postawy nauczycielskie występują najczęściej /matematyka, fizyka, biologia i geografia/ jednoznacznie częściej niż pozostali przyszli na studia ze środowisk wiejskich i małych miasteczek, z rodzin o najniższym prestiżu zawodowym oraz poziomie wykształcenia; jednocześnie - częściej niż inni - zdobywali indeksy w wyniku szkolnego typowania. Jak już wiemy, te wszystkie cechy społecznego położenia i rekrutacji były znaczącymi determinantami postaw nauczycielskich oraz wartości, które ściśle łączyły się z pedagogicznymi aspiracjami studentów.

Tabela 3

Postawy wobec pracy i zawodu nauczyciela studentów z różnych kierunków studiów
/w procentach/

Treść				Ogółem	Kierunki kształcenia nauczycieli						
					Fizyka biologia	Matematyka	Geografia	Historia	Polonistyka	Germanistyka	N. Pol. i Dziennik.
I.	"Czy chciałbyś pracować w zawodzie nauczyciela?" x^2 = 110,80, 18 ss. p = .0000	1.	zdecydowanie tak	29,0	42,6	60,7	38,9	15,9	21,1	21,3	7,1
		2.	raczej tak	22,4	16,9	19,0	24,1	26,1	24,8	33,3	5,4
		3.	raczej nie	28,4	28,8	14,3	16,7	38,6	28,6	28,0	44,6
		4.	zdecydowanie nie	20,2	11,9	6,0	20,4	19,3	25,6	17,3	42,9
			Razem 100% /N/	/549/	/59/	/84/	/54/	/88/	/133/	/75/	/56/
II.	"Czy nadajesz się do pracy w zawodzie nauczyciela?" x^2 = 47,97, 18 ss. p = .0002	1.	zdecydowanie tak	16,5	20,3	32,5	7,5	19,5	13,5	9,5	8,9
		2.	raczej tak	56,0	61,0	56,6	66,0	48,3	54,1	59,5	51,8
		3.	raczej nie	17,8	15,3	9,6	17,0	24,1	15,8	20,3	25,0
		4.	zdecydowanie nie	9,7	3,4	1,2	9,4	8,0	16,5	10,8	14,3
			Razem 100% /N/	/545/	/59/	/83/	/53/	/87/	/133/	/74/	/56/
III.	Miejsce zawodu nauczyciela w strukturze preferencji zawodowych x/ x^2 = 146,14, 30 ss. p = .0000	1.	Pierwsze	38,5	52,5	75,0	48,1	28,1	26,3	36,1	8,9
		2.	Drugie	13,1	8,5	9,5	16,7	15,7	16,5	17,3	1,8
		3.	Trzecie-czwarte	16,7	17,0	6,0	13,0	21,3	20,3	22,6	12,5
		4.	Dalsze	31,7	31,7	22,0	9,5	22,2	34,9	36,9	76,7
			Razem 100% /N/	/550/	/59/	/84/	/54/	/89/	/133/	/75/	/56/

x/ x^2 obliczono dla pełnej, sześciopunktowej skali odpowiedzi.

ZADOWOLENIE ZE STUDIÓW

Na ogólne pytanie "Czy jesteś zadowolony ze studiów na tym kierunku?" blisko trzy czwarte studentów odpowiedziało pozytywnie. Zbliżony rozkład ocen przyniosły odpowiedzi na pytanie: "Gdybyś obecnie miał wybierać kierunek studiów - wybrałbyś ten sam, zbliżony czy inny?". Największy odsetek zadowolonych studiuje historię oraz geografię, najniższy - nauki polityczne i dziennikarstwo.

Studenci oceniali również funkcjonowanie różnorodnych elementów systemu dydaktyczno-wychowawczego /poziom wykładów i seminariów, nadążanie w programach nauczania za najnowszymi osiągnięciami nauki, powiązanie teorii i praktyki, kształcenie ogólne i zawodowo-pedagogiczne, umiejętności dydaktyczne i postawy nauczycieli akademickich itp./. Mimo znacznego zróżnicowania ocen na indywidualnym, jak również na instytutowym, poziomie, nie znalazłam jednak wyraźnych związków między satysfakcją ze studiów a wyborem określonego modelu kariery zawodowej po studiach.

W ankiecie umieściłam także blok piętnastu różnorodnych pytań o samooceny przebiegu studiów i doświadczeń wynoszonych z kontaktów z kolegami i pracownikami naukowymi. Celem uchwycenia powiązań między tymi ocenami poddałam je analizie czynnikowej. Wyłoniła ona trzy syndromy doświadczeń i przeżyć studenckich:

1. Uczucie zawodu. Syndrom ten charakteryzują następujące opinie: "Zawiodłem się w oczekiwaniach, jakie wiązałem ze studiami, większość zajęć okazała się nudna, gdybym wybrał inny kierunek, byłbym bardziej zadowolony";

2. Trudności w nauce. Ten rodzaj doświadczeń opisują następujące stwierdzenia: "Czasami obawiam się, czy ukończę studia; studiuje mi się stosunkowo trudno, z wysiłkiem; myślę, że nie przygotuję dobrej pracy magisterskiej".

3. Poczucie upośledzenia w środowisku akademickim: "Spotkałem się z krzywdzącymi ocenami moich wyników w nauce, inni koledzy z roku mają więcej szczęścia ode mnie, spotykam się często z brakiem życzliwości ze strony nauczycieli akademickich".

Pomijając szczegółowe dane przytoczę od razu główny wynik analizy: studenci z pozytywnymi postawami nauczycielskimi silniej odczuwają upośledzenie ze strony kolegów i nauczycieli akademickich, mają poczucie krzywdy biorąc pod uwagę ocenę ich wyników w nauce, w ich subiektywnych doznaniach studia sprawiają im trudności i wymagają od nich wysiłku nieproporcjonalnego do uzyskiwanych rezultatów.

Poczucie upośledzenia i niepokoje o wyniki w nauce mają, jak się okazało, głębsze źródło w całokształcie doświadczeń psychospołecznych i kulturowych wyniesionych z rodzinnych środowisk wychowawczych. Osobne analizy wykazały, że stresy, poczucie upośledzenia i niepokoje są udziałem studentów z rodzin robotniczych i chłopskich, a z innej perspektywy - o niższym wykształceniu i prestiżu społeczno-zawodowym.

Pozostaje jednak problem, czy i w jakim stopniu odczuwane trudności w nauce skorelowane są z rzeczywistymi ocenami i stopniami w indeksach? Czy studenci z pozytywnymi postawami nauczycielskimi osiągają gorsze wyniki w nauce? Jaką rolę odgrywa tutaj ich pochodzenie społeczne? Otrzymane dane są interesujące. Otóż, nie wystąpiły żadne związki między różnorodnymi wskaźnikami postaw wobec zawodu nauczyciela oraz wskaźnikami pochodzenia społecznego studentów a ich stopniami za poprzedni rok akademicki, nagrodami za wyniki w nauce oraz repetowaniem roku studiów.

Spróbujmy uogólnić tych kilka wyników. Sprowadzają się one do wniosku, że negatywne doświadczenia, frustracje, słaba adaptacja do środowiska akademickiego oraz poczucie upośledzenia w kontaktach z nauczycielami akademickimi stają się udziałem studentów ze środowisk o niższej pozycji społecznej - i dzieje się tak mimo że nie występują znaczące różnice w osiąganych wynikach nauczania między przedstawicielami tych różnych środowisk. Dowodzi to znacznego uwiądu funkcji wychowawczych uczelni i środowiska akademickiego w przełamywaniu barier kulturowych i psychologicznych studentów z "upośledzonych" warstw. Ich problemy nie rodzą się bowiem na gruncie gorszych rezultatów w nauce. Wynikają z dystansów społecznych i psychologicznych nie neutralizowanych przez instytucje wychowawcze uczelni.

P r z y p i s y

[1] Stanisława Cichomska: Rola uniwersytetu w kształtowaniu postaw studentów wobec pracy i zawodu nauczyciela. Wydział Pedagogiki Uniwersytetu Warszawskiego. Warszawa 1984 /niepublikowana praca doktorska/.

[2] Badania przeprowadziłam w 1979 roku. Objęłam nimi 550 studentów. Stanowią oni losową próbę grup ćwiczeniowych i seminaryjnych II i IV roku studiów z następujących kierunków: fizyka, biologia, matematyka, geografia, historia, polonistyka, germanistyka oraz nauki polityczne i dziennikarstwo. W próbie znalazło się 46,8% studentów z badanych lat i kierunków. Do zbierania danych wykorzystałam technikę ankiety audytoryjnej, wypełnianej przez studentów w mojej obecności lub współpracownika.

[3] Skorzystałam tutaj z koncepcji przedstawionej w: S. Nowak: Pojęcie postawy w teoriach i stosowanych badaniach społecznych. W: S.Nowak /red./: Teorie postaw, PWN, Warszawa 1973.

[4] Oto, w dosłownym brzmieniu, chociaż pogrupowane problemowo wypowiedzi studentów: "w szkołach panuje atmosfera lenistwa, bumelanctwa, lekceważenia obowiązków przez uczniów i nauczycieli" /21,5%/; "terroru, grozy, strachu, poniżania i zastraszania uczniów, niszczenia ich indywidualności" /11,7%/; "nudy, rezygnacji, konformizmu" /10,5%/; "konfliktów, wrogości między uczniami, między nauczycielami i we wzajemnych stosunkach uczeń-nauczyciel" /8,6%/; "odgórnych nakazów i nacisków na szkołę, jak w przemyśle, jak w wojsku" /6,7%/; "braku wiary, że da się zmienić nauczycieli, uczniów, programy, podręczniki" /4,8%/; "szpanowania wśród uczniów" /4,1%/.

[5] Również oceny prestiżu społecznego nauczycieli w naszym kraju nie były skorelowane z postawami nauczycielskimi studentów. Tylko 6,8% badanych stwierdziło, że prestiż nauczyciela jest "duży" lub "bardzo duży".

[6] Zastosowałam dwie metody analizy. Rekonstruowałam i porównywałam hierarchie wartości cenionych przez studentów z pozytywnymi i negatywnymi postawami nauczycielskimi oraz, wykorzystując analizy czynnikowe, poszukiwałam "ukrytych", bardziej ogólnych syndromów cenionych wartości. Szczegółowe rezultaty przedstawiłam w: S. Cichomska, op.cit.

[7] Cenione wartości zawodowe zostały poddane analizie czynnikowej. Wyodrębniła ona pięć syndromów: wartości prospołeczne i pedagogiczne /marzenia o pracy dającej możliwość bycia pożytecznym dla innych, przekazywania wiedzy i kształtowania osobowości innych ludzi oraz marzenia o pracy odpowiedzialnej/, wartości intelektualne /marzenia o pracy koncepcyjnej, z trudnymi problemami, uczącej nowego, wymagającej poszerzania własnej wiedzy/, statusowo-karierowe /uznanie dla pracy zapewniającej szybki awans i wysoką pozycję materialną/, społeczno-polityczne /stały kontakt z wydarzeniami społeczno-politycznymi oraz marzenia o pracy barwnej, umożliwiającej podróże/, niezależności i autonomii /marzenia o pracy pozbawionej wyraźnych zależności służbowych, równocześnie spokojnej, pozostawiającej dużo czasu na realizację osobistych zainteresowań i potrzeb/.

[8] Do oceny prestiżu oraz pozycji społeczno-ekonomicznej ojców wykorzystałam standardyzowane skale zawodów opracowane w: K. M. Słomczyński i G. Kacprowicz "Skale zawodów", Polska Akademia Nauk Instytut Filozofii i Socjologii. Warszawa 1979. Punkty skali mieszczą się w przedziale od 1 punktu /pozycja i prestiż najniższe/ do 100 punktów /najwyższe/.

Halina Górecka
Wyższa Szkoła Pedagogiczna
Olsztyn

EFEKTYWNOŚĆ PEDAGOGICZNYCH STUDIÓW DLA PRACUJĄCYCH

Charakterystykę efektywności kształcenia na pedagogicznych studiach dla pracujących zamierzam przedstawić na podstawie analizy sprawności studiów i na podstawie analizy ocen studenckich.

Sprawność kształcenia /roczna i całkowita terminowość studiów oraz średni czas ich trwania/, a także oceny /stanowiące bezpośredni wynik oddziaływań wychowawczych/ dają się zmierzyc i wyrazić w sposób znacznie mniej skomplikowany, niż ilość i trwałość nabytych w procesie kształcenia umiejętności i postaw /przyswojonych w określonym interwale czasowym/, również charakteryzujących efektywność kształcenia.

W literaturze pedagogicznej daje się odczuć brak analiz sprawności nauczycielskich studiów zaocznych /dane odzwierciedlające sprawność uczelni są skąpe, co podkreśla UNESCO w swoich materiałach wydanych w latach 1968-69. Szczególnie dotyczy to informacji o efektywności kształcenia mierzonej ocenami uzyskiwanymi przez studentów na zaliczeniach i egzaminach.

Niniejszy tekst powstał na podstawie wyników badań przeprowadzonych w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Olsztynie, w latach 1978--1983. Badania przeprowadzono wśród 210 osób /dobór próby na zasadzie dobrowolności/ studiujących zaocznie i reprezentujących wszystkie wydziały Wyższej Szkoły Pedagogicznej, a mianowicie: Pedagogiczny, Humanistyczny i Matematyczno-Przyrodniczy. Wśród badanych znajdowali się przede wszystkim nauczyciele, a także pracownicy kultury, i bibliotekarze /zatrudnieni nie tylko w szkołach, ale i w innych instytucjach oświatowych/.

Przyjmując, że sprawność kształcenia jest jednym ze wskaźników efektywności kształcenia warto przypomnieć, że rozumie się ją jako stosunek liczby osób zaliczających poszczególne lata, bądź cały okres studiów - do liczby osób przyjętych na studia i jest swoistą "wydajnością" studiów. Dane zawarte w tabeli 1 dostarczają informacji o sprawności kształcenia na poszczególnych wydziałach i kierunkach studiów. Tabela podaje zarówno wskaźnik rocznej sprawności, jak i sprawności ogólnej, na który składa się odsetek osób, które zaliczyły rok, a także tych, które odpadły stanowiąc tak zwany ubytek. Uwzględnia on tych, którzy:

- zostali skreśleni z listy studentów,
- uzyskali prawo do powtarzania roku lub zostali skierowani na urlop dziekański,
- przeniesieni zostali na inne kierunki lub do innych uczelni.

Ubytek uwzględnia więc "odpad", który określony został wskaźnikiem skreślenia ze studiów /mierzy się go stosunkiem liczby odpadających ze studiów, w tym także na skutek dobrowolnej rezygnacji - do liczby studentów rozpoczynających I rok/, jak też i "odsiew", który

przedstawiono za pomocą wskaźnika powtarzania roku /mierzy się go stosunkiem osób skierowanych na urlop dziekański do liczby studentów w chwili rozpoczęcia studiów/.

Tabela uzupełniona jest o dane zebrane w wyniku rejestracji kilkakrotnych prób zaliczeń i egzaminów. Ma też rubrykę "brak niepowodzeń", której analiza pozwala wnioskować, że nie wszyscy badani doznali w trakcie studiów niepowodzeń.

Tabela 1

Sprawność wyrażona ubytkiem ze studiów po pierwszym roku kształcenia

Kierunek	Przeniesieni		Ubytek				Warunkowe zaliczenie		Kilkakrotne zaliczenie		Brak niepowodzeń	
			Odpad		Odsiew							
	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	N	%
Nauczanie początkowe	1[x]	-	1	0,5	-	-	5	2,4	11	5,2	26	12,4
Wychowanie przedszkolne	-	-	2	1,0	-	-	-	-	5	2,4	22	10,8
Pedagogika kulturalno-oświatowa	-	-	2	1,0	-	-	3	1,4	4	1,9	20	9,4
Matematyka	-	-	3	1,4	1	0,5	-	-	16	7,6	6	2,9
Biologia	-	-	-	-	-	-	-	-	4	1,9	5	2,3
Filologia polska	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	13	6,2
Filologia rosyjska	-	-	-	-	-	-	3	1,4	1	0,5	13	6,2
Bibliotekoznawstwo	2	1,0	1	0,5	-	-	-	-	1	0,5	15	7,1
Wychowanie muzyczne	-	-	-	-	-	-	14	6,7	4	-	10	4,7
O g ó ł e m	3	1,4	9	4,4	1	0,5	25	11,9	42	20,0	130	61,9

x/ W obrębie tego samego wydziału.

Ubytek studiujących /tylko tych, którzy ulegli odpadowi i odsiewowi/ = 4,9%. Przeniesieni na inne uczelnie, bądź tylko na inne kierunki stanowią 1,4%.

W większości przypadków odpad był konsekwencją niezgłoszenia się na egzaminy. Przypadki rezygnacji były następstwem chorób, wydarzeń losowych i skomplikowanej sytuacji rodzinnej. Inną przyczyną ubytku po pierwszym roku studiów były trudności adaptacyjne związane z opanowaniem metod samodzielnego uczenia się i zmianą dotychczasowego

trybu życia. Można więc przypuszczać, że ubytek mógł być spowodowany także czynnikami natury psychologicznej.

Po drugim i trzecim roku studiów dokonano podobnego zestawienia:

Tabela 2

Sprawność wyrażona ubytkiem ze studiów po drugim i trzecim roku kształcenia

Kierunek	Przeniesieni		Ubytek				Warunkowe zaliczenie		Kilkakrotne zaliczenie		Brak niepowodzeń	
			Odpad		Odsiew							
	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%
Nauczanie początkowe	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0,5	43	23,1
Wychowanie przedszkolne	-	-	-	-	-	-	-	-	18	8,9	11	5,9
Pedagogika kulturalno-oświatowa	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	29	16,5
Matematyka	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	11	5,9
Biologia	-	-	4	1,9	-	-	-	-	3	1,4	1	0,6
Filologia polska	-	-	1	0,5	-	-	4	1,9	1	0,5	10	5,8
Filologia rosyjska	-	-	4	1,9	-	-	3	1,4	-	-	7	4,0
Bibliotekoznawstwo	-	-	1	0,5	-	-	6	2,9	5	2,4	20	10,6
Wychowanie muzyczne	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	10	5,8
Ogółem	-	-	10	4,8	-	8	13	6,2	28	13,7	147	78,2

Po drugim i trzecim roku studiów ubytek wynosi 4,8% /w tym 10 przypadków odpadu i ani jednego przypadku odsiewu/. Tak więc całkowity ubytek nauczycieli studiujących trybem zaocznym po pierwszym, drugim i trzecim roku studiów = 10,6%. Należy podkreślić, że na wyższych latach studiów zmniejszyła się znacznie liczba zaliczeń warunkowych i kilkakrotnych zaliczeń, a wzrosła liczba osób, które nie doznały niepowodzeń studenckich.

Kolejny wskaźnik efektywności kształcenia to oceny uzyskiwane w trakcie kontroli zakresu wiedzy i umiejętności. Tabela 3 zawiera zestawienie sporządzone w wyniku zgromadzenia wszystkich ocen uzyskanych przez badanych na zaliczeniach i egzaminach. Uwzględniono tu także noty niedostateczne, poprawiane nawet kilkakrotnie. Po obliczeniu średnich indywidualnych, pogrupowano je dla celów statystycznych następująco: efektywność wysoka /4,1-5,0/, efektywność

przeciętna /3,1–4,0/, efektywność niska /równa i niższa 3,0/. Tym samym skale interwałowe sprowadzono do nominalnych. Dzięki temu możliwe stało się zastosowanie testu chi^2 dla określenia współzależności cech jakościowych.

Tabela 3 jest zestawieniem informacji o ocenach studentów po pierwszym i po trzech latach studiów zaocznych w szkole wyższej. Wyniki wskazują, że najliczniejszą grupę stanowią badani o efektywności przeciętnej:

Tabela 3

Efektywność kształcenia po pierwszym i po trzech latach studiów

Efektywność kształcenia	Liczba badanych			
	po pierwszym roku studiów N=210		po trzech latach studiów N=188	
	L	%	L	%
Wysoka	28	13,3	32	17,0
Przeciętna	126	60,0	137	72,9
Niska	56	26,7	19	10,1
Ogółem	210	100,0	188	100,0

Po pierwszym roku studiów aż 126 osób znalazło się w granicach środkowych skali, stanowiąc 60,0% ogółu badanych. 56 osób ma niską średnią. Tylko 28 studentów /13,3%/ znalazło się w przedziale efektywności wysokiej. Po trzech latach studiów najliczniejszą grupę stanowią także studenci o przeciętnych wynikach. Jest ich 137 /72,9%/. Zdecydowanie jednak zmalała liczebność grupy o niskich osiągnięciach /z 56 do 19/, a zwiększyła się liczebność grupy o wysokich osiągnięciach /z 28 do 32/. Stąd ogólny wniosek, iż studenci słabsi odpadli już w początkowym okresie studiów, a pozostali - w okresie trzech lat studiów - poprawili wyniki kształcenia, pokonując tym samym bardziej umiejętnie trudności w procesie uczenia się. Tak więc poza wieloma czynnikami, także czas studiowania pozostaje w związku z efektywnością kształcenia. Nowa sytuacja edukacyjna niesie wiele nieznanych dotąd problemów, powodując stresy niekorzystnie wpływające na uczenie się. Wraz z przystosowaniem się do nowej sytuacji napięcie maleje i tworzy się klimat bardziej sprzyjający kształceniu. Czas sprzyja także wypracowaniu własnego, najefektywniejszego sposobu kształcenia się i nabycia umiejętności organizacji uczenia się. Jest to szczególnie istotne w sytuacji studenta pracującego, gdyż -

po pierwsze - jego studia są przecież kierowanym samokształceniem, a - po drugie - stanowią one jedną z wielu sfer działalności człowieka dojrzałego. Czas sprzyja więc podniesieniu sprawności kształcenia się oraz kształtowaniu dojrzałości intelektualnej.

Przedstawione dane stanowią ogólną charakterystykę efektywności kształcenia na początku i na końcu okresu studiów. Kolejny fragment niniejszego tekstu dostarczyć ma odpowiedzi na pytanie, czy efektywność kształcenia na pedagogicznych studiach dla pracujących jest różna w zależności od wydziału i kierunku studiów. Przystępując do badań zakładano, że będą istniały różnice w efektywności studiów - studenci kierunków uznanych za trudne będą charakteryzowali się słabszymi wynikami w nauce od pozostałych studentów. Dane zawarte w tabelach 4, 5, 6 i 7 potwierdzają to założenie i wskazują, że istnieją znaczne różnice w efektywności kształcenia na poszczególnych wydziałach i kierunkach studiów:

T a b e l a 4

Efektywność kształcenia po pierwszym roku studiów na poszczególnych wydziałach uczelni

Wydział	Efektywność kształcenia po pierwszym roku studiów N = 210							
	wysoka		przeciętna		niska		ogółem	
	L	%	L	%	L	%	L	%
Pedagogiczny	16	7,6	67	31,9	19	9,0	102	48,5
Matematyczno-przyrodniczy	-	-	15	7,2	20	9,5	35	16,7
Humanistyczny	12	5,7	44	21,0	17	8,1	73	34,8
O g ó ł e m	28	13,3	126	60,1	56	26,6	210	100,0

$chi^2 = 22,857$ df = 4 $p < 0,001$

Po pierwszym roku studiów na Wydziale Pedagogicznym zanotowano 16 przypadków wysokiej efektywności. Jest to jednak niższy wskaźnik /15,7%/ w stosunku do uzyskanego przez studentów Wydziału Humanistycznego /16,4%/. Ani jednego przypadku wysokiej efektywności nie odnotowano na Wydziale Matematyczno-Przyrodniczym. Oceny przeciętne stanowią na Wydziale Pedagogicznym 65,7%, na Wydziale Humanistyczno-Przyrodniczym 60,32%, a na Wydziale Matematyczno-Przyrodniczym jest ich 7,1%.

Efektywność niska aż w 57,12% występuje na Wydziale Matematyczno-Przyrodniczym. Na Wydziale Humanistycznym zarejestrowano ją w 23,32%, a na Wydziale Pedagogicznym w 18,6%.

Tabela 5

Efektywność kształcenia po trzech latach studiów na poszczególnych wydziałach uczelni

Wydział	Efektywność kształcenia po trzech latach studiów N = 188							
	wysoka		przeciętna		niska		ogółem	
	L	%	L	%	L	%	L	%
Pedagogiczny	22	11,7	74	39,4	1	0,5	97	51,6
Matematyczno-Przyrodniczy	-	-	15	8,0	12	6,4	27	14,4
Humanistyczny	10	5,3	48	25,5	6	3,2	64	34,0
Ogółem	32	17,0	137	72,9	19	10,1	188	100,0

$chi^2 = 47,239$ df = 4 $p < 0,001$

Po trzech latach studiów na Wydziale Pedagogicznym wysoka efektywność wystąpiła w 22 przypadkach /22,7%/, przeciętna w 74 /76,3%/, a niska tylko w 1 /1,0%/. Wydział Pedagogiczny charakteryzuje się więc tym razem najwyższą efektywnością kształcenia, co odzwierciedla wskaźnik = 22,7%, gdy na Wydziale Humanistycznym wynosi on 15,6%, a na Wydziale Matematyczno-Przyrodniczym ponownie = 0. Wskaźnik niskiej efektywności jest najwyższy na Wydziale Matematyczno-Przyrodniczym /44,4%/. Na Wydziale Humanistycznym równa się on 9,4%. Wyniki wskazują także, że na Wydziale Matematyczno-Przyrodniczym 7 osób stanowiących ubytek rekrutowało się właśnie z grupy o niskiej efektywności kształcenia. Podobnie więc, jak po pierwszym roku, tak i po trzech latach studiów efektywność kształcenia jest zróżnicowana w zależności od wydziału uczelni. Współczynnik chi^2 jest tu istotny na poziomie 0,001.

Kolejne tabele dostarczają informacji o efektywności kształcenia w zależności od kierunku studiów:

Tabela 6

Efektywność kształcenia po pierwszym roku studiów na poszczególnych kierunkach uczelni

Kierunek studiów	Efektywność kształcenia po pierwszym roku studiów N = 210							
	wysoka		przeciętna		niska		ogółem	
	L	%	L	%	L	%	L	%
Nauczanie początkowe	4	1,9	31	14,7	9	4,3	44	20,9
Wychowanie przedszkolne	5	2,4	20	9,5	4	1,9	29	13,8
Pedagogika kulturalno-oświatowa	7	3,3	16	7,6	6	2,9	29	13,8
Matematyka	-	-	8	3,8	18	8,6	16	12,4
Biologia	-	-	7	3,3	2	1,0	9	4,3
Filologia polska	2	1,0	10	4,8	4	1,9	16	7,7
Filologia rosyjska	2	1,0	12	5,7	-	-	14	6,7
Bibliotekoznawstwo	5	2,4	15	7,1	13	6,2	33	15,7
Wychowanie muzyczne	3	1,4	7	3,3	-	-	10	4,7
Ogółem	28	13,4	126	59,8	56	26,8	210	100,0

$chi^2 = 41,856$ df = 16 $p < 0,001$

Na podstawie analizy danych stwierdzić można, że najlepsze wyniki w studiach po pierwszym roku nauki uzyskali studenci pedagogiki kulturalno-oświatowej, wychowania przedszkolnego i wychowania muzycznego, najsłabsze zaś studenci matematyki i biologii, gdzie nie zarejestrowano ani jednego przypadku efektywności wysokiej. Natomiast bibliotekoznawstwo charakteryzuje się bardzo dużą rozpiętością wyników kształcenia.

Tabela 7

Efektywność kształcenia po trzech latach studiów na poszczególnych kierunkach uczelni

Kierunek studiów	Efektywność kształcenia po trzech latach studiów N = 188							
	wysoka		przeciętna		niska		ogółem	
	L	%	L	%	L	%	L	%
Nauczanie początkowe	6	3,2	36	19,2	1	0,5	43	22,9
Wychowanie przedszkolne	4	2,1	23	12,2	-	-	27	14,3
Pedagogika kulturalno-oświatowa	12	6,4	15	8,0	-	-	27	14,4
Matematyka	-	-	10	5,3	12	6,4	22	11,7
Biologia	-	-	5	2,7	-	-	5	2,7
Filologia polska	-	-	14	7,5	1	0,5	15	8,0
Filologia rosyjska	1	0,5	7	3,7	2	1,0	10	5,2
Bibliotekoznawstwo	6	3,2	20	10,7	3	1,6	29	15,5
Wychowanie muzyczne	3	1,6	7	3,7	-	-	10	5,3
O g ó ł e m	32	17,0	137	73,0	19	10,0	188	100,0

$chi^2 = 42,113$ df = 16 $p < 0,001$.

Także niepowodzenia studenckie są związane z wydziałem i kierunkiem studiów:

Tabela 8

Niepowodzenia a wydział i kierunek studiów

Zmienne	Niepowodzenia			
	po pierwszym roku studiów N = 210		po trzech latach studiów N = 188	
	chi^2	p. ist.	chi^2	p. ist.
Wydział	69,133	0,001	75,932	0,001
Kierunek	93,313	0,001	98,317	0,001

Poziom istotności współczynnika chi^2 tak po pierwszym, jak i po trzech latach studiów, jest wysoki i wynosi 0,001.

Zebrany materiał dowodzi istnienia różnic w efektywności kształcenia w zależności od wydziału i kierunku studiów. Najwyższą efektywnością charakteryzują się studenci Wydziału Pedagogicznego, najniższą zaś studenci Wydziału Matematyczno-Przyrodniczego.

Przyczyn tego zjawiska można szukać w różnym stopniu trudności studiów, związanym przede wszystkim z odmiennymi sposobami pracy na tych kierunkach, co podkreślali w swych wypowiedziach badani. Najwyższym poziomem ocen charakteryzują się studenci kierunków: pedagogiki kulturalno-oświatowej, nauczania początkowego i wychowania muzycznego, najniższymi zaś studenci matematyki i biologii. Pedagogika kulturalno-oświatowa, nauczanie początkowe i wychowanie muzyczne nie należą do kierunków trudnych, choć wychowanie muzyczne jest kierunkiem swoistym, na którym czas i sposób pracy odgrywają ogromną rolę. Kierunki: matematyka i biologia zaliczane są do trudnych, przy czym także sposób i czas pracy determinują efekty uczenia się.

Przedstawiony materiał prowadzi do następujących wniosków:

1. Istnieją istotne statystycznie różnice /$p < 0,001$/ między efektywnością kształcenia na poszczególnych wydziałach i kierunkach uczelni i - podobnie - między niepowodzeniami na studiach dla pracujących a wydziałem i kierunkiem studiów.

2. Najwyższą efektywnością kształcenia charakteryzują się studenci Wydziału Pedagogicznego - kierunków: pedagogika kulturalno-oświatowa i wychowanie przedszkolne oraz studenci Wydziału Humanistycznego - kierunku:wychowanie muzyczne. Najniższą efektywność zarejestrowano na Wydziale Matematyczno-Przyrodniczym, na kierunkach:matematyka i biologia. Należy pamiętać, że efektywność kształcenia jest wynikiem oddziaływania wielu zmiennych, a między innymi także stopnia trudności studiów, na który składają się na przykład metody, ilość i systematyczność pracy. Stąd kierunki pedagogiczne i wychowanie muzyczne nie stanowią kierunków trudnych. Studia matematyczne i biologiczne zalicza się do kierunków o wysokim stopniu trudności, gdyż ich charakter zmusza właśnie do wypracowania swoistych metod, a także do dużej ilości i systematyczności uczenia się. Także studia bibliotekoznawcze wymagają określonego sposobu pracy i choć nie należą do trudnych, to sądzić można, że sposób pracy wpływa różnicująco na efekty kształcenia. Na kierunku

tym zaobserwowano największe różnice między ocenami studentów słabych i najlepszych.

LITERATURA

1. Planning the development of universtities, V 2.V.G. Onushkin assisted by B.C. Sanyal and G. Bartagnon, Paris 1973, UNESCO, s. 18 i 31.

Włodzimierz Prokopiuk
Filia Uniwersytetu Warszawskiego
Białystok

WARUNKI SPOŁECZNEGO ROZWOJU DZIECI I MŁODZIEŻY W DRUŻYNIE HARCERSKIEJ

1. AKTYWNOŚĆ I USPOŁECZNIENIE JAKO PROBLEM TEORETYCZNO-BADAWCZY

Aktywność żywego organizmu, wyrażająca się w różnorodnych czynnościach jest tym czynnikiem, który psychologia i pedagogika marksistowska eksponuje szczególnie w procesie ontogenetycznego rozwoju. Jest ona stymulatorem i miernikiem regulacji stosunku człowieka z otaczającym światem. W owym procesie regulacji człowiek nie tylko poddaje się oddziaływaniu środowiska /adaptuje się i przystosowuje/, ale także czynnie oddziałuje na świat, realizuje swoje plany i zamierzenia, a jednocześnie kształtuje rzeczywistość zgodnie ze swoimi potrzebami.

W literaturze psychologicznej znajdujemy różne stanowiska w kwestii aktywności. Ujmuje się ją:

a/ jako stan fizjologiczno-psychologiczny żywego organizmu wpływający na podejmowane działania;

b/ jako samo działanie, przyjmujące zazwyczaj formę zabawy u dzieci, zaś pracy u dorosłych;

c/ jako cechę osobowości, określającą postawę człowieka, jego gotowość do czynnego reagowania uwagą, uczuciem, myślą i działaniem na rozmaite sytuacje i zadania[1].

Wiek dorastania charakteryzuje się wzmożoną potrzebą społecznej przynależności i psychicznego porozumienia z innymi ludźmi we wspólnie realizowanej działalności. Młodzież pragnie czynnie uczestniczyć w zajęciach grup rówieśniczych, różnych organizacji w szkole i poza nią.

Aktywność grup młodzieży zmierza do zaspokojenia potrzeby samodzielności, a zarazem stanowi formę poszukiwania odrębności i odróżnienia się od świata dorosłych. ZHP dobrze jest przystosowany do właściwości, potrzeb i możliwości działania dorastającej młodzieży. Wyrabianie sprawności, zdobywanie stopni instruktorskich, przestrzeganie prawa harcerskiego oraz interesujące formy organizowania życia w drużynie, takie jak: obozy, alerty, ogniska - stymulują aktywność członków ZHP, pozwalają uczestniczyć w działalności grupowej i przez to właśnie są dla młodzieży atrakcyjne[2].

Działalność w organizacjach młodzieżowych wymaga opanowania przez członków, a w szczególności przez przywódców, umiejętności stawiania celów i doboru odpowiednich sposobów ich realizacji. Pedagogika socjalistyczna stawia uspołecznienie wychowanka na czele zasad wychowania.

Uspołecznienie, to proces nabywania dojrzałości społecznej albo inaczej mówiąc kształtowanie składających się na nią ról społecznych. Przebiega on drogą uwarunkowywania i kanalizacji zachowania oraz identyfikowania się z grupami społecznymi i internalizowania w sobie wartości, norm, wzorów, których grupy są nosicielami. Czynnikami stymulującymi go są początkowo elementarne potrzeby organizmu i stopniowo coraz bardziej złożone, rozwijające się w jego toku motywy, dążenia i aspiracje. Czynnikami zaś wyznaczającymi jego mechanizmy /uwarunkowanie, kanalizację, internalizację, itp/ są zewnętrzne sytuacje społeczne oraz ich komponenty: układ grup i stosunków społecznych, zobiektywizowane w nich wartości, role, normy, wzory społeczne itp. Funkcją tych mechanizmów jest przede wszystkim identyfikacja jednostki z grupami społecznymi oraz z podejmowanymi w ich ramach rolami społecznymi jako komponentami osobowości społecznej[3].

W procesie uspołecznienia wychowanek przechodzi przez kilka etapów:

a/ Etap p i e r w s z y polega na wdrażaniu dziecka do działania w zespole poprzez odwoływanie się do motywów osobistych. Kieruje się ono w działaniu pobudkami egoistycznymi, dlatego najbardziej skutecznymi środkami uspołecznienia są różnorodne wzmocnienia typu: aprobata, pochwała, nagroda, awans.

b/ Etap d r u g i - to integracja indywidualnych dążeń dziecka z celami zespołu. Dzieci chętnie podejmują działania na rzecz zespołu wówczas, gdy są one atrakcyjne i zaspokajają ich potrzeby.

c/ Etap t r z e c i - cele zespołu /organizacji/ stają się celami jego członków /wysoki stopień identyfikacji członków z orga-

nizacją/. Aktywizacja odbywa się poprzez wykonywanie zadań cząstkowych.

d/ Etap c z w a r t y charakteryzuje się działaniami stricte społecznymi. Dominują cechy samorządności i samowychowania[4].

2. AKTYWNOŚĆ I USPOŁECZNIENIE HARCERZY W DRUŻYNIE

U podstaw harcerskiej metody wychowania leży:
- kształtowanie aktywności społecznej i potrzeby uczestnictwa w życiu coraz szerszych kręgów środowiskowych /społeczności lokalnej, regionalnej, społeczeństwa globalnego/;
- wychowywanie przez pracę i dla pracy, wprowadzenie harcerzy w ekonomiczne problemy pracy;
- wdrażanie do stosowania racjonalnych zasad organizacji pracy;
- uczenie kultury pracy, współżycia, współdziałania.

Realizacja tak szeroko zakrojonych celów wymaga spełnienia następujących warunków:
- harcerze muszą znać cele pracy i zrozumieć jej społeczny sens;
- muszą być dobrze umotywowani do wykonywania określonych zadań;
- dysponować przygotowaniem instrumentalnym /wiedzieć jak pracować/;
- po wykonaniu pracy uzyskać ocenę /wzmocnienie zachowań w procesie wychowania/[5].

Wartość wychowawcza harcerstwa uzależniona jest od aktywności wszystkich członków. Członkowie bierni - jak pisze A. Kamiński - nie różnią się w zasadzie w swych postawach i przekonaniach od uczniów nie zorganizowanych[6]. Pojęcie członka czynnego organizacji uczniowskiej nie pokrywa się według niego z pojęciem aktywu. Zbiór członków czynnych jest zbiorem szerszym od aktywu, gdyż obejmuje oprócz grupy kierującej "szeregowych" członków organizacji, którzy pełnią w niej jakieś niejednorazowe zadania rzeczowe. Są to:

a/ formalni funkcjonariusze danej organizacji w komórkach władzy, rzeczywiście wykonujący na rzecz organizacji jakieś rzeczowe zadania;

b/ osoby pełniące różne funkcje niejednorazowe /np. redaktorzy gazetek/, aktywni w określonej dziedzinie /np. opieka nad zuchami/[7].

Stopień aktywności harcerzy badałem techniką A. Kamińskiego. Było to ćwiczenie - sondaż, poprzedzone wyjaśnieniem pojęcia "czynny członek harcerstwa". Każdy badany harcerz, zgodnie z instrukcją, miał pomyśleć o koleżankach i kolegach swojej szkoły należących

razem z nim do określonych drużyn i zapisać na arkuszu tych, którzy w bieżącym roku byli czynni, wykonywali jakieś prace, kierowali zespołami lub jakąś robotą, występowali z pożytecznymi pomysłami albo wykonywali czynności pod kierunkiem innych. Opinie o harcerzach weryfikowane były za pomocą innych technik pomocniczych i tak:

- aktywność każdego badanego harcerza oceniał drużynowy według skali: aktywność niezadowalająca, dostateczna, wysoka, bardzo wysoka;
- by sprawdzić opinie skrajne /aktywność bardzo wysoką lub niezadowalającą poszczególnych harcerzy/ dokonywałem analizy dokumentacji pracy organizacji.

Na podstawie materiału uzyskanego w wyniku ćwiczenia-sondażu, wyliczyłem współczynnik procentowy aktywności poszczególnych drużyn, mnożąc liczbę wymienionych, aktywnych /czynnych/ członków przez 100 i dzieląc przez ogólną liczbę członków w drużynie.

Posiłkując się skalą A. Kamińskiego przetransponowałem współczynnik procentowy na ocenę wartościującą /jakościowa/[8]. Jakościowe kategorie ocen dokonywanych przez drużynowych przełożyłem na umowne wartości liczbowe, a mianowicie: aktywność bardzo wysoka - 5, wysoka - 4, dostateczna - 3, niezadowalająca - 2. Suma wartości liczbowych poszczególnych członków drużyny podzielona przez ilość członków dawała liczbowy współczynnik aktywności drużyny. Dane pierwszego i drugiego badania zawiera tabela 1.

T a b e l a 1

Aktywność badanych drużyn

Symboliczny znak drużyny	N harcerzy	N członków aktywnych	% członków aktywnych	Ocena wartościująca aktywności	Współczynnik aktywności drużyny na podstawie ocen drużynowych
S1	29	13	45	bardzo dobra	4,9
S2	33	14	43	bardzo dobra	4,8
S3	32	13	40	dobra	4,2
D1	27	15	55	bardzo dobra	5,0
D2	30	19	63	wzorowa	5,0
D3	26	13	50	bardzo dobra	4,8
P1	34	9	26	dobra	3,7
P2	33	7	21	dostateczna	3,1
P3	32	10	31	dobra	3,5

Z tabeli wynika, iż idealną wprost aktywność osiągają drużyny dzielnicowej szkoły środowiskowej /D1, D2, D3/, na drugim miejscu

plasują się drużyny szkoły śródmiejskiej /S1, S2, S3/, ogólnie dostateczną aktywność drużyn stwierdziłem w szkole peryferyjnej /P1, P2 i P3/. Tego i ewentualnych dalszych zróżnicowań i rozbieżności pomiędzy jakością pracy poszczególnych drużyn dociekać będę w dalszym postępowaniu diagnostyczno-wyjaśniającym. Trudno nie zauważyć w zestawieniu danych wysokiej zbieżności ocen poziomu aktywności drużyn /jej członków/ dokonywanych przez harcerzy i drużynowych.

Następnie szukałem odpowiedzi na pytanie szczegółowe, czy z jakością badanej aktywności koreluje poziom uspołecznienia harcerzy? Do mierzenia poziomu uspołecznienia harcerzy skonstruowałem następującą skalę.

I. Zaangażowanie w pracach społecznych.

- sam/a zgłasza udział w pracy i samodzielnie ją wykonuje... 5 pkt.
- sam/a zgłasza udział w pracy, ale w jej wykonywaniu potrzebuje pomocy i wzmocnienia /zachęty/ ..... 4 pkt.
- podejmuje i wykonuje pracę tylko wówczas, gdy zostanie przymuszony/a, potem "rozkręca się" i wykonuje ją swobodnie ..... 3 pkt.
- podejmuje i wykonuje pracę tylko wówczas, gdy wie, że otrzyma nagrodę ..... 2 pkt.
- trzeba go/ją przymuszać do podjęcia pracy, a w trakcie ciągle kontrolować ..... 1 pkt.
- jest negatywnie ustosunkowany/a do prac społecznych ..... 0 pkt.

II. Stosunek do mienia społecznego.

- wykazuje wysoką troskę o mienie społeczne, swoim stosunkiem pozytywnie wpływa na innych ..... 5 pkt.
- troszczy się o mienie społeczne, jest obojętny/a wobec wandalizmu innych ..... 4 pkt.
- jest obojętny/a wobec mienia społecznego, nie niszczy, ale i nie dba o nie ..... 3 pkt.
- niszczy mienie społeczne oszczędzając własność "czyjąś"... 2 pkt.
- dba tylko i wyłącznie o własne mienie ..... 1 pkt.
- nie dba o żadne /w tym także własne/ mienie ..... 0 pkt.

W trosce o obiektywizację danych, każdego harcerza oceniał drużynowy, wychowawca klasy i zastępowy. Można było uzyskać indywidualnie 10 punktów. Suma punktów dzielona na ilość członków drużyny dawała średni współczynnik, który z kolei był przetransponowany na ocenę wartościującą:

10 pkt. ..... uspołecznienie bardzo wysokie

9 - 7 pkt. ..... uspołecznienie wysokie

6 - 4 pkt. ..... uspołecznienie dostateczne
3 - 2 pkt. ..... uspołecznienie słabe
1 - 0 pkt. ..... brak uspołecznienia

Tabela 2

Poziom uspołecznienia badanych drużyn
w zestawieniu z ich aktywnością

Symboliczny znak drużyny	N harcerzy	Współczynnik uspołecznienia	Ocena wartościująca uspołecznienia	Aktywność
S1	29	7	wysokie	bardzo dobra
S2	33	6	dostateczne	bardzo dobra
S3	32	6	dostateczne	dobra
D1	27	8	wysokie	bardzo dobra
D2	30	10	bardzo wysokie	wzorowa
D3	26	7	wysokie	bardzo dobra
P1	34	4	dostateczne	dobra
P2	33	3	słabe	dostateczna
P3	32	5	dostateczne	dobra

Powyższe dane wskazują, iż ocena uspołecznienia badanych drużyn jest na ogół zbieżna z poziomem aktywności, gdy idzie o hierarchię /bardziej, mniej/, lecz wyraźnie niższa w wartościach tak bezwzględnych jak i opisowych. O takim układzie wyników zadecydować mogła bardziej precyzyjna technika pomiaru, kompetencje wychowawców klasowych /co jest wysoce cenne/, jak i waga kategorii etyczno-moralnych "praca" i "stosunek do własności".

Zaangażowanie organizacyjne określałem w trzech płaszczyznach: intelektualnej /wiedza o własnej organizacji/, emocjonalnej /określenie priorytetu, znaczenia swojej organizacji/ oraz ideowej /rozumienie ideału wychowawczego swojej organizacji/. Wszystkie te płaszczyzny, jak się wydaje, w sumie dość wiernie wyrażają stopień identyfikacji członka z organizacją.

Ustaliłem 4-stopniową skalę mierzenia odpowiedzi:

- odpowiedź całkowicie poprawna ..... 5 pkt.
- odpowiedź dobra ..... 4 pkt.
- odpowiedź w połowie poprawna ..... 3 pkt.
- odpowiedź niepoprawna ..... 2 pkt.
- lub brak odpowiedzi

Dla poszczególnych drużyn i szczepów obliczyłem średnią ocenę. Ogólny stopień wiedzy o organizacji jest prawie dobry /średnia dla wszystkich badanych szczepów wynosi 3,8/. Zróżnicowania w tym zakresie są znaczne: od 4,3 /szczep D/ do 3,2 /szczep P/.

W ramach jednego szczepu większych zróżnicowań nie odnotowano. Bezpośredni wpływ na poziom wiedzy ma ogólny styl pracy organizacji w szkołach, wewnętrzny przepływ informacji, posiadana baza, ale nie tylko! Decydują o nim także czynniki pozaorganizacyjne: integracyjno-korelacyjna funkcja szkoły i nauczycieli /np. wychowania obywatelskiego, języka polskiego, historii/, funkcjonowanie biblioteki, dostęp uczniów do środków masowej komunikacji społecznej.

Emocjonalny dystans wobec własnej organizacji badałem pytając członków o stopień zaspokojenia przez nią ich oczekiwań oraz o zastrzeżenia w stosunku do jej pracy. Uzyskane dane świadczą o pozytywnym stosunku do organizacji, czego ilustracją jest dość wysoki poziom zaspokajania potrzeb /3,8/ oraz tylko 12,8% członków zgłaszających zastrzeżenia. Niepokoić może rozrzut danych: w szczepie S - 3,7 i 11,7%, w D - odpowiednio 4,5 i 6,2%, zaś w P - 3,1 i 20,6%.

Oto treść i adresaci najczęściej zgłaszanych zastrzeżeń:

- przynależność do organizacji jest często fikcyjna;
- panuje zbyt duża akcyjność. Organizacja "żyje" kilka razy w roku, w dniach wielkich uroczystości /zbiórek/;
- zadania są mało atrakcyjne i często narzucone z góry przez drużynowych;
- słaba jest baza organizacji, dlatego uczniowie szukają możliwości rozwijania swoich zainteresowań poza szkołą;
- wśród bardzo wielu zadań szkolnych harcerstwo nie znajduje poczesnego miejsca. Czuje się, że dyrekcja i nauczyciele nie zawsze myślą o nim jak o sojuszniku;
- wpływ wychowawczy organizacji na dzieci i młodzież nie zorganizowaną jest znikomy;

Wskaźnikiem określenia rozumienia ideału wychowawczego organizacji był test na poprawne rozpoznanie spośród piętnastu zaproponowanych, pięciu modelowych sposobów zachowania się harcerza. Owe cechy, zostały wybrane spośród najbardziej charakterystycznych punktów prawa harcerskiego. Miernikiem była liczba poprawnie wybranych cech, a maksimum stanowiło 5 punktów, oznaczających iż respondent wskazał na "sposoby zachowania się" szczególnie preferowane przez jego organizację. Oto dekalog zachowań:

1. Chce służyć Polsce Ludowej i dla Niej spełnia sumiennie swoje obowiązki.
2. Pragnie nauczyć się udzielania pomocy w nagłych wypadkach.
3. Chce być sprawiedliwy i odważny.
4. Dba o czystość i zdrowie.
5. Jest przyjacielem przyrody.
6. Nie żałuje czasu na sprawy społeczne.
7. Jest gospodarny.
8. Szanuje przyrodę, dba o jej piękno.
9. Oszczędza.
10. Umiejętnie zachowuje się na zebraniach, podczas kontroli, umie pisać protokoły.
11. Pragnie zmieniać świat na lepszy.
12. Jest uczciwy.
13. Dba o higienę miejsc publicznych.
14. Gdyby to było możliwe zlikwidowałby wszystkie ogniska zapalne wojen na świecie.
15. Nie opuści nikogo w potrzebie.

Jak widać "najbardziej harcerskie zachowania" to punkty 1, 3, 8, 11, 15. Niektóre punkty, zaproponowanego powyżej dekalogu, mają zbyt ideacyjny charakter i dlatego obserwujemy duży rozziew pomiędzy funkcją założoną /ideałem/, a rzeczywistą /wykonaniem/. Rozumienie jednak założeń ideowych ZHP przez 72% badanych jest w moim odczuciu wskaźnikiem wysokim. Niższe wskaźniki w zakresie rozumienia kategorii: "pragnie zmienić świat na lepszy" i "nie opuści nikogo w potrzebie", spowodowane są ich abstrakcyjnym charakterem i dlatego wymagają przekładania w każdej drużynie /zastępie/ na język codziennych, etapowych zadań.

3. ROZWIJANIE ZAINTERESOWAŃ DZIECI I MŁODZIEŻY POPRZEZ PRACĘ DRUŻYN

Drużyna jest materialną zbiorowością społeczną działającą w sposób zorganizowany, w której starsi i bardziej doświadczeni oddziałują na młodszych. Tworzy się w ten sposób tradycja drużyn, których normy, zasady i zwyczaje /obyczaje/, są stopniowo internalizowane przez nowych członków. Zakładając, iż członkowie drużyn pozostają w jednej grupie wiekowej, zbadałem ich budżet czasu:

- 243 /83%/badanych harcerzy uczęszcza najmniej raz w tygodniu na zajęcia pozalekcyjne organizowane przez szkołę;

- 230 /79%/ osób przynajmniej raz w tygodniu chodzi do kina;
- telewizję ogląda codziennie 288 harcerzy /97% badanych/ z czego:

15% przez 1 godzinę dziennie,
37% przez 2 godziny dziennie,
34% przez 3 godziny dziennie,
8% przez 4 godziny dziennie,
6% przez 5 i więcej godzin dziennie.

Na uczenie się w domu badana młodzież poświęca od godziny do 5 godzin dziennie i tak:

24% 1 godzinę dziennie,
32% 2 godziny dziennie,
25% 3 godziny dziennie,
19% ponad 3 godziny dziennie.

Znamienny jest fakt, iż czas przeznaczony na oglądanie programu telewizyjnego maleje w miarę dorastania. Uczniowie klas V i VI /11-12 lat/ siedzą przed telewizorem średnio 3,5 godziny, a tylko 2,2 godziny przeznaczają na uczenie się w domu. Natomiast w grupie 15-latków /klasa VIII/ zachodzi odwrotna sytuacja 2,3 godziny na program telewizyjny, 3,2 godziny dziennie na naukę.

Badania moje wykazały, że 47% młodzieży oczekuje od harcerstwa realizacji form zabawowych i rozrywkowych. Szczególnie w szczepie P obserwuje się supremację dążeń osobistych /szczęście, przyjemność, zadowolenie, powodzenie/. Aż 92% harcerzy tego szczepu chciałoby bawić się, grać, uprawiać sport, a tylko 8% eksponuje prace społeczne, dokładniej jednak nie precyzując ich charakteru. Najbardziej społeczne projekcje zauważa się w szczepie D /52%/. Analiza dokumentów urzędowych dowodzi, iż tak rozbudzone zainteresowania społeczne, polityczne i kulturalne młodzieży zawdzięczać należy planowej, konsekwentnej pracy środowiskowej.

ZHP jest organizacją o dwoistym charakterze. Jest on p o p i e r w s z e organizacją, której celem jest kształtowanie osobowości wychowanków w oparciu o założenia wychowawcze zawarte w podstawowych dokumentach Związku, p o d r u g i e zaś społecznym ruchem dzieci i młodzieży, którego celem podstawowym jest zaspokajanie tych potrzeb zuchów i harcerzy, których nie jest w stanie zaspokoić rodzina, rówieśnicza grupa nieformalna, szkoła i inne instytucje.

Dwoistemu charakterowi organizacji musi odpowiadać także podwójny charakter planowania. Planuje instruktor-drużynowy tak, by zabezpieczyć ciągły rozwój drużyny, gromadzenie się jej doświadcze-

nia społecznego, dobrych nawyków, sprawność, samodzielność i samorządność. Z drugiej strony dążyć należy do coraz poważniejszego udziału w planowaniu samych harcerzy tak, by było ono na miarę poziomu rozwoju /zasobu doświadczeń, potrzeb, motywacji itp./.

Im niższy szczebel rozwoju psychofizycznego harcerzy, tym większa rola drużynowego, jego doświadczenia, umiejętności i talentu. Wymagane są plany drużynowego, zamierzeń drużyny i pracy zastępów. Niestety - badane drużyny nie spełniają w pełni tego warunku. Z 9 badanych drużyn tylko 6 dysponowało planem zamierzeń na rok 1984/85, /nie posiadały go 2 drużyny szczepu P i jedna - S/, 4 drużyny posiadały plan pracy drużynowego /3 szczepu D i jedna - S/. Jedynie w 2 przypadkach /2 drużyny szczepu D/ plan był rozpracowany w szczegółach.

Zbiórki odbywają się w ramach czasu wolnego młodzieży. Zbadałem, jakie zajęcia i czynności uczniowie szczególnie chętnie wykonują w czasie wolnym. T.Wujek w swoich badaniach nad czasem wolnym i jego uwarunkowaniami pisze, iż "jedynie 8,4% młodzieży spędzało swój wolny czas na zajęciach harcerskich"[9].

Wyniki moich badań zdają się potwierdzać ten wniosek. Sądzę, iż główną przyczyną takiego stanu rzeczy jest zła organizacja pracy w drużynach. Zastrzeżenie budzi nie tylko planowanie, ale niewystarczająca jest też znajomość wychowanków, ich potrzeb. Niepokoić musi fakt, że drużynowi sami będąc harcerzami nie potrafią "trafić" w zainteresowania swoich podopiecznych. Plany zamierzeń poszczególnych drużyn wskazują na przerost tematyki rocznicowej nad innymi zadaniami. Nierzadko zbiórki stają się jeszcze jedną lekcją wychowania obywatelskiego. Nie podważając słuszności stawiania celów ideowo-wychowawczych, krytycznie trzeba się odnieść do form i metod przekazywania treści wychowawczych. Są one zbyt suche i werbalne. Nie angażują, nie wyzwalają energii i twórczego zapału. Zbiórki harcerskie połączone z wymarszem do koszar wojskowych, z biegiem patrolowym, poznaniem alfabetu Morse'a, czy krótkim bodaj biwakiem, nie dają się porównać w swych walorach poznawczo-wychowawczych ze zbiórkami, podczas których najważniejsze nawet zadania realizowane są w sali szkolnej czy harcówce. Jest to jedna z przyczyn niezbyt silnych związków emocjonalnych badanych harcerzy z organizacją, a także stosunkowo małego w niej uczestnictwa chłopców. Problem głębiej wyjaśniają wypowiedzi dyrektorów szkół i organizatorów /kierowników/ szczepów. Na pytanie: "Czy zdaniem Pana/i drużyny rozwijają zainteresowania swych członków?" - 4 osoby

na 6 odpowiedziały "nie" lub "tylko częściowo". Aby praca w organizacji przebiegała pomyślnie - stwierdzono - potrzebne są środki materialne /fundusze, pracownie, sprzęt/. Tymczasem z całej, bogatej bazy szkolnej może korzystać jedynie szczep D, szczep S posiada sprzęt biwakowy, wystarczający na potrzeby jednej drużyny, a szczep P może doraźnie korzystać z modelarni, zorganizowanej w szkole przez LOK.

4. SAMORZĄDNOŚĆ I SAMOWYCHOWANIE W DRUŻYNIE HARCERSKIEJ

Praca organizacji harcerskiej opiera się na aktywności młodzieży, samorządności i dobrowolności. Współudział w zarządzaniu to planowanie, partycypowanie w wyborze funkcyjnych, kontrola i ocena pracy kolegów, ale także umiejętność i motywacja do samooceny[10]. Samorządność nie jest jakością gotową. Jest to proces i typ organizacji życia zespołowego, do którego dochodzi się powoli i stopniowo[11]:

a/ etap k o n s u m e n t a - charakteryzuje się uczestnictwem we wszystkim tym, co się dzieje w grupie tj. planowanie, organizowanie, ocena i kontrola, ale pod ścisłym nadzorem starszych /instruktorów, drużynowych, wychowawców/;

b/ etap w y k o n a w c y - członkowie zespołu próbują wysuwać własne propozycje, przejawiają samodzielność i inicjatywę. Jednostka przyjmuje współodpowiedzialność za rezultat działania zespołu, kontroluje i ocenia pracę z uwzględnieniem obowiązujących w drużynie kryteriów i zasad, bierze udział w wyborze funkcyjnych;

c/ etap k i e r o w n i k a - jednostka bierze całkowitą odpowiedzialność za określony odcinek pracy. Ma głos decydujący w kwestii planowania, ustala kryteria oceny postaw i zasady kontroli realizacji zadań[12].

Opierając się na opisanym modelu podjąłem próbę zbadania stanu samorządności wylosowanych drużyn /szczepów/. Ów stan samorządności w badanych drużynach nie przedstawia się najlepiej. Szczep D bardzo aktywny i uspołeczniony znajduje się /zgodnie z przyjętą nomenklaturą/ na etapie drugim. Przeciętnie 92% harcerzy tego szczepu wykonuje zadania, 96% bierze udział w wyborze funkcyjnych, 29% planuje pracę drużyny, 23% - podejmuje ważne decyzje i 64% - ocenia wykonanie prac.

Szczep S należałoby umiejscowić na przełomie pierwszego i drugiego etapu rozwoju samorządności. 86% harcerzy wykonuje zadania,

72% wybiera funkcyjnych, ale tylko 14% planuje pracę drużyn, a 9% podejmuje ważne decyzje i 24% ocenia realizację zadań.

Szczep P należałoby umiejscowić na etapie konsumenta. 70% harcerzy uczestniczy w wykonywaniu zadań, 50% wybiera funkcyjnych, 3% planuje pracę, 2% podejmuje decyzje /są to, jak wynika z analizy ankiet, funkcyjni zastępowi/ i 20% bierze udział w ocenie wykonania pracy kolegów. W tym szczepie /co widać bardzo wyraźnie/, większość prac /poza wyborami/ wykonują drużynowi.

Fundamentalną dyrektywą działalności samorządów jest opieranie się na potrzebach i zainteresowaniach młodzieży. Bardzo wiele czynności początkowo nieinteresujących, staje się dzięki systemowi bodźców psychicznych ponętne, zaspokaja ważne potrzeby psychiczne. Trzeba mieć przed oczyma konkretne zadania, które pragnie się z młodzieżą realizować. I dokona się wówczas - jak mówi A.Kamiński - pełnia procesu wychowawczego. Osobowość chłopca czy dziewczyny będą kształtować już nie tylko psychiczne lub środowiskowe czynniki zaspokajanych potrzeb i zainteresowań, ale także obiektywne zadania, jakie młodzież sobie zakreśli, oraz aspiracje. Własna praca nad sobą poprzez realizowanie przyjętych na siebie zadań stawać się będzie tym czynnikiem osobowotwórczym, który dopełni i skoryguje psychiczne i środowiskowe siły kształtujące człowieka[13]. Idąc śladem tej myśli - tezy zbadałem, jakie zadania i formy pracy realizują harcerze i jakie są w tym zakresie oczekiwania /potrzeby/.

Z uzyskanych danych wynika, iż wszystkie drużyny uprawniają musztrę, pomagają w utrzymywaniu ładu, porządku i dyscypliny w szkole, a także oglądają program telewizyjny i filmy. Są to formy łatwo dostępne, jednolite, nie wymagające zbytniej pomysłowości ani też nakładów. Maksymalną ilość form /14/, stosują 2 drużyny szczepu D /D1 i D2/ oceniane poprzednio według skali A.Kamińskiego bardzo wysoko, tak za uspołecznienie, jak i aktywność. Drużyny P2 i P3 ocenione jako słaba i dostateczna, wykazują nader skromną ilość form pracy /P2 - 4, a P3 - 6/.

Szczep S uplasował się jakoś "pośrodku". Widać wyraźny brak bazy do uprawiania stricte harcerskich form pracy jak obozy, biwaki, zwiady i biegi patrolowe. Dziwne, że nie inicjuje się formy bardzo wydawałoby się dostępnej np. klubu dobrej książki/!/.

Wyniki badań ankietowych potwierdziły się w analizie dokumentów urzędowych /planów, zapisów w książkach drużyn itp./ i podczas hospitacji zajęć w wybranych szkołach. Zbiórek odbywało się stosunkowo dużo, ale w szczepie S - 51% w klasie szkolnej, w szczepie D

- 33%, a w szczepie P - aż 82%. Zamykanie się w murach szkolnych z góry narzuca formy szkolne, werbalne, np. przekazywanie informacji przez drużynowych - instruktorów - deprecjonuje tak rolę funkcyjnych, jak i aktywność harcerzy.

Wszyscy harcerze, niezależnie od stopnia uspołecznienia i aktywności ich drużyn, postulują rozszerzenie takich form, jak: obozy i biwaki, gry i zabawy, biegi i zwiady, różnorodne zajęcia sportowe, rekreacyjne, festiwale, konkursy. Łatwo zauważyć, iż harcerze proponowali szczególnie często te formy pracy, które były ich udziałem. W szczepie P zdarzało się, iż znaczna liczba harcerzy nie potrafiła zaproponować nawet kilku bardzo harcerskich, atrakcyjnych i pożytecznych form.

Rozbudzanie u wychowanków aspiracji w kierunku samowychowania, wymaga bardzo silnego wpływu osobistego i przykładu wychowawców. Zabiegi te są niemożliwe bez wzbudzania dążeń do identyfikowania się i naśladowania pozytywnych wzorów postępowania oraz internalizacji zobiektywizowanych społecznie wartości. Wymaga to przede wszystkim odpowiedniego poziomu intelektualnego wychowanków, ale także ogromnych umiejętności wychowawcy, wzoru kierownika i przywódcy duchowego, by w odpowiednich, dostępnych formach wzbudzać chęci do realizowania szczytnych zadań i odrodzonych ideałów harcerskich.

5. WNIOSKI KOŃCOWE

Badania moje, przeprowadzone na stosunkowo małej próbie, nie dają dostatecznych podstaw do formułowania uogólnień dotyczących pracy całego Związku, niemniej wskazują na ważne determinanty funkcjonowania organizacji jako środowiska wychowawczego w szkole podstawowej. Pozwoliły one odkryć nowe kierunki stymulacji społeczno-moralnego rozwoju młodzieży wieku dorastania.

a. Badania potwierdziły założoną hipotezę. Istnieje widoczne sprzężenie pomiędzy "klimatem wychowawczym" wewnątrz i wokół organizacji, a osiąganym poziomem aktywności i uspołecznienia. Znaczącym czynnikiem aktywności harcerstwa w szkole podstawowej jest różnorodność i atrakcyjność stosowanych form, metod i środków działania. Dzieci i młodzież potrzebują aprobaty, uznania i poparcia ze strony dorosłych. Owo "wzmacnianie" działań organizacji powinno posiadać możliwie najszerszy wymiar /zachęta, pochwała, dyskusja, przekazywanie ważnych zadań, przekonywanie, nagroda itp./.

b. Istotny wpływ na pracę drużyn ma kadra /kierownictwo szczepu, drużynowi-instruktorzy i zastępowi/ jej przygotowanie merytoryczne /instrumentalne/, jak i kierunkowe cechy osobowości. Podstawą aktywizacji członków organizacji jest umiejętne integrowanie ich celów osobistych z celami i interesami grupy i szerzej - szkoły, środowiska. Organizacja poprzez swoje struktury /drużyny, zastępy/, powinna dbać o realizację potrzeb i zainteresowań dzieci i młodzieży, szczególnie rozbudzonych w wieku dorastania.

c. Probierzem aktywności drużyn jest stopień samorządności i zdolność do samowychowania każdego członka organizacji.

d. Należy dążyć do względnej harmonii pomiędzy funkcją założoną a rzeczywistą harcerstwa. Powinna to być organizacja na miarę dziecka /młodzieńca/ i na miarę istniejących warunków. Prawo dialektyki nakazuje uelastyczniać stanowisko dorosłej społeczności szkolnej w stosunku do organizacji w kierunku partnerstwa, współpracy i współdziałania. Zróżnicowanie efektów działalności wychowawczej badanych drużyn aż nader wyraźnie wskazuje na istniejące w tym zakresie rezerwy. Na poziom wychowania społecznego wpływ ma integracja planów wychowawczych szkoły i harcerstwa, współpraca dorosłych i dziecięco-młodzieżowych grup formalnych i nieformalnych. Organizacja harcerska powinna w swoich planach szeroko uwzględniać trzy płaszczyzny: pracę dla samej organizacji, pracę dla klasy i szkoły oraz pracę dla środowiska. Współpraca harcerstwa ze szkołą jest najwłaściwsza, gdy:

- nie jest to "czyste" kierowanie, a inspirowanie i stymulowanie;
- odgórną kontrolę zastępuje wnikliwa i życzliwa zarazem dyskusja oraz ocena;
- współdziałanie dominuje nad nadzorem;
- wszystkie zadania podejmowane są kolektywnie, celowo i świadomie;

e. Wykrycie wszystkich istotnych determinantów funkcjonowania harcerstwa jest możliwe pod warunkiem szczegółowego przebadania środowiska, w jakim pracuje określona struktura organizacyjna /szczep, drużyna, zastęp/.

P r z y p i s y

[1] Zob. M. Czerniewicz: Aktywność społeczna dziecka 12-14-letniego. Warszawa 1962, PZWS, s. 11.

[2] Por. M. Przetacznikowa: Rozwój i wychowanie dzieci i młodzieży w średnim wieku szkolnym. Warszawa 1979, WSiP, s. 211-222.

[3] Zob. S. Kowalski: Socjologia wychowania w zarysie. Warszawa 1974, PWN, s. 317.

[4] Por. H. Muszyński: Proces aktywizacji społecznej dzieci i młodzieży w wychowaniu zespołowym. W: O intensyfikacji nauczania i wychowania. W. Okoń /red./ Warszawa 1966, PZWS, s. 235.

[5] Zob. M. Przetacznikowa, Z. Włodarski: Psychologia wychowawcza. Warszawa 1980, PWN, s. 362-369.

[6] A.Kamiński: Aktywność i bierność członków szkolnych organizacji młodzieżowych. "Nowa Szkoła" 1968 nr 7/8.

[7] Ibidem.

[8] A.Kamiński używa następującej skali aktywności: aktywność bardzo dobra - od 41 do 55 proc. ogółu członków, aktywność wzorowa - powyżej 55 proc. ogółu, aktywność dobra - od 26 do 40 proc. ogółu członków, aktywność dostateczna - od 10 do 25 proc. ogółu członków, aktywność niezadowalająca - poniżej 10 proc. ogółu członków.

[9] Zob. T. Wujek: Czas wolny młodzieży szkolnej i jego uwarunkowania. "Studia Pedagogiczne" tom X. Warszawa 1963, PAN, s. 301.

[10] Por. S. Szuman: Aktywność własna jako czynnik rozwoju dziecka w okresie 7-14 lat. "Nowa Szkoła" 1956 nr 6.

[11] Zob. H. Muszyński: Postawy wychowania społeczno-moralnego. Warszawa 1967, PZWS, s. 171 i dalsze.

[12] Por. J. Burska: Harcerska samorządność w dobrym wydaniu. "Harcerstwo" 1968 nr 9.

[13] A. Kamiński: Samorząd młodzieży jako metoda wychowawcza. Warszawa 1973, PZWS, s. 88.

Jerzy Nosarzewski
Wyższa Szkoła Pedagogiczna
Olsztyn

MOTYWACJA A EFEKTY PRACY UCZNIA

W literaturze istnieją różne określenia pojęć motywacji i motywu. Tutaj ograniczę się do podania definicji, które są charakterystyczne dla większości psychologów. Przez motywację rozumie się dążność całego organizmu do zorganizowanej aktywności, prawidłowo wahającej się od poziomu niskiego w czasie snu, do wysokiego w czasie czuwania i pobudzenia /D.O. Hebb 1969 s. 279/. Natomiast przez "motyw" rozumiemy coś, co pobudza organizm do działania lub podtrzymuje to działanie i nadaje mu kierunek, skoro już raz zostało ono wzbudzone /E.R. Hilgard 1967 s. 191/. "Motywacja to najważniejszy czynnik sprzyjający uczeniu się" /Ch.E. Skinner 1971 s. 420/. Motywy uczenia się odgrywają zasadniczą rolę w pracy szkolnej ucznia. Motywacja pobudza i mobilizuje ucznia do nauki. Trwałość opanowanego materiału jest przede wszystkim uzależniona od samego ucznia, od jego pragnień, zaangażowania i zaintereso-

wań. Gdy uczeń posiada oceny niedostateczne, najczęściej świadczy to o negatywnej motywacji do nauki szkolnej.

Efekty pracy ucznia są zdeterminowane wieloma czynnikami. W niniejszej pracy zwrócę uwagę na jeden z nich - motywację. Na podstawie literatury przedmiotu w problematyce motywacji uczniów do nauki można wyodrębnić dwa kierunki badań: 1/ pewni badacze koncentrują się głównie na relacji jaka zachodzi pomiędzy stopniem, poziomem motywacji a efektami uczenia się; 2/ inni zaś zwracają uwagę głównie na zależność jaka zachodzi pomiędzy rodzajami motywów a wynikami pracy ucznia.

Powyższe kierunki badań omówię w kolejności.

1. STOPIEŃ MOTYWACJI A WYNIKI PRACY UCZNIA

Nie wystarczy tylko chcieć, lecz trzeba mieć pragnienie odpowiednio silne, aby uzyskać dobre wyniki w nauce. Zazwyczaj u uczniów bardzo dobrych i dobrych występuje wysoka, natomiast u uczniów średnich i słabych - niska motywacja. Uczniowie, którym na czymś bardzo zależy, np. na ocenie szkolnej, potrafią podczas odpowiedzi skoncentrować się, łatwo przychodzą im różne pomysły, dobrze orientują się w otoczeniu. Ale są również uczniowie, którzy w takiej sytuacji "tracą głowę", poziom myślenia obniża się, orientacja w otoczeniu spada. Inaczej zachowa się uczeń, któremu brakuje trochę motywacji do nauki. Do lekcji jest przygotowany "po łebkach". Jednak groźba niepowodzenia może zmobilizować go maksymalnie i uczeń ten wypada pozytywnie podczas odpowiedzi. W obliczu niepowodzenia uczniowie z niską motywacją nie wykazują chęci do nauki, szybko zniechęcają się, spotkane trudności powodują u nich unikanie nauki i szkoły /J. Reykowski 1977, s. 72 i nast./.

Ukazało się szereg badań mówiących o zależności pomiędzy poziomem lęku a efektami. Dla ilustracji podam wyniki, jakie uzyskali w swoich badaniach J. Grimes i W. Allinsmith oraz T. Kocowski.

J. Grimes i W. Allinsmith polecili rozwiązać testy fonetyczne trzem grupom uczniów różniących się poziomem lęku. Rezultaty badań wykazały, że najwyższe efekty uzyskali uczniowie mało lękliwi, natomiast najgorsze wyniki osiągnęli uczniowie charakteryzujący się wysokim poziomem lęku /za D.R. Greenem 1970, s. 173/.

T. Kocowski /1964/ badał poprawność rozumowania i spostrzegawczość w zależności od warunków, które powodowały różny poziom lęku. Na podstawie badań stwierdził, że najlepsze wyniki w spraw-

ności procesów umysłowych i w spostrzegawczości osoby badane osiągnęły przy niskim poziomie lęku, najgorsze zaś, gdy poziom lęku był najwyższy.

Badania powyższe wymownie świadczą o tym, że uczniowie odznaczający się wysokim poziomem lęku, jak również jednostki pracujące w warunkach wysokiego lęku, osiągają niskie wyniki w pracy.

Interesujące badania mówiące o relacji zachodzącej pomiędzy stopniem motywaoji a wynikami przeprowadziła E. Szymańska /1981/. Motywację uczniów kl. VII zbadała za pomocą kwestionariusza Z. Putkiewicza. Przyjmując za kryterium jedno standardowe odchylenie od średniej wyodrębniła trzy grupy uczniów różniących się stopniem motywacji. Do obecnych badań wykorzystano wyłącznie wyniki grup kontrolnych tj. 30 uczniów z wysoką motywacją, 49 ze średnią motywacją i 31 z niską motywacją. Następnie zastosowała eksperyment naturalny, który składał się z trzech różnych zadań: a/ rozwiązywanie zadań logicznych, b/ uczenie się materiału pamięciowego, c/ układanie anagramów. Zadania logiczne typu łamigłówek umysłowych były dla uczniów nietypowe. Maksymalna liczba punktów prawidłowo rozwiązanych zadań wynosiła 43, które przyjęto za 100%. Czas przeznaczony na rozwiązanie zadań wynosił 15 min. W drugim zadaniu materiał składał się z 18 znaków, którym odpowiadały litery alfabetu polskiego. Na opanowanie 18 znaków przeznaczono czas 5 min. Potem dyktowano uczniom wyrazy, a oni zapisywali je za pomocą umownych znaków. Gdy uczeń napisał wszystkie wyrazy poprawnie otrzymywał maksymalną liczbę punktów 64 - co stanowiło 100%. Trzecie zadanie percepcyjno-motoryczne polegało na układaniu anagramów z liter. Największą liczbę 96 wyrazów, jakie można było ułożyć, przyjęto za 100%. Czas na wykonanie zadania wynosił 15 min. Wyniki, jakie uczniowie osiągnęli w trzech zadaniach obrazuje tabela 1.

T a b e l a 1

Porównanie wyników osiągniętych w trzech zadaniach w zależności od stopnia motywacji uczniów

Rodzaj zadań	Stopień motywacji	M %	Dm %
zadanie logiczne	wysoki	31,3	11,0
	średni	42,3	
	wysoki	31,3	
	niski	20,0	11,3

Rodzaj zadań	Stopień motywacji	M %	Dn %
Zadanie logiczne /dok./	średni niski	42,3 20,0	22,3
Zadanie pamięciowe	wysoki średni	39,2 29,5	9,7
	wysoki niski	39,2 17,5	21,7
	średni niski	29,5 17,5	12,0
Zadanie percepcyjno-motoryczne	wysoki średni	38,1 31,8	6,3
	wysoki niski	38,1 18,7	19,4
	średni niski	31,8 18,7	13,1

Na podstawie danych umieszczonych w tabeli 1 wynika, że uczniowie ze średnią motywacją rozwiązali zadania logiczne w 42,3%, natomiast uczniowie z wysoką motywacją w 31,3%. Różnica na korzyść uczniów ze średnią motywacją wynosi 11,0%.

Najgorzej wypadli uczniowie z niską motywacją; rozwiązali zadania logiczne w 20% i gorzej od uczniów ze średnią motywacją o 22,3%. Natomiast w pisaniu wyrazów za pomocą umownych znaków i układaniu anagramów najwyższe wyniki osiągnęli uczniowie z wysoką motywacją. Zadanie pamięciowe wykonali w 39,2% tzn. lepiej od uczniów o średniej motywacji o 9,7% i korzystniej od uczniów z niską motywacją o 21,7%. Układanie anagramów uczniowie z wysoką motywacją wykonali w 38,1%. W zadaniu tym przewyższali uczniów ze średnią motywacją o 6,3%, a uczniów charakteryzujących się niską motywacją o 19,4%.

Dlaczego uczniowie ze średnią motywacją uzyskali wyniki wyższe o 11,0% w porównaniu z uczniami charakteryzującymi się wysoką motywacją? U uczniów, którym zależy bardzo na osiągnięciu wysokich wyników, występuje wzmożony stan pobudzenia, mający ujemny wpływ na funkcjonowanie procesów psychicznych. Należy przyjąć, że zadania logiczne nie były łatwie i dlatego bardziej pobudzały aktywność uczniów z wysoką motywacją w porównaniu do uczniów ze średnią motywacją. Stan wzmożonego pobudzenia wpływał dezorganizująco na sprawność czynności umysłowych. Stąd niższe efekty u uczniów z wysoką motywacją. Należy przypuszczać, że pozostałe zadania: zadanie pamięciowe i zadanie percepcyjno-motoryczne były

łatwie do wykonania i dlatego uczniowie z wysoką motywacją rozwiązali je najlepiej, a uczniowie z niską motywacją - najgorzej. Powyższą interpretację potwierdza drugie prawo Yerkesa - Dodsona, które mówi, że w zadaniach łatwych największą sprawność osiąga się przy wysokim poziomie motywacji, natomiast przy zadaniach trudnych - przeciwnie - przy niskim poziomie motywacji.

Podsumowując należy podkreślić, że uczniowie pobudliwi, wrażliwi, z wysokim poziomem lęku oraz uczniowie pracujący w warunkach, które powodują lęk, osiągają niższe efekty w nauce w porównaniu z uczniami o niskim poziomie lęku oraz uczniami, którzy wykonują zadania w warunkach sprzyjających. Wyniki uczniów są uzależnione od stopnia, poziomu motywacji. Najwyższe efekty osiągają oni przy umiarkowanej i wysokiej motywacji, natomiast zbyt wysoka motywacja, jak również niska motywacja, nie sprzyjają osiąganiu dobrych wyników w nauce.

2. RODZAJE MOTYWÓW A EFEKTY PRACY UCZNIA

Ucznia do działania pobudza najczęściej nie jeden, lecz kilka motywów. Psychologowie dokonali podziału motywów na różne rodzaje. Przedstawię takie motywy, które są najbardziej charakterystyczne dla pracy ucznia.

J. Pieter /1961/ wyróżnia następujące motywy uczenia się: lęk, motywy ambicyjne, praktyczne, bezinteresowną potrzebę wiedzy i zainteresowania. L. Niebrzydowski /1972/ przeprowadził obszerne i wnikliwe badania empiryczne wśród uczniów klas wyższych szkoły podstawowej. Na podstawie badań wyodrębnił motywy zewnętrzne, takie jak: a/ osobowość nauczyciela, b/ ocenę szkolną, c/ karę i nagrodę, d/ sytuację rodzinną ucznia i motywy wewnętrzne, do których zalicza: a/ bezinteresowną potrzebę zdobywania i rozumienia wiedzy, b/ zainteresowania nauką szkolną, c/ ambicję, d/ plany i dążenia życiowe, e/ przekonanie uczniów o praktycznej przydatności zdobywanej wiedzy. Z. Putkiewicz /1971/ w oparciu o pomysłowy i dobrze skonstruowany inwentarz motywów, wypełniony głównie przez młodzież szkół średnich, opracował 7 kategorii motywów.

1. Motywy poznawcze. Do motywów poznawczych zaliczono te stwierdzenia, w których młodzież podkreśla aspekty poznawcze nauki ze względu na jej treść i ciekawe problemy, oraz sposób przekazywania wiedzy przez nauczyciela, kształtowanie pozytywnego stosunku uczniów do przedmiotu, kształtowanie zainteresowań i zamiłowań do nauki, np. "chcę dobrze poznać wiadomości szkolne".

2. Motywy społeczno-ideowe. Uczniowie w swoich wypowiedziach podkreślali, że przyswajają wiedzę, aby ją później wykorzystać w różnych formach działalności społecznej. Uczą się po to, aby z korzyścią pracować dla społeczeństwa, państwa, pomagać innym ludziom /np. "Zmieniać życie ludzi na lepsze"/.

3. Motywy ambicyjne. Motywy tej kategorii wypływają z ambicjonalnych pobudek. Uczniowie mówią, że chcą zostać kimś w życiu, być dobrymi uczniami, chcą być wykształceni /np. "Chcę zdobyć uznanie w swoim otoczeniu"/.

4. Motywy praktyczno-zawodowe. Młodzież niejednokrotnie podkreślała w swoich wypowiedziach, że uczy się dlatego, że chce zdobyć odpowiedni zawód, pójść na studia, mieć zapewnioną przyszłość, dobrze zarabiać, nie pracować fizycznie /np. "Chcę się przygotować do zdobycia zawodu"/.

5. Motywy praktyczne - szkolne. Młodzież uczy się, aby ukończyć szkołę, mieć wysokie uznanie w klasie i u nauczycieli, otrzymać nagrodę od rodziców, nie pozostać w tej samej klasie, nie mieć ocen niedostatecznych /np. "Nie narażać się nikomu w szkole"/.

6. Motywy lękowe. Uczniowie zdobywają wiedzę z uwagi na obawę przed nauczycielami i rodzicami. Obawiają się tego, że mogą nie ukończyć szkoły lub nie przejść do następnej klasy. Uczą się dlatego, aby nie robić przykrości rodzicom /np. "Nie chcę zasłużyć na naganę lub karę w szkole"/.

7. Motywy inne. Do motywów innych zaliczono takie motywy, które nie znalazły się w poprzednich kategoriach. Wyrażone one były w takiej formie: to mój obowiązek, tego wymagają rodzice.

Nasuwa się pytanie, czy rodzaj motywów ma związek z wynikami pracy ucznia? Na to pytanie dostarczają odpowiedzi wyniki badań m.in. - A. Wiórkowskiej /1978/, T. Lewowickiego /1977/ i A. Dębowskiej /1977/.

A. Wiórkowska /1978/ skoncentrowała się na relacji pomiędzy rodzajami motywów a wynikami uczniów w nauce. W tym celu zbadała 260 uczniów szkoły podstawowej za pomocą inwentarza motywów Z. Putkiewicza /1971/. Przyjmując za kryterium oceny szkolne z dziewięciu przedmiotów z ostatniego semestru, podzieliła uczniów na trzy grupy: dobrych, średnich i słabych. Wyniki badań, jakie otrzymała, przedstawia tabela 2.

Tabela 2

Rodzaj motywów a wyniki uczniów

Uczniowie	słabi - 45 osób oceny 2,9 - 3,4		średni - 136 osób oceny 3,5 - 4,1		dobrzy - 79 osób oceny 4,2 - 5,0	
Motywy	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Poznawcze	8	3,0	93	11,4	125	26,1
Społeczno-ideowe	28	10,3	162	19,9	87	18,2
Ambicyjne	23	8,5	126	15,4	98	20,5
Praktyczno-zawodowe	81	30,0	269	33,0	97	20,3
Praktyczno-szkolne	48	17,8	72	8,8	30	6,3
Lękowe	34	12,6	66	8,1	23	4,6
Inne	48	17,8	28	3,4	19	4,0
Razem	270	100,0	816	100,0	479	100,0

Z tabeli 2 wynika, że w grupie uczniów dobrych dominują motywy poznawcze /26,1% ogólnej liczby wypowiedzi/. Drugie miejsce zajęły motywy ambicyjne /20,5%/ i praktyczno-zawodowe /20,3%/. Trzecią pozycję zajęły motywy społeczno-ideowe /18,2%/. Pozostałe motywy wystąpiły w małym stopniu. W grupie uczniów średnich układ uległ zmianie i na pierwsze miejsce wysunęły się motywy praktyczno-zawodowe /20,3%/. Trzecią pozycję zajęły motywy społeczno-ideowe /18,2%/. Pozostałe motywy wystąpiły w małym stopniu. W grupie uczniów średnich układ uległ zmianie i na pierwsze miejsce wysunęły się motywy praktyczno-zawodowe /33,0%/. Drugie miejsce zajmują motywy społeczno-ideowe /19,9%/. Trzecie miejsce przypadło motywom ambicyjnym /15,4%/ i dopiero na czwartym miejscu znalazły się motywy poznawcze /11,4%/. Pozostałe motywy zajęły dalsze miejsca. Zmianie także uległa kategoria motywów w grupie uczniów słabych. Tutaj pierwsze miejsce zajęły również motywy praktyczno-zawodowe /30,0%/. Drugie miejsce zajęły motywy praktyczno-szkolne i inne /po 17,8%/. Zaś motywy lękowe zwiększyły się trzykrotnie w porównaniu z grupą uczniów dobrych. W najmniejszym stopniu wystąpiły tutaj motywy ambicyjne /8,5%/ i poznawcze /3,0%/. Z tabeli 2 wynika również, że wskaźnik procentowy motywów poznawczych wzrasta wraz ze wzrostem efektów osiąganych przez uczniów w nauce szkolnej, natomiast wyniki obniżają się, gdy wzrasta wskaźnik motywów praktyczno-szkolnych.

Badania mówią o tym, że uczniowie, u których dominują motywy poznawcze, osiągają najwyższe efekty w nauce. Stąd wypływa wniosek, że należy zmieniać motywy u uczniów w procesie nauczania i wychowania. Prawidłowość ta została potwierdzona badaniami. Z. Putkiewicz /1971/ wykazał, że jeżeli wprowadzi się odpowiednie czynniki do systemu dydaktyczno-wychowawczego, to ulegają zmianie motywy uczenia się. Zamiast motywów praktyczno-zawodowych zaczynają dominować motywy poznawcze, społeczno-ideowe czy ambicyjne, które wpływają korzystniej na pracę ucznia. Chodzi również o to, aby tego rodzaju motywy miały charakter stały, nie ulegały zmianie pod wpływem jakiejś sytuacji czy chwilowych niepowodzeń. Motywy trwałe to takie, które są związane z celami i pragnieniami ucznia, z jego potrzebami. Takie motywy mobilizują jednostkę do nauki, od nich zależą efekty uczenia się. Są one podstawą systematycznej pracy i trwałej wiedzy,

W literaturze pedagogicznej i psychologicznej jest dość dużo opracowań mówiących o roli nagrody i kary w wychowaniu, natomiast jest bardzo mało źródeł mówiących o znaczeniu kary i nagrody w nauczaniu. Właśnie zagadnienie to podjął w obszernych badaniach empirycznych T. Lewowicki /1977/. Motywację do nauki szkolnej zbadał u 569 uczniów kl. V - VIII w środowisku wiejskim, małomiasteczkowym i wielkomiejskim za pomocą kwestionariusza - ankiety i stwierdził, że istnieje zależność istotna /$p < 0,001$/ pomiędzy rodzajem motywacji /pozytywna i negatywna/ a osiągnięciami uczniów. Różnice te wystąpiły we wszystkich grupach wiekowych i we wszystkich środowiskach na korzyść motywacji pozytywnej.

Ciekawe badania przeprowadziła A. Dębowska /1977/. Przyjęła ona założenie, że nagroda i kara stosowane równocześnie w procesie nauczania i uczenia się wpływają najkorzystniej na osiągnięcia uczniów. Mniejszy wpływ jest podczas działania nagrody, a najmniejszy w toku stosowania kary. Aby sprawdzić przyjęte założenie przeprowadziła pomysłowy eksperyment. Zaprojektowała trzy różne sytuacje motywacyjne a/ działanie nagrody - kary równocześnie, b/ nagrody i c/ kary; w których uczniowie wykonywali trzy zadania. W sytuacji nagrody - kary nauczyciel mówił, że za poprawne wykonanie zadania uczeń otrzyma ocenę bardzo dobrą, za złe rozwiązanie zadania - ocenę niedostateczną. Przechadzał się po klasie i reagował odpowiednio, za dobre rozwiązanie zadań wyrażał uznanie i pochwałę, gdy uczeń popełniał błędy i niedociągnięcia stosował dezaprobatę. W sytuacji nagrody stosował pochwałę, natomiast w sytuacji kary - wy-

łącznie naganę. W klasach czwartej, piątej i szóstej szkoły podstawowej losowo utworzono 3 grupy; w ten sposób powstało dziewięć grup badawczych. W każdej grupie było po 30 uczniów, oprócz dwóch grup piątych klas, w których było po 25 osób. Każda grupa danej klasy rozwiązywała zadania w innej sytuacji motywacyjnej.

Uczniowie klas IV uczyli się na pamięć wiersza pt. "Miej oczy i uszy otwarte" W. Leliwy. Wiersz był napisany na tablicy, czas na nauczenie się wiersza wynosił 25 min., potem dzieci odtwarzały wiersz pisemnie na kartkach. Za każde słowo prawidłowo odtworzone dawno jeden punkt. Maksymalna liczba punktów, jaką uczeń mógł uzyskać, wynosiła 46. Dzieci kl. V układały anagramy. Z podanych liter należało ułożyć wyraz i wpisać go w zakropkowane miejsce. Czas na ułożenie anagramów wynosił 30 min. Anagram liczył 200 słów, za każde słowo prawidłowo napisane dawano 1 punkt. Uczniowie kl. VI rozwiązywali 3 zadania matematyczne. Czas na rozwiązanie wynosił 45 min. Maksymalna liczba punktów, jaką uczeń mógł uzyskać za rozwiązanie zadań, wynosiła 20.

Wszystkie badania odbywały się na pierwszej i drugiej godzinie lekcyjnej. Sytuacje motywacyjne na lekcjach wprowadzał nauczyciel uczący w danej klasie - co pozwoliło na naturalność każdej sytuacji. Nauczyciel znając uczniów mógł bardziej skutecznie wprowadzać trzy rodzaje czynników motywacyjnych.

Wyniki, jakie uczniowie osiągnęli w trzech różnych sytuacjach motywacyjnych w toku rozwiązywania zadań, ilustruje tabela 3.

Tabela 3

Wyniki uczniów podczas rozwiązywania zadań w trzech sytuacjach motywacyjnych

Rodzaj sytuacji motywacyjnej / Poziom istotności	Średnia wyników		
	Uczenie się wiersza	Wypełnianie anagramów	Rozwiązywanie zadań matematycznych
Nagroda + kara	39	127	70,5
Nagroda	25,7	97,5	50,5
DM	13,3	29,5	20,0
P	0,01	0,01	0,05
Nagroda + kara	29	127	70,5
Kara	20,7	64,7	23,0
DM	18,3	62,3	47,5
P	0,01	0,01	0,01

/dok./

Rodzaj sytuacji motywacyjnej / Poziom istotności	Średnia wyników		
	Uczenie się wiersza	Wypełnianie anagramów	Rozwiązywanie zadań matematycznych
Nagroda	25,7	97,5	50,5
Kara	20,7	64,7	23,0
DM	5	32,8	27,5
P	n.i.	0,01	0,05

Na podstawie danych zawartych w tabeli 3 należy stwierdzić, że najwyższe wskaźniki uczniowie osiągnęli podczas rozwiązywania trzech zadań w sytuacji motywacyjnej nagrody - kary; niższe w sytuacji nagrody i najniższe w warunkach stosowania kary. Gdy porównamy efekty uczniów w trzech zadaniach w warunkach działania nagrody - kary z sytuacją występowania nagrody, to okazuje się, że różnice są znaczące. Podczas uczenia się wiersza różnica na korzyść działania nagrody - kary wnosi 13,3 /$p < 0,01$/, w wypełnianiu anagramów 29,5 /$p < 0,01$/, w toku rozwiązywania zadań matematycznych 20,0 /$p < 0,05$/. Zestawiając wyniki uczniów w trzech zadaniach w warunkach nagrody - kary z sytuacją występowania kary okazuje się, że różnice są również istotne statystycznie. W toku uczenia się wiersza różnica na korzyść działania nagrody - kary wynosi 18,3 /$p < 0,01$/, w wypełnianiu anagramów różnica wynosi 62,3 /$p < 0,01$/ oraz w rozwiązywaniu zadań matematycznych różnica wynosi 47,5 /$p < 0,01$/. W warunkach występowania nagrody uczniowie uzyskali wyższe efekty w porównaniu z sytuacją kary. Podczas wypełniania anagramu różnica wynosi 32,8 /$p < 0,01$/, w rozwiązywaniu zadań matematycznych 27,5 /$p < 0,05$/, natomiast podczas uczenia się wiersza różnica jest mała - 5,0; n.i./.

A zatem nagroda i kara nie wpływają jednakowo na efekty pracy ucznia. Nagroda stwarza przyjemne skojarzenia, które stanowią pobudkę do powtórzenia pożądanego działania, jest motywem wspomaganym przez sugestię, motywem przyjemnym, wyzwalającym zainteresowanie i entuzjazm, potęguje go i podnosi morale /Skinner, 1971 s. 428/. "Kara nie jest efektywnym środkiem motywującym" /D.R. Green,1970 s. 176/. Aby kara spełniała swoje zadanie nie powinna wywoływać zbyt silnego lęku, winna informować, jak należy postępować, winna być stosowana sporadycznie,a nie regularnie.

Należy również nadmienić, że ocena szkolna, jako czynnik motywacyjny, nie działa jednakowo na pracę uczniów. Uczniowie charakteryzujący się siłą układu nerwowego - nisko reaktywni pod wpływem oceny pozytywnej i negatywnej - są bardziej chętni do pracy; uczniów słabych wysoko reaktywnych ocena pozytywna mobilizuje do pracy, a ocena negatywna zniechęca ich do nauki /W.S. Mierlin, 1971 s. 116; T. Lewowicki, 1977 s. 142/.

Podsumowując należy podkreślić, że rodzaj motywacji ma wpływ na efekty pracy ucznia. U uczniów osiągających dobre i bardzo dobre wyniki w nauce dominują motywy poznawcze, natomiast u uczniów słabych przeważają motywy praktyczno-zawodowe. Badania wykazały, że najwyższe efekty osiągnęli uczniowie w sytuacji motywacyjnej stosowania nagrody i kary równocześnie, niższe wyniki mieli w toku stosowania nagrody i najniższe efekty uzyskali podczas stosowania kary.

W pobudzaniu ucznia do nauki, główną rolę odgrywa nauczyciel. Dobra znajomość przedmiotu i metod nauczania przez nauczyciela oraz jego zaangażowanie w pracę szkolną podnosi efekty pracy ucznia. Nauczyciel wyrażający życzliwy stosunek do uczniów, poświęcający czas na odpowiednie komentowanie i ocenianie odpowiedzi ustnych i pisemnych, przyczyni się do zmiany postaw na bardziej korzystne i wpłynie na większą aktywność uczniów w nauce szkolnej bez względu na warunki, w jakich ona się odbywa.

BIBLIOGRAFIA

1. A. Dębowska: Wpływ kary i nagrody na efektywność uczenia się. Nie opublikowana praca magisterska. Olsztyn 1977. Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
2. D.R. Green: Psychologia szkolna. Warszawa 1970, PWN.
3. D.O. Hebb: Podręcznik psychologii. Warszawa 1969, PWN.
4. E.R. Hilgard: Wprowadzenie do psychologii. Warszawa 1967, PWN.
5. T. Kocowski: Rozwiązywanie zadań przy różnych poziomach lęku. Psychologia wychowawcza. 1964. Nr 3, s. 279-280.
6. T. Lewowicki: Psychologiczne różnice indywidualne a osiągnięcia uczniów. Warszawa 1977, WSiP.
7. W.S. Mierlin: Różnice typologiczne we wpływie negatywnej i pozytywnej oceny działalności na podzielność uwagi. W: J. Strelau /Wybór i opracowanie/ Zagadnienia psychologii różnic indywidualnych. Warszawa 1971, PWN.
8. L. Niebrzydowski: Wpływ motywacji na uczenie się. Warszawa 1972, Nasza Księgarnia.
9. J. Pieter: Psychologia uczenia się. Warszawa 1961, PZWS.
10. Z. Putkiewicz: Motyw szkolnego uczenia się młodzieży. Warszawa 1971, PZWS.
11. J. Reykowski: Z zagadnień psychologii motywacji. Warszawa 1977. WSiP.

12. Ch.E. Skinner/red./: Psychologia wychowawcza. Warszawa 1967, PWN.
13. E. Szymańska: Wpływ motywacji na transfer uczenia się. Nie publikowana praca magisterska. Olsztyn 1981. Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
14. A. Wiórkowska: Motywy uczenia się a osiągnięcia uczniów w nauce. Nie publikowana praca magisterska. Olsztyn 1978, Wyższa Szkoła Pedagogiczna.

Andrzej Giryński
Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej
Warszawa

POSTAWY RODZICIELSKIE A ZACHOWANIA PROSPOŁECZNE DZIECI O OBNIŻONEJ SPRAWNOŚCI UMYSŁOWEJ

Prawidłowe funkcjonowanie dziecka w środowisku społecznym, właściwy rozwój jego osobowości, są uzależnione od posiadanych przez nie umiejętności regulowania stosunków z otoczeniem. Regulacja stosunków między dzieckiem a środowiskiem społecznym wymaga podejmowania czynności, które nie byłyby sprzeczne z ustalonymi przez środowisko normami i regułami postępowania. Można przyjąć, że stopień identyfikacji dziecka z wartościami akceptowanymi społecznie oraz przyjęcie tych wartości - jako podstawy własnego działania - stanowić mogą ważne kryterium jego przystosowania społecznego. Odrzucenie tych wartości i przyjęcie odmiennych /nieakceptowanych społecznie/ może prowadzić dziecko do wyobcowania społecznego i tym samym spowodować deformację jego osobowości.

Na wyobcowanie społeczne jest szczególnie narażone dziecko odchylone od normy, to znaczy nie mieszczące się w granicach przyjętych standardów i wzorców[1].

Biorąc pod uwagę małą odporność na stres, niską tolerancję na frustrację, niezrównoważenie emocjonalne osób odchylonych od normy intelektualnej, można przyjąć, że są one narażone w dużej mierze na dezadaptację społeczną. Obok czynników związanych ze sferą poznawczą i emocjonalną, określających poziom ujawniania zachowań społecznych przez dzieci odchylone od normy intelektualnej, ujemnie wpływa także zacofanie kulturalne środowiska rodzinnego i niski poziom jego funkcjonowania[2].

Można zakładać, że niwelowanie szkodliwego oddziaływania różnorodnych czynników związanych ze sferą biopsychiczną i środowiskiem

na rozwój społeczny dziecka odchylonego od normy intelektualnej, możliwe jest poprzez intencjonalne, zamierzone kierowanie procesem jego rewalidacji.

Integracja osób niepełnosprawnych umysłowo jest ściśle uzależniona od ujawniania przez nie zachowań oczekiwanych społecznie. Oznacza to, że powinny one posiadać "gotowość do współdziałania, troskę o dobro społeczne, życzliwość dla ludzi, inicjatywę i aktywność w działaniu prospołecznym"[3], a także umiejętność podejmowania i wypełniania adekwatnych do ich możliwości ról społecznych[4].

Należy przyjąć, że jednym z ważniejszych przejawów zachowań oczekiwanych społecznie są bezinteresowne działania podejmowane na rzecz innych /osób lub grup społecznych/, czyli postępowanie prospołeczne, które należy traktować zarówno jako jeden z głównych celów procesu socjalizacji, jak i podstawowy składnik dojrzałości społecznej[5].

Podstawową cechą zachowań prospołecznych jest podejmowanie działań, które "przyjmują formę udzielania pomocy, zaspokajania cudzych potrzeb, opiekowania się innymi, obrony słabszych, wyrażania współczucia"[6]. Zachowania prospołeczne traktowane są jako czynności zorganizowane tak, "aby kto inny /inna osoba, zbiorowość/ osiągnął korzyść, gdy podmiot poświęca ważne dobro osobiste"[7].

Mówiąc o podejmowaniu czynności prospołecznych przez osoby niepełnosprawne umysłowo, należy widzieć trudności, które mogą wynikać z ogólnej niesprawności sfery poznawczej. Dysharmonia systemu poznawczego, wywołująca niedojrzałość społeczną osób upośledzonych umysłowo, stanowi tło kształtowania się ich cech osobowościowych, wyrażających się między innymi konkretyzmem i egocentryzmem, z którym związany jest specyficzny wizerunek siebie i otoczenia, brak przewidywania, stereotypia działań, brak samodzielności, inicjatywy[8].

Powyższe dysfunkcje nie świadczą jednak o niemożności podejmowania przez osoby niepełnosprawne umysłowo czynności prospołecznych. Na możliwości podejmowania tych czynności przez tę kategorię osób wskazują wyniki badań[9].

Ujawnianie w różnych sytuacjach zachowań prospołecznych przez osoby niepełnosprawne umysłowo stanowi ważny składnik prawidłowego przebiegu ich interakcji z otoczeniem. Oznacza to, że im większa częstotliwość ujawniania zachowań oczekiwanych społecznie, tym większe prawdopodobieństwo adaptacji społecznej osób, których intelekt funkcjonuje poniżej normy intelektualnej. Umiejętność i motywacja niesienia bezinteresownej pomocy innym może ułatwiać osobom

niepełnosprawnym umysłowo nawiązanie kontaktów interpersonalnych z otoczeniem społecznym, a także wzmagać ich dynamizm adaptacyjny.

Negatywne doświadczenia społeczne, trudności w osiąganiu sukcesu, ograniczone możliwości realizowania swoich potrzeb mogą stanowić przyczynę odczuwania przez jednostkę niepełnosprawną umysłowo swojej "inności". Stworzenie sytuacji wymagającej postępowania prospołecznego może kształtować w niej wiarę w siebie, w swoje możliwości /"umiem pomagać innym"/ i tym samym intensyfikować proces rewalidacji społecznej.

Przyjmując założenie, że umiejętność podejmowania czynności prospołecznych przez dzieci upośledzone w stopniu lekkim warunkuje w dużej mierze ich adaptację społeczną, należy uwzględniać w toku postępowania rewalidacyjnego sytuacje społeczne, wpływające na kształtowanie się motywów działania prospołecznego. Występowanie sytuacji traktowanych jako tło rozwoju społecznego dziecka, należy dostrzegać w środowisku rodzinnym, rówieśniczym i szkolnym. Każde z tych środowisk może stwarzać określony system bodźców /warunków/ oddziałujących na dziecko i wywołujących w nim określone zmiany w nastawieniu oraz dążeniu do dokonywania zmian w otoczeniu[10].

Rodzina jako naturalne i podstawowe środowisko społeczne - odgrywa wa zasadniczą rolę w procesie socjalizacji dziecka. Ogromny wpływ rodziny na kształtowanie zachowania dziecka i jego uspołecznienie wynika z faktu, że rodzina jest pierwszą grupą, której członkiem staje się dziecko od momentu urodzenia. Rodzina, poprzez zamierzone oddziaływanie opiekuńczo-wychowawcze i niezamierzone wpływy związane z wzajemnymi stosunkami uczuciowymi oraz z zespołem interakcji między członkami, przyczynia się do fizycznego, psychicznego i społecznego rozwoju dziecka[11]. Rodziców można uznać za osoby mające największe znaczenie w procesach modelowania zachowania dziecka[12].

Szczególnego znaczenia nabierają prawidłowe formy oddziaływania wychowawczego stosowane przez rodziców w stosunku do dziecka upośledzonego umysłowo[13]. Rodzina może spełniać rolę czynnika rekompensującego jego braki intelektualne poprzez stałe dostarczanie bodźców motywacyjnych, poznawczych i prawidłowych wzorów zachowania. Na znaczenie rodziców w stymulowaniu rozwoju psychicznego tej kategorii dzieci wskazują wyniki badań. Mówią one o istnieniu wysokiej korelacji między korzystną sytuacją środowiskową a przyrostem inteligencji i stopniem rozwoju społecznego upośledzonych umysłowo[14].

Socjalizacyjne oddziaływanie rodziców na dziecko jest w dużej mierze uzależnione od manifestowanych wobec niego postaw[15]. Postawa rodzicielska ujmowana jako "całościowa forma ustosunkowania się rodziców /osobno ojca, osobno matki/ do dzieci, do techniki oddziaływania, do zagadnień wychowawczych itp. ukształtowana podczas pełnienia funkcji rodzicielskich"[16], spełnia znaczącą rolę w rozwoju ogółu funkcji psychicznych dziecka.

Szczególne znaczenie w procesie socjalizacji dziecka odchylonego od normy intelektualnej mają postawy rodzicielskie, wyrażające się stałą tendencję do charakterystycznego sposobu zachowania się wobec niego[17]. Oznacza to, że stopień przystosowania dziecka upośledzonego umysłowo do życia w środowisku rodzinnym i rówieśniczym jest określony postawą rodziców wobec niego oraz jego akceptacją[18]. Nieakceptowanie przez rodziców dziecka niepełnosprawnego umysłowo może warunkować wystąpienie zaburzeń w jego rozwoju i zachowaniu.

Stwierdzone zostało, że rodzice dzieci ujawniających zachowania prospołeczne: a/ manifestowali swoją miłość wobec nich, b/ stawiali im wymagania umiarkowane, c/ kontrolowali ich zachowanie przy stosowaniu środków psychologicznych, rzadko uwzględniali kary fizyczne, postawy rodziców odbierane były przez tę grupę dzieci jako konsekwentne[19]. Podkreślona została także zależność zachodząca między postawami czułymi, opiekuńczymi rodziców, połączonymi z umiejętnością wyegzekwowania od dziecka odpowiednich form zachowania a ujawnianiem przez nie zachowań prospołecznych i postaw altruistycznych[20]. Na pojawianie się tych pożądanych reakcji społecznych u dziecka mają także wpływ dostarczane przez rodziców wzorce zachowań prospołecznych, powierzanie dziecku zadań do wykonania na rzecz rodziny[21].

METODA

Przyjmując, że zachodzi związek między ujawnianiem przez rodziców stałego, określonego stosunku do dziecka a formowaniem się u niego nawyków do podejmowania czynności akceptowanych społecznie, starano się uzyskać odpowiedź na następujące pytanie: jaka zachodzi zależność między typem postawy rodzicielskiej /ojca i matki/ a gotowością dziecka upośledzonego umysłowo w stopniu lekkim do podejmowania czynności prospołecznych?

Na sformułowane pytanie postanowiono szukać odpowiedzi stosując następujące metody i techniki: a/ kwestionariusz do badania

postaw rodzicielskich według opracowania M.Ziemskiej[22], b/ eksperyment naturalny, c/ obserwację, d/ analizę dokumentacji.

Kwestionariusz do badania postaw rodzicielskich składa się z czterech skal: "dystansu", "górowania", "bezradności", "koncentracji". Każda z tych skal określa zarówno zachowanie krańcowo niepożądane jak i pożądane wychowawczo rodziców wobec dziecka. Kwestionariusz składa się z 41 stwierdzeń. Do każdego stwierdzenia zawartego w kwestionariuszu badani rodzice musieli ustosunkować się i uznać je za: zdecydowanie słuszne, raczej słuszne, raczej błędne, zdecydowanie błędne. Skala stenowa obejmująca 10 stopni pozwala określić wyniki uzyskane w każdej skali postaw. Wyniki zawarte w przedziale 1-4 stenów wskazują na istnienie postaw wychowawczo pożądanych, wyniki na poziomie 5-6 stenów określają postawy umiarkowanie niepożądane. Wyniki na poziomie 7-10 stenów świadczą o niepożądanym wychowawczo nasileniu danej postawy. Przedstawione narzędzie służyło do dokonania klasyfikacji postaw rodzicielskich ojców i matek badanej grupy dzieci.

Określając procedurę przeprowadzonych eksperymentów brano pod uwagę następujące warunki: a/ prezentowana sytuacja powinna mieć bezpośredni związek z naturalną i skłaniać badane osoby do wyboru postępowania spośród dwóch możliwych, to znaczy do prospołecznego, bądź do wykluczenia takiego zachowania, b/ dokonany wybór postępowania nie powinien być uzależniony od oceny i wpływu grupy, której członkiem jest badana osoba, c/ preferowany sposób postępowania przez badaną osobę powinien zawierać motywy wyboru działania prospołecznego bądź nieprospołecznego, d/ wybór zachowania prospołecznego nie powinien zawierać żadnych gratyfikacji, a wręcz przeciwnie - powinien pociągać za sobą konieczność wystąpienia określonych wyrzeczeń. Mimo różnej treści poszczególnych eksperymentów, tok postępowania badawczego był jednakowy i składał się z następujących etapów: a/ wprowadzenia dokonywanego przez eksperymentatora, które miało na celu zapoznanie z treścią sytuacji eksperymentalnej, b/ rozmowy indywidualnej, w toku której stwarzane były warunki skłaniające osobę badaną do dokonania wyboru zachowania prospołecznego bądź jego odrzucenia, c/ ustalenia z osobą badaną motywów wyboru określonego typu zachowania, d/ umożliwienie badanym praktycznego wdrożenia podjętych działań prospołecznych. Należy nadmienić, iż dobór eksperymentalnych sytuacji społecznych uwzględniał możliwości percepcyjne dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim. Sytuacje te były w pełni zrozumiałe dla badanych dzieci i ze względu

na bliską im treść pobudzały do autentycznego zachowania. Typy sytuacji eksperymentalnych, uwzględniane w badaniach własnych, zbliżone były do stosowanych przez Hozer-Potocką[23].

Obserwacja ukierunkowana dostarczała danych na temat planowanych działań prospołecznych i organizowanych czynności praktycznych oraz reakcji emocjonalnych, ujawnianych przez badane dzieci. Jednocześnie obserwator uzyskiwał informacje dotyczące zdolności dostrzegania potrzeb innych, a także charakteru motywów podejmowania działania na rzecz innych.

Metoda analizy dokumentacji stanowiła podstawę doboru próbki badawczej według ustalonych kryteriów: płeć, wiek, poziom rozwoju umysłowego, zbliżona sytuacja rodzinna. Stosując tę metodę poznano także anamnezę osobniczą i rodzinną badanych dzieci.

Badaniami objęto 157 uczniów szkół specjalnych oraz 59 uczniów szkół masowych. Wiek badanych zawierał się w przedziale 14-17 lat. Większość badanych dzieci pochodziła ze środowisk robotniczych. Jednocześnie przebadano 142 ojców i 151 matek dzieci niepełnosprawnych umysłowo oraz 56 ojców i 59 matek dzieci odchylonych od normy intelektualnej - pod względem ujawnianych postaw rodzicielskich.

WYNIKI

Przeprowadzona analiza między przyjętymi w badaniach zmiennymi - postawy rodzicielskie a ujawniane zachowania prospołeczne przez badane dzieci - wskazuje na zachodzącą współzależność. W związku z tym można przyjąć tezę, w myśl której postawy rodzicielskie są ważnym wyznacznikiem kształtowania się zachowań oczekiwanych społecznie.

Uzyskane rezultaty badawcze świadczą, iż zarówno w grupie dzieci niepełnosprawnych, jak i pełnosprawnych umysłowo, ujawniających zachowania prospołeczne, wystąpiło większe nasilenie postaw wychowawczo pożądanych rodziców, aniżeli w zespole dzieci reagujących "nieprospołecznie". Mówią o tym wskaźniki procentowe charakteryzujące postawy wychowawczo pożądane /1-4 sten/ zarówno ojców, jak i matek zawarte w następujących przedziałach: a/ 26,4-38,9% /ojcowie dzieci upośledzonych umysłowo/, b/ 20-42,6% /ojcowie dzieci pełnosprawnych umysłowo/, 25,3-45,6% /matki dzieci upośledzonych umysłowo/, d/ 30,1-59,3% /matki dzieci pełnosprawnych umysłowo/.

Odwrotnie kształtował się stopień nasilenia tego rodzaju postaw rodzicielskich w grupach dzieci nie podejmujących czynności prospo-

łecznych. Oznacza to, że znacznie mniejszemu odsetkowi ojców i matek można było przypisać postawę wychowawczo pożądaną. Ilustrują ten fakt następujące przedziały procentowe: a/ 5,7-25,7% /ojcowie dzieci upośledzonych umysłowo/, b/ 5,8-17,6% /ojcowie dzieci pełnosprawnych/, c/ 11,1-26,3% /matki dzieci upośledzonych umysłowo/, d/ 5,8-17,6% /matki dzieci pełnosprawnych/.

Postawy rodzicielskie wychowawczo niepożądane /7-10 sten/ wobec dzieci reagujących "nieprospołecznie" ujawniał znaczny odsetek badanych rodziców. Rozpiętość procentowa uzyskanych wskaźników przedstawiała się następująco: a/ 52,8-77,1% /ojcowie dzieci upośledzonych umysłowo/, b/ 52,9-94,1% /ojcowie dzieci pełnosprawnych/, c/ 37,5-55,5% /matki dzieci upośledzonych umysłowo/, d/ 52,9-64,7% /matki dzieci pełnosprawnych/.

Wyżej przedstawione przedziały procentowe, charakteryzujące stopień intensywności występowania postaw rodzicielskich pożądanych i niepożądanych wychowawczo, nie różnicują w sposób zasadniczy dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim od ich rówieśników pełnosprawnych. Czyli rodzice dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim, ze względu na rodzaj ujawnianych przez nie reakcji społecznych, ze zbliżoną częstotliwością do rodziców dzieci pełnosprawnych umysłowo przejawiali postawy pożądane bądź niepożądane wychowawczo. W stosunku do dzieci /bez względu na poziom rozwoju intelektualnego/ manifestujących zachowania prospołeczne - tak matki, jak i ojcowie - częściej, aniżeli do dzieci nie podejmujących czynności prospołecznych, przejawiali postawy wychowawczo pożądane.

Wyraźne różnice zaznaczyły się między grupami badanych dzieci, wyróżnionymi ze względu na rodzaj zachowania /prospołecznego i nieprospołecznego/ w obrębie poszczególnych skal. Stwierdzono, że w obrębie poszczególnych skal zachodziły następujące związki:

1. W skali "bezradności" postawy rodziców dzieci zachowujących się "nieprospołecznie" w znacznym stopniu cechowała skrajna bezradność. Wśród rodziców dzieci "nieprospołecznych" ten typ postawy wychowawczo niepożądanej odnosił się do: a/ 52,8% ojców i 51,3% matek dzieci upośledzonych umysłowo, b/ 58,8% ojców i 52,9% matek dzieci pełnosprawnych. Postawy rodziców mówiące o małym stopniu bezradności odnosiły się przede wszystkim do dzieci reagujących prospołecznie. I tak, niskie wartości stenowe charakteryzowały: a/ 38,8% ojców i 25,3% matek dzieci upośledzonych umysłowo, b/ 43,6% ojców i 52,4% matek dzieci pełnosprawnych umysłowo. Stosun-

kowo niewielki odsetek rodziców dzieci nieprospołecznych ujawniał ten typ postawy, mówią o tym następujące wskaźniki: a/ 15,7% ojców i 16,6% matek dzieci upośledzonych umysłowo, b/ 23,5% ojców i 5,8% matek dzieci pełnosprawnych umysłowo. Stwierdzono również, że mały stopień bezradności częściej charakteryzował ojców, aniżeli matki, bez względu na ujawnioną formę zachowania oraz poziom rozwoju intelektualnego badanych dzieci.

Współczynniki siły związku rp[24] dla badanych cech w skali bezradności prezentowały się następująco: a/ zachowanie oczekiwane społecznie dziecka upośledzonego umysłowo a postawa rodzicielska ojca - rp=0,47 /siła związku przeciętna, zależność istotna/ i matki - rp=0,25 /siła związku mała, słaba a zależność mało znacząca/, b/ zachowanie oczekiwane społecznie dziecka pełnosprawnego umysłowo a postawa rodzicielska ojca rp=0,68 /siła związku wysoka, zależność istotna/ i matki rp=0,59 /siła związku wysoka, zależność istotna/.

2. W skali "górowania" wystąpiła wyraźna relacja między stopniem akcentowania swojej władzy, wyższości i zależności od siebie, a ujawnianiem reakcji prospołecznej przez badane dzieci. Można uznać, że szczególnie zarysowały się postawy wychowawczo niepożądane w tej skali wśród ojców badanych dzieci. Przede wszystkim ojcowie dzieci nie podejmujących czynności prospołecznych w przeważającej większości akcentowali swoją władzę oraz wyższość. Ten rodzaj ustosunkowania się do swoich dzieci ujawniało 77,1% ojców dzieci upośledzonych umysłowo i 64,7% ojców dzieci pełnosprawnych. Jednocześnie stwierdzono, że w grupie ojców dzieci ujawniających reakcje prospołeczne - bez względu na poziom rozwoju intelektualnego - wystąpiło akcentowanie władzy w średnim stopniu /45,8% ojcowie dzieci upośledzonych umysłowo i 41% ojcowie dzieci nieodchylonych od normy/.

Ocena występowania nasilenia postaw rodzicielskich matek pożądanych bądź niepożądanych wychowawczo w skali "górowania" wskazuje na: a/ średni stopień akcentowania swojej wyższości przede wszystkim do dzieci podejmujących czynności prospołeczne /43% - matki dzieci upośledzonych umysłowo i 59,5% - matki dzieci pełnosprawnych umysłowo/. Zarysowała się pewna różnica między ojcami i matkami badanych dzieci w zakresie stopnia intensywności zaznaczania swojej wyższości i władzy, tak w grupie rodziców dzieci niepełnosprawnych, jak i pełnosprawnych umysłowo. Wskazuje ona na zjawisko występowania z większą częstotliwością u ojców, aniżeli u matek, tendencji do zaznaczania swojej dominacji. Różnica ta

zaznaczyła się szczególnie wśród rodziców dzieci nie reagujących prospołecznie.

Stwierdzono następujące wartości współczynników siły związku dla badanych cech "górowania": a/zachowanie oczekiwane społecznie dziecka upośledzonego umysłowo a postawa rodzicielska ojca - rp= =0,59 /siła związku wysoka, zależność istotna/ i matki - rp=0,28 /siła związku słaba, zależność mało znacząca/, b/ zachowanie oczekiwane społecznie dziecka pełnosprawnego umysłowo a postawa rodzicielska ojca - rp=0,51 /siła związku wysoka, zależność istotna/ i matki - rp=0,57 /siła związku wysoka, zależność istotna/.

3. W skali "koncentracji" czynnikiem różnicującym rodziców badanych dzieci był typ postawy określany nadmierną koncentracją. Ten rodzaj postawy rodzicielskiej, ujawnianej zarówno przez ojców jak i matki, charakteryzował przede wszystkim rodziców dzieci uznanych jako "nieprospołeczne". Nadmierna koncentracja charakteryzowała: a/ 54,2% ojców dzieci upośledzonych umysłowo i 94% ojców dzieci pełnosprawnych, b/ 47,2% matek dzieci upośledzonych umysłowo i 52,9% matek dzieci pełnosprawnych. Odmiennie kształtowały się wskaźniki procentowe postaw wskazujących na nadmierną koncentrację rodziców w stosunku do dzieci uznanych za prospołeczne. Rodzice tych dzieci manifestowali postawy świadczące o prawidłowym nasileniu koncentracji oraz o przeciętnej koncentracji.

Wartości współczynników siły związku dla badanych cech w skali "koncentracji" przedstawiały się następująco: a/ zachowanie oczekiwane społecznie dziecka upośledzonego umysłowo a postawa rodzicielska ojca - rp=0,4 /siła związku przeciętna, zależność wyraźna/ i matki - rp=0,09 /brak siły związku/, b/ zachowanie oczekiwane społecznie dziecka pełnosprawnego a postawa rodzicielska ojca - rp=0,64 /siła związku wysoka, zależność istotna/ i matki - rp= =0,49/ siła związku przeciętna, zależność istotna/.

4. W skali "dystansu" wśród rodziców dzieci odchylonych od normy intelektualnej stwierdzono przewagę postaw charakteryzujących się nadmiernym dystansem uczuciowym. Ten typ postaw odnosił się do: a/ 65,5% ojców dzieci upośledzonych umysłowo i 52,3% ojców dzieci pełnosprawnych, b/ 55,5% matek dzieci upośledzonych umysłowo i 64,7% matek dzieci pełnosprawnych. W grupie dzieci uznanych za prospołeczne rodzice przejawiali postawy wskazujące na prawidłowy kontakt emocjonalny z dzieckiem. Świadczą o tym następujące wskaźniki procentowe: a/ 34,7% ojców dzieci upośledzonych umysłowo i 20,5% ojców dzieci pełnosprawnych, b/ 26,5% matek dzieci upośledzonych umysłowo i 30,9% matek dzieci pełnosprawnych.

Skonstatowano następujące wartości współczynników siły związku dla zestawianych cech w skali "dystansu": a/ zachowania oczekiwane społecznie dziecka upośledzonego umysłowo a postawa rodzicielska ojca - rp=0,44 /siła związku przeciętna, zależność wyraźna/ i matki - rp=0,03 /brak siły związku/, b/ zachowania oczekiwane społecznie dziecka pełnosprawnego umysłowo a postawa rodzicielska ojca - rp=0,51 /siła związku wysoka, zależność istotna/ i matki - rp=0,54 /siła związku wysoka, zależność istotna/.

PODSUMOWANIE

Wyniki przeprowadzonych badań wskazują na zachodzącą współzależność między typem postawy rodzicielskiej a prawidłowym przebiegiem procesu socjalizacji dziecka. Na taką zależność wskazują i inni autorzy[25]. Oznacza to, że postawy wychowawczo pożądane mogą kształtować u dziecka zachowania oczekiwane społecznie. Odwrotnie przedstawia się sytuacja w przypadku ujawniania przez rodziców postaw niepożądanych wychowawczo /nadmiernego dystansu, odtrącenia, dominacji, nadmiernej koncentracji/, które mogą wywoływać u dziecka reakcje nieakceptowane społecznie.

Stwierdzono bezpośredni związek między rodzajem postawy rodzicielskiej a nastawieniami społecznymi dziecka upośledzonego umysłowo w stopniu lekkim. Związek ten zaznaczył się szczególnie przy podejmowaniu czynności prospołecznych a następującymi postawami rodzicielskimi: bezradności, górowania, dystansu. Należy stwierdzić, że między postawami rodzicielskimi ojców a zachowaniami prospołecznymi dzieci upośledzonych umysłowo zaznaczyła się zależność istotna. Natomiast w przypadku wpływu postaw rodzicielskich matek na reakcje prospołeczne dzieci niepełnosprawnych umysłowo wystąpiła zależność wyraźna, lecz mała. W grupie rodziców dzieci pełnosprawnych umysłowo w przeważającej większości wystąpiła znaczna zgodność postaw rodzicielskich obojga rodziców. Można zatem przyjąć, że u rodziców dzieci upośledzonych umysłowo częściej, aniżeli wśród ojców i matek dzieci pełnosprawnych, występuje większa niezgodność postaw rodzicielskich. Na brak zgodności i ambiwalencję postaw rodzicielskich rodziców dzieci upośledzonych umysłowo zwracają uwagę także inni autorzy[26]. Różnice zaznaczające się między ojcem i matką w zakresie nastawień do dziecka mogą stwarzać mu niekorzystną sytuację wychowawczą.

Wyróżnione w badaniach własnych niewłaściwe typy postaw rodzicielskich mogły wpływać zakłócająco na przebieg procesu socjaliza-

cji dziecka upośledzonego umysłowo, którego jednym z przejawów jest "umiejętność niesienia bezinteresownej pomooy, innym czyli podejmowanie czynności prospołecznych"[27].

Postawy rodzicielskie nadmiernie wymagające /postawa górowania/ wyrażające się w przesadnej chęci dominowania nad dzieckiem, narzucaniu swojego autorytetu, tendencjach do stałego krytykowania i korygowania postępowania dziecka, mogły wpływać hamująco na podejmowanie przez nie czynności prospołecznych. Stawianie nadmiernych wymagań, niedostasowanych do możliwości psychofizycznych dziecka upośledzonego umysłowo, może prowadzić do ukształtowania się takich cech, jak: "brak wiary we własne siły, niepewność, lękliwość, obsesje, przewrażliwienie, uległość, pobudliwość, brak zdolności koncentracji"[28].

Stwierdzone postawy rodzicielskie w postaci nadmiernego dystansu do badanych dzieci mogły stanowić tło do unikania przez nie czynności prospołecznych. Rezultaty badawcze uzyskane przez innych autorów wskazują, że jednym z warunków kształtowania się zachowań prospołecznych u dzieci jest przejawianie przez rodziców postaw czułych i opiekuńczych[29]. Postawy te mogą warunkować istnienie poczucia bezpieczeństwa i kształtować w dziecku pozytywne nastawienie, dostarczać wzorców zachowania opiekuńczego wobec innych.

Postawa bezradności, charakteryzująca się brakiem umiejętności radzenia sobie z dzieckiem, poczuciem bezsilności wobec występujących zaburzeń w jego rozwoju psychospołecznym, mogła prowadzić między innymi do rezygnacji rodziców z egzekwowania od dziecka określonych form zachowania społecznego. Jednocześnie trzeba stwierdzić, że wystąpienie opiekuńczości ze strony rodziców, w połączeniu ze stanowczością, ujmowane jest jako ważny wyznacznik kształtowania zachowań prospołecznych u dziecka[30].

Mimo, że nie stwierdzono wysokiej zależności między postawami rodzicielskimi nadmiernie ochraniającymi /postawa koncentracji/, a zachowaniami prospołecznymi manifestowanymi przez badane dzieci, należy zakładać, że ten rodzaj postawy mógł u części dzieci upośledzonych umysłowo wywołać dużą zależność od innych, bierność, egoizm, brak inicjatywy, małą samodzielność. Te cechy w dużej mierze wpływają hamująco na dostrzeganie potrzeb u innych osób i podejmowanie działań, skierowanych na ich zaspokojenie.

Z uwagi na stwierdzoną rolę prawidłowych nastawień do dziecka w procesie jego socjalizacji należy w sposób racjonalny oddziaływać na środowisko rodzinne w celu: a/ ukształtowania u obojga ro-

dziców postaw wyrażających akceptację dziecka upośledzonego umysłowo, b/ przyjęcia przez rodziców wobec niego realnego wzorca postępowania, uwzględniającego jego strukturę psychofizyczną. W oddziaływaniu na środowisko rodzinne należałoby dążyć do tworzenia takich sytuacji rodzinnych, w których interakcje rodzinne socjalizujące dziecko oparte byłoby na "miłości między rodzicami i prospołecznym systemie wartości"[31].

P r z y p i s y

[1] H. Larkowa: Postawy społeczne wobec osób z odchyleniami od normy. W.: A. Hulek/red./ Pedagogika rewalidacyjna. Warszawa 1977, PWN.

[2] G.D. Thorne: Understanding the Mentally Reterded. New York, 1965 /s. 1-41.

[3] Ł. Muszyńska: Altruizm i kolektywizm dziecięcy. Warszawa 1976, WSiP, s. 31.

[4] T. Parsons: Struktura społeczna a osobowość. Warszawa 1969, PWN, s. 172.

[5] Z. Skorny: Proces socjalizacji dzieci i młodzieży. Warszawa 1976, WSiP, s. 35.

[6] Z. Skorny: op.cit., s. 28.

[7] J. Reykowski: Motywacja, postawy prospołeczne a osobowość. Warszawa 1979, PWN, s. 94.

[8] J. Doroszewska: Pedagogika specjalna. t. II. Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1981, Ossolineum, s. 58.

[9] A. Giryński: Próba oceny zachowań prospołecznych osób upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim. "Szkoła Specjalna" 1980, nr 4.

[10] A. Gurycka: Sytuacje aktywizujące społecznie. Analiza psychologiczna sytuacji wychowawczych. Warszawa 1975.

[11] M. Ziemska: Rodzina a osobowość. Warszawa 1975. Wiedza Powszechna, s. 116.

[12] U. Bronfenbrenner: Czynniki społeczne w rozwoju osobowości. "Psychologia Wychowawcza" 1970, nr 1.

[13] H. Borzyszkowska: Rola rodziny i jej zadania w kształceniu jednostek upośledzonych. "Studia Pedagogiczne" XL, PAN 1979.

[14] A.D.B. Clarke: Genetyczne i środowiskowe badania nad inteligencją /W: A.D.B. Clarke i A.M. Clarke: Upośledzenie umysłowe. Nowe poglądy. Warszawa 1969, PWN.

[15] J. Rembowski: Rodzina w świetle psychologii. Warszawa 1978. WSiP, s. 94-100.

[16] J. Rembowski: Więzi uczuciowe w rodzinie. Warszawa 1972, PWN s. 52.

[17] J. Rembowski: op.cit. s. 99.

[18] K. Boczar: Akceptacja dziecka upośledzonego umysłowo przez rodziców. Zagadnienia Wychowawcze a Zdrowie Psychiczne" 1980, nr 2.

[19] T. Szustrowa: Zdolności działania na rzecz celów pozaosobistych a niektóre właściwości rodzinnego treningu wychowawczego. "Zeszyty Naukowe" U.W. 1972, nr 1.

[20] J. Reykowski: op.cit., s. 366.

[21] J. Reykowski: op.cit., s. 366.

[22] M. Ziemska: Kwestionariusz dla rodziców. "Zagadnienia Wychowawcze a Zdrowie Psychiczne", 1973, nr 4-5.

[23] A. Potocka-Hozer: Wyznaczniki postawy altruistycznej. Badania nad zachowaniami prospołecznymi. Warszawa 1971, PWN.

[24] A. Góralski: Metody opisu i wnioskowania statystycznego w psychologii. Warszawa 1974. PWN, s. 33.

[25] J. Kostrzewski: Postawy macierzyńskie a zachowania przystosowawcze młodzieży lekko upośledzonej umysłowo. W: Materiały III Krajowego Sympozjum Psychologii Defektologicznej. Wrocław 1980. J. Kostrzewski: Postawy macierzyńskie a zachowania przystosowawcze 7-11-letnich dzieci lekko upośledzonych umysłowo "Szkoła Specjalna" 1984, nr 4.

[26] J. Kostrzewski: op.cit.

[27] Z. Skorny: op.cit.

[28] M. Ziemska: Rodzina a osobowość. Warszawa 1975, Wiedza Powszechna, s. 47.

[29] J. Reykowski: op. cit., s. 366.

[30] J. Reykowski: op. cit., s. 366.

[31] Cz. Czapów: Socjotechnika wychowania w rodzinie. W: Spojrzenia na współczesną rodzinę w Polsce. A. Posiad, A. Szafrańska /red./ Warszawa 1981, Instytut Wydawniczy PAX, s. 300.

Krzysztof Jakubiak
Wyższa Szkoła Pedagogiczna
Bydgoszcz

POTRZEBA WYPRACOWANIA TEORETYCZNYCH PODSTAW WYCHOWANIA PAŃSTWOWEGO NA GRUNCIE SOCJALISTYCZNEJ TEORII WYCHOWANIA

W trudnych, węzłowych okresach naszych dziejów, gdy pewne wartości ulegają przecenie, a inne rewaloryzacji, gdy niektóre autorytety upadają, a na ich miejsce wyrastają nowe, kwestia właściwego stosunku do państwa pojawia się w sposób niemal nieuchronny. Zagadnienie państwa stało się w ostatnich latach jednym z aktualnych tematów publicystyki prasowej, a także jedną z istotniejszych kwestii podnoszonych w licznych wypowiedziach oficjalnych. Znakomita większość owych wypowiedzi sprowadza się do stwierdzenia, iż nakazem chwili jest umacnianie państwa. Termin "państwo", a także zagadnienia związane z tym pojęciem, zawierają w sobie pewien ładunek emocjonalny oraz wywołują nie od dzisiaj najrozmaitsze skojarzenia zarówno pozytywne, jak i negatywne.

Zagadnienie państwa w wychowaniu łączy się immanentnie z wychowaniem patriotycznym i ideowo-politycznym, na co słusznie zwraca uwagę w jednym ze swoich artykułów, zamieszczonych w "Ruchu Pedagogicznym", B.Ratuś[1].

Okres ostatnich lat winien skłaniać pedagogów do przemyśleń nad właściwym wyrazem postaw, które najogólniej określamy mianem patriotyzmu. Wydaje się bowiem, iż reforma teorii i praktyki wychowania patriotycznego staje się w obecnej sytuacji społeczno-politycznej kraju, niezbędna. Wydaje się także, iż nie może być ona wyłącznie ograniczona do naprawy pewnych elementów programu dziś realizowanego, ale stawać się powinna rzeczywistością i głęboką jego odnową.

W niniejszych rozważaniach chciałbym zasygnalizować i poddać pod dyskusję niedostatki i potrzeby obywatelskiego wychowania młodego pokolenia, w szczególności kształtowania postawy propaństwowej i świadomości państwowej obywatela socjalistycznego państwa. Ponadto wydaje się stosowane wskazanie potrzeb skonkretyzowania idei "państwa" oraz uwzględnienia "państwa" jako wartości filozoficzno-pedagogicznej na gruncie teleologii wychowania.

Pojęcie "wychowania państwowego" w odniesieniu do dziejów najnowszych, kojarzy się każdemu, komu bliska jest pedagogika, z ideologią wychowawczą oraz system oświatowo-wychowawczym obozu piłsudczykowskiego, wypracowanym teoretycznie w końcu lat dwudziestych i w pierwszych latach trzeciego dziesięciolecia, a wdrożonym w życie w praktyce oświatowo-wychowawczej, począwszy od 1932 roku, poprzez ustawy szkolne oraz wprowadzenie nowych programów i podręczników szkolnych.

Nie wdając się w szczegółowe rozważania wypada gwoli prawdy historycznej wspomnieć, iż ideologia wychowawcza sanacji krytykowana i zwalczana była w dwudziestoleciu międzywojennym zarówno przez prawicę, jak i lewicę społeczną. Krytycy wychowania państwowego w szczególności zarzucali sanacji przeideologizowanie wychowania oraz "zwalczali jego urzędowy i związany z bieżącą polityką charakter"[2]. Również w okresie powojennym, przede wszystkim zaś w latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych, pod adresem wychowania państwowego w polskiej literaturze pedagogicznej kierowano wiele zarzutów, niejednokrotnie chyba upraszczając zagadnienie. W tych latach badaczy polskiej myśli pedagogicznej okresu międzywojennego często cechowało jednostronne podejście do badanych zagadnień, totalna krytyka, niedostrzeganie pozytywnych elementów tej myśli wychowawczej i polityki oświatowej sanacji oraz identyfikowanie wychowania państwowego z wychowaniem faszystowskim[3].

Wnikliwe i pogłębione badania dotyczące tego zagadnienia, oparte na szerokiej bazie źródłowej, prezentują prace F.W. Araszkiewicza[4], K. Bartnickiej[5] i A. Radziwiłł[6].

Integralnym składnikiem wychowania ideowego we współczesnej Polsce są, rzecz prosta, tradycje lewicy społecznej. Nawiązywanie do nich, również na gruncie pedagogiki, jest rzeczą zupełnie zrozumiałą, ponieważ z tych tradycji ideowych wywodzi się obecna rzeczywistość polska. Współczesna pedagogika i teoria wychowania w procesie nieustannego wzbogacenia wiedzy pedagogicznej z przyczyn natury ideologicznej pomija dorobek myśli pedagogicznej polskiej prawicy społecznej, w tym również sanacji. Wydaje się, iż w tym kontekście warto zwrócić uwagę na pewne propozycje sformułowane przez F. W. Araszkiewicza w zakończeniu pracy pt. "Ideały wychowawcze Drugiej Rzeczypospolitej". Wspomniany pedagog uważa, iż współczesna polska teleologia wychowawcza i socjalistyczna myśl pedagogiczna mogłaby wykorzystać i włączyć pewne elementy i wartości piłsudczykowskiej ideologii wychowawczej, które do dzisiaj nic nie straciły ze swojej aktualności.

Araszkiewiczowi chodzi przede wszystkim w tym kontekście o takie idee i wartości, jak - ojczyzna, państwo, imponderabilia narodu zorganizowanego we własne państwo, a także o eksponowanie w procesie wychowawczym roli i znaczenia pracy dla dobra państwa, potrzebę wychowania młodego pokolenia w szacunku dla państwa i władzy państwowej oraz dla tych wszystkich, którzy pracą i - gdy zachodziła potrzeba - orężem walczyli tak o zachowanie, jak i odzyskanie niepodległego bytu narodowego i państwowego[7].

Również Ł. Kurdybacha w dyskusji redakcyjnej, zamieszczonej na łamach "Wychowania" z 1968 r., a poświęconej problemom patriotycznego i internacjonalistycznego wychowania, uważa, iż "w poszukiwaniu właściwych i skutecznych metod wychowania patriotycznego warto by przyglądnąć się w praktyce w tej dziedzinie szkolnictwa polskiego okresu międzywojennego". W zakończeniu swych rozważań Ł. Kurdybacha sądzi, że "rozsądne nawiązywanie do tych doświadczeń nie tylko nie przyniosłoby szkody współczesnemu wychowaniu patriotycznemu, ale nawet mogłoby znacznie ułatwić zbliżenie i związanie emocjonalno-intelektualne dziecka z jego socjalistyczną ojczyzną"[8].

Problematyka państwowa jest niewątpliwie jednym z najbardziej doniosłych, choć równocześnie jednym z najmniej rozwiniętych teoretycznie wątków koncepcji Marksa, Engelsa i Lenina. W marksowskiej teorii społeczeństwa państwo traktowane jest jako specjalnie wyodrębniony organ panowania klasowego. W pracach klasyków dostrzegamy wyraźny antyapolegetyczny stosunek do państwa jako "machiny do utrzymania panowania jednej klasy nad drugą"[9]. Stosunek ten wyrażony został również w tezie o stopniowym obumieraniu państwa i o komunizmie jako ustroju bezpaństwowym, którą odnajdujemy u Marksa w "Anty-Dühringu", w "Krytyce Programu Gotajskiego", w "Krytyce Programu Erfurckiego"[10] i u Lenina w pracy "Państwo a rewolucja"[11].

A. Schaff w jednej ze swoich najpoważniejszych prac wyrażał pogląd, iż twórcy marksizmu uważali problem alienacji państwa za centralny w swojej problematyce społeczno-politycznej zarówno w kapitalizmie, jak i w obrazie społeczeństwa socjalistycznego, odrzucając jednoznacznie teorie państwa ogólnonarodowego, opiekuńczego, państwa silnego i stanowiącego dobro najwyższe, którego nadrzędność winna być uznawana przez zdyscyplinowane społeczeństwo.

Z powyższych rozważań jednoznacznie więc wynika, iż marksizmowi obce są wszelkie solidarystyczne koncepcje traktujące państwo jako instytucję pozaklasową lub ponadklasową, mającą na celu godzenie różnych rozbieżnych i sprzecznych interesów poszczególnych klas,

warstw i grup społecznych. Wydawałoby się więc, iż kategoria "państwa" - jako wartość - nie będzie w ustroju socjalistycznym ceniona wysoko w hierarchii wartości. Teoretycznie tak jest w istocie, gdyż w pracach z zakresu aksjologii i teologii wychowania nie uwzględnia się "państwa" jako wartości znaczącej i pożądanej.

H. Muszyński w pracy pt. "Ideał i cele wychowania" stwierdza wręcz, iż "aksjologii marksistowskiej jest całkowicie obcy fetyszyzm państwowy lub narodowy, czy nawet społeczny lub klasowy. Oznacza to, że ani ideał narodu lub państwa, ani też ideał ustrojowy życia społecznego nie mogą być w aksjologii marksistowskiej traktowane jako naczelne wartości i przesłanki dla stanowienia celów wychowania"[13]. Konsekwentnie więc, H. Muszyński w swojej propozycji marksistowskiej metodologii naukowego formułowania celów wychowania oraz ustalenia ideału wychowawczego, nie uwzględnia państwa jako wartości filozoficzno-pedagogicznej oraz postulatu kształtowania odpowiedniej postawy propaństwowej obywatela socjalistycznego państwa. Prawdą jest, że pewne elementy takiej postawy można znaleźć w omawianej przez H. Muszyńskiego postawie patriotyzmu, lecz pedagog ten nie wspomina w tym kontekście ani słowem o państwie jako wartości.

Powracając jeszcze do poprzednich rozważań, należy sądzić, iż w świetle współczesnych wypowiedzi marksistów oraz rzeczywistej roli państwa w systemie socjalistycznym wniosek zarysowujący się tak wyraźnie w kontekście powyższych wywodów nie jest tak oczywisty w świetle obecnej teorii i praktyki społeczno-politycznej. Wydaje się, że poglądy na państwo prezentowane przez klasyków, wraz z ich podstawowym wątkiem o obumieraniu państwa zostały historycznie zablokowane i długo jeszcze nie będą realizowane w praktyce. Wręcz przeciwnie, dziejom budownictwa socjalistycznego stale towarzyszy tendencja umacniania państwa, rozbudowy jego aparatu, przybierająca często formy znaczącej ingerencji państwa w życie społeczne. Jest to interesujący i ważny, choć zaniedbany problem dla badań z zakresu filozofii, prawa i socjologii. Szersze i pogłębione naukowo omówienie poglądów klasyków marksizmu-leninizmu na kwestię państwa znajdujemy m.in. w pracy A. Schaffa[14] oraz interesującym artykule L. Witkowskiego[15].

Pojęcie państwa już od czasów starożytnych - co znajduje swoje odbicie w filozofii państwa - bywa różnie pojmowane i definiowane. Odrzucając koncepcje fetyszyzujące państwo, nadające mu byt pierwotny i samoistny, należy stwierdzić, iż dla jednych państwo ozna-

cza zespół istniejących instytucji politycznych i administracyjnych, sposobów ich funkcjonowania i reprezentujących ich ludzi. Dla innych państwo to organizacja dysponująca odpowiednimi środkami, przymusowymi normami społecznymi, regulującymi zachowanie się obywateli przy pomocy nakazów i zakazów, utrzymujące ład wewnętrzny i bezpieczeństwo zewnętrzne - czyli mamy tu do czynienia z poglądem traktującym państwo wyłącznie jako aparat władzy i zespół instytucji służących skutecznemu rządzeniu.

Można jednak traktować państwo jako określoną historycznie i geograficznie wspólnotę narodową i społeczną, mającą niezależność i samodzielność polityczną wobec innych państw[16], lub jako najszerszą organizację polityczną organizującą wszystkich obywateli mieszkających na wspólnym terytorium[17]. P.Ratyński rozpatrując istotę państwa z pozycji marksistowskich stwierdza, iż "państwo stanowi taką organizację społeczeństwa, która jest złożona z klas i warstw, zajmuje przypadające mu terytorium, wsparte zostaje przymusem, ma status suwerenności, posiada stały aparat wyspecjalizowany oraz pełni określone funkcje wewnętrzne i zewnętrzne"[18].

J. Wiatr omawiając wzajemne stosunki państwa i narodu stwierdza, że "prymat państwa nie jest prymatem instytucji nad żywą tkanką bytu narodowego, lecz jest prymatem całości zorganizowanej nad masą amorficzną"[19]. W materiałach III Plenum KC PZPR z 20 I 1976 r. czytamy m.in. "/.../ państwo nasze to instytucja przez naród powołana dla dobra i realizacji jego obecnych i perspektywicznych interesów /.../"[20]. W referacie Biura Politycznego na III Plenum KC PZPR poświęconym zadaniom partii w pogłębianiu patriotycznej jedności narodu, umacnianiu państwa i demokracji socjalistycznej, stwierdza się m.in., iż państwo jest największym dobrem Polaków, dlatego też za najwyższy nakaz patriotyczny należy uznać wszechstronne wzbogacenie dotychczasowego jego dorobku, rozwijanie i umacnianie.

Również obecne wypowiedzi polskich czołowych marksistów oraz przedstawicieli kierownictwa politycznego utrzymane są w podobnym tonie. Niewątpliwie państwo w rozumieniu wspólnoty narodowej, realizujące najważniejsze dla narodu aspiracje, a więc nie państwo traktowane wyłącznie jako instytucja, aparat władzy politycznej, winno być uznawane jako dobro wysokiego rzędu w hierarchii wartości społeczeństwa polskiego.

J. Jerschina w pracy "Idea narodu w świadomości młodzieży" wyróżnia trzy rodzaje postaw młodzieży wobec państwa jako instytucji stanowiącej własność ogólnonarodową. W tym kontekście wymienia

postawę lojalności, aktywizmu obywatelskiego oraz postawę reformatorską będącą postawą najbardziej pożądaną, lecz stosunkowo rzadko spotykaną[22]. Wydaje się jednak, iż J.Jerschina nie dostrzega występującej wśród części młodego pokolenia postawy negacji wobec państwa - a zjawisko takie niewątpliwie istnieje i wymaga wnikliwego badania psychologiczno-socjologicznego.

Historyk i publicysta katolicki, A.Micewski, w pracy p.t. "Postawy i poglądy" wyraża przekonanie, iż Polsce potrzebne jest szerokie upowszechnienie myślenia państwowego i patriotycznego, nie wykluczające, a przeciwnie wymagające poszanowania i rozwijania wolności obywatelskich. Twierdzi, że jest to w naszych warunkach jedyna droga harmonizowania interesów jednostkowych i zbiorowych[23].

W podobnym duchu, tyle, że z pozycji marksistowskich, wypowiada się w swym artykule, zamieszczonym w podręczniku dla uczestników szkolenia partyjnego, Z. Andruszkiewicz, stwierdzając, że socjalistyczne państwo polskie jest najwyższym dobrem wszystkich Polaków - chroni ono i zapewnia pomyślną realizację zadań rozwoju socjalistycznego, służy rozwijaniu i umacnianiu socjalistycznych stosunków społeczno-gospodarczych. Jest ono organizatorem życia społecznego, zbiorowych wysiłków narodu, najważniejszym instrumentem realizacji wytyczanych przez partię zadań klasowych i narodowych[24]. W dalszej części cytowanej pracy Z. Andruszkiewicz pisze, "że to dopiero Polska Ludowa rozpoczęła gruntowną edukację narodu w kierunku kształtowania świadomości państwowej i myślenia kategoriami państwowymi, kształtowania szacunku dla państwa"[25].

Nie sposób się jednak zgodzić z powyższym twierdzeniem, gdyż w oparciu o literaturę przedmiotu oraz własne badania źródłowe wydaje mi się, iż programową edukację państwową społeczeństwa polskiego zapoczątkowali i konsekwentnie prowadzili w okresie międzywojennym piłsudczycy. Kwestią sporną mogą tu być jedynie dywagacje na temat charakteru, treści i celów tego wychowania. Należy natomiast zgodzić się z A. Burdą, iż "rok 1939 można umownie uznać za granicę, od której narasta w Polsce nowa świadomość państwowa i pojawiają się nowe przesłanki społeczno-ekonomiczne, intelektualne i emocjonalne - kształtowania się stosunku obywatela do państwa"[26].

Wydaje się jednak, iż w Polsce Ludowej, edukacja państwowa młodego pokolenia została znacznie zaniedbana, a współczesna szkoła wszystkich typów i stopni, niestety, nie wychowuje państwowo i nie wychowuje dla państwa. Stan ten jest oczywiście także konsekwencją zaniedbania, wręcz pomijania tej kwestii na gruncie socjalistycznej teorii wychowania.

Można więc wyrazić pogląd, że teoretyczne podstawy wychowania państwowego należy na gruncie socjalistycznej teorii wychowania wypracować i konsekwentnie urzeczywistniać w codziennej praktyce wychowawczej. Wydaje się także, że istnieje potrzeba upowszechnienia w społeczeństwie polskim przekonania, że miłość do ojczyzny najpełniej wyraża się we właściwym stosunku do państwa, a ów stosunek mógłby przy uwzględnieniu pewnych warunków stanowić kryterium pożądanej dojrzałości obywatelskiej i politycznej.

W tym kontekście niezbędne wydaje się przypomnienie myśli M.Ossowskiej zawartej w artykule zamieszczonym na łamach "Nowej Szkoły" z 1945 roku. "Musimy zdać sobie sprawę i założyć - pisała M.Ossowska - czy wychowujemy człowieka dla państwa - jak to się dzieje w ustrojach totalnych, czy też uważamy państwo za organizację służącą swobodnemu i pełnemu rozwojowi wszystkich obywateli i strzegącą zgodność ich współżycia"[27]. Wystrzegać się zatem należy supremacji autorytatywnego państwa nad jednostką, gdyż wówczas faktycznie istotna treść stosunków obywatel - państwo ulega wypaczeniu na skutek utożsamiania czynników rządzących z państwem, co nieuchronnie prowadzi do zagubienia i zatracenia osobowości w służbie państwa totalnego lub w interesie danego rządu czy rządzącej partii.

Wychowanie państwowe w przedstawionym powyżej ujęciu bez wątpienia należy uznać za wsteczne i wysoce antyhumanitarne. Państwo w rozumieniu ogólnonarodowej wspólnoty winno mieć obowiązek ze wszystkich sił czynienia życia obywatela godnym człowieka oraz wzbogacania jego praw i aspiracji. Pod pojęciem obywatela należy rozumieć w tym kontekście członka wspólnoty, posiadającego uprawnienia i powinności określone rangą obywatelstwa i prawem[28].

Wydaje się jednak, iż nie chodzi też o to, aby przesadnie rozbudowywać w procesie wychowania obywatelskiego werbalne deklaracje na rzecz patriotyzmu państwowego. Słusznie stwierdza W. Markiewicz, iż "autentyczne przywiązanie do państwa trzeba natomiast krzewić drogą realnych, konkretnych działań na rzecz powszechnej demokratyzacji wszystkich dziedzin życia społecznego"[29]. Truizmem jest twierdzenie, że sprawne funkcjonowanie i rozwój państwa socjalistycznego wymaga wysokiej aktywności społecznej i politycznej całego narodu, głębokiego zaangażowania jednostek w sprawy ogółu.

Nie wydaje się prawdziwa, lansowana przez wiele dziesięcioleci, teza, że historia wyrobiła we wszystkich Polakach negatywny stosunek do władzy państwowej i państwa jako instytucji. Stąd także skłonność do anarchizmu, samowoli, lekceważenia prawa itp.[30]. Nale-

ży sądzić, że sedno sprawy tkwi raczej w oczywistym twierdzeniu, że państwo jest silne i posiada autorytet, gdy wspierają je i kontrolują obywatele oraz gdy władza ma poparcie i zaufanie społeczeństwa. Bezpowrotnie bowiem prysł lansowany w latach siedemdziesiątych mit "moralno-politycznej jedności narodu" i okazało się, że społeczeństwo polskie, choć już jednorodne narodowo, nadal jest w poważnym stopniu zróżnicowane zarówno pod względem ideologicznym jak i światopoglądowym.

Według J. Szczepańskiego "jedności narodu czy społeczeństwa państwowego, trzeba będzie szukać w jedności syntetyzującej wielość poglądów, ideologii i interesów. Zatem - twierdzi J. Szczepański - możliwa, przyszła jedność społeczeństwa państwowego /przez ten termin rozumie wszystkie klasy i warstwy, kategorie zawodowe, grupy społeczne, społeczności regionalne i lokalne istniejące w ramach państwa polskiego/, będzie złożona, wielostronna czyli pluralistyczna"[31].

Wychodząc z założenia, iż naród pluralistyczny winien być zjednoczony pewną ideą, można sądzić, że może się nią stać w Polsce oprócz idei budownictwa socjalizmu, idea państwa - pozbawiona w ustroju socjalistycznym zabarwienia klasowego. Skonkretyzowaniem idei państwowej na gruncie pedagogiki, nakreśleniem głównych kierunków działania i metod postępowania w celu kształtowania odpowiednich propaństwowych postaw społecznych młodego pokolenia, winni zająć się teoretycy wychowania.

Nie ulega wątpliwości, że poglądy takie, odwołujące się do tego, co ponadjednostkowe, a wspólne dla całego społeczeństwa, były w przeszłości i są obecnie narzędziem zacierania konfliktów społecznych i rozbieżności interesów klasowych. Na tym także podłożu wyrastały koncepcje pedagogiki narodowej i państwowej, tak często poddawane krytyce z pozycji marksistowskich, przede wszystkim za swój solidarystyczny, klasowy oraz polityczny charakter[32]. Niewątpliwie miał rację K. Sośnicki twierdząc, że w wychowaniu państwowym cele wychowania wyprowadzone są z politycznych dążeń państwa[33]. Tak też było w przypadku głównych doktryn wychowawczych okresu międzywojennego.

W obecnej sytuacji społeczno-politycznej kraju, w obliczu wyraźnego kryzysu moralnego i deprawacji wartości, głównym dążeniem państwa winna być i jest konsolidacja społeczeństwa wokół celów nadrzędnych dla całego narodu. Wydaje się, iż między innymi taką ideą, celem winno być skupienie społeczeństwa wokół państwa jako wartości ogólnonarodowej, niezbędnej dla prawidłowego bytu narodu.

Stąd też postulat wychowania państwowego na gruncie socjalistycznej teorii wychowania - gdyż jak słusznie twierdzi D. Markowski - zjawisko codziennego, a nie jedynie odświętnego, spektakularnego utożsamienia się obywateli z państwem, pozostaje w większym stopniu postulatem niż rzeczywistością[34].

Z powyższych rozważań można by wysunąć wniosek, iż partia i państwo nie były dotąd dostatecznie zainteresowane państwowym wychowaniem młodzieży. Byłoby to jednak twierdzenie tylko w części słuszne, gdyż z istoty swej państwo socjalistyczne zainteresowane jest osiąganiem możliwie najrozleglejszych wpływów w dziedzinie wychowania młodego pokolenia. Wydaje się, iż problem tkwi raczej w rozłożeniu akcentów wychowawczych, czyli w szczególnym preferowaniu treści wychowania ideologicznego i internacjonalistycznego, a pomijaniu kwestii wychowania państwowego.

W tezach programowych KC PZPR, przyjętych przez VII Plenum z 27-28 XI 1972 r., stwierdza się wręcz, iż państwo zajmuje się wszystkimi dziedzinami wychowania młodzieży oraz koordynuje działalność jednolitego frontu wychowawczego obejmującego wszystkie instytucje wychowania szkolnego i pozaszkolnego, realizujące jednolity program wychowawczy. Na tymże VII Plenum w całości poświęconym problematyce wychowawczej, po raz pierwszy zaakcentowano zadania w dziedzinie wychowania państwowego. W tezach programowych podkreślono, iż młodemu pokoleniu należy konsekwentnie wszczepiać takie cnoty obywatelskie, jak głębokie poczucie odpowiedzialności za losy kraju, poszanowanie władzy państwowej i umiejętność codziennego z nią współżycia, zdyscyplinowanie, większą gotowość do jednolitego działania itp.[35].

Konkretyzacja programu wychowawczego partii w dziedzinie kształtowania patriotyzmu socjalistycznego oraz świadomości państwowej i obywatelskiej nastąpiła na III Plenum KC PZPR z 20 II 1976 r.

W. Pomykało w pracy pt. "Socjalistyczna strategia wychowawcza" podejmuje próbę sformułowania podstawowych wyznaczników socjalistycznej strategii wychowawczej. W wyodrębnionych przez siebie dwóch fazach budownictwa socjalistycznego, fazie forsownej industrializacji kraju i rewolucji naukowo-technicznej, omawia kwestię wychowania państwowego. Autor wyraża opinię, iż w fazie industrializacji, czyli do roku 1970, poświęcono w procesie wychowawczym szczególną uwagę afirmacji państwa, jego działalności, społecznemu znaczeniu oraz odmienności państwa socjalistycznego w porównaniu do jego historycznych poprzedników[36].

Według W. Pomykały w fazie rewolucji naukowo-technicznej niezbędne staje się wzbogacenie procesu wychowawczego o nowe treści. Uważa za potrzebne eksponowanie w procesie wychowawczym, wychowania państwowego, które jednak winno zmienić zasadniczo swój charakter. Edukacja obywatelska nie sprowadza się dziś do zmiany stosunku obywatel - państwo - twierdzi W. Pomykało - "lecz wymaga równolegle przyswojenia coraz szerszym kręgom obywateli wiedzy na temat mechanizmu funkcjonowania, efektywności działania oraz środków zabezpieczających jego demokratyczny kształt"[37].

W. Klimczak nawiązując na łamach "Ideologii i Polityki" do uchwał III Plenum KC PZPR z 1976 r., zastanawia się nad treściami patriotycznego i obywatelskiego wychowania społeczeństwa. W konkluzji swych rozważań W. Klimczak stwierdza, iż "wychowanie państwowe społeczeństwa powinno kształtować myślenie kategoriami interesu państwa socjalistycznego, wysoką kulturą prawną społeczeństwa, rozumienie istoty podstawowych aktów prawnych, budzić szeroką aprobatę dla działalności organizatorskiej państwa w zakresie gospodarki, kultury, oświaty, życia społecznego, rozwijać poczucie państwowej odpowiedzialności za wykonywane obowiązki i zadania na każdym stanowisku pracy"[38].

Wiele cennych uwag na temat wychowania państwowego znajdujemy w cytowanej już pracy A. Burdy "U podstaw świadomości państwowej" oraz w pracach M. Michalika[39] i M. Maneliego[40].

W związku z powyższymi rozważaniami zasygnalizować również należy problem potrzeby podjęcia interdyscyplinarnych badań nad kwestią relacji między jednostką ludzką a grupami społecznymi i społeczeństwem oraz między indywidualnym człowiekiem a państwem. W pewnej mierze problem ten podejmuje Z. Szawarski w swej najnowszej pracy pt. "Zarys moralności socjalistycznej" oraz w artykule poświęconym wzorcowi osobowemu obywatela państwa socjalistycznego. Słusznie jednak zauważa Z. Szawarski, iż marksistowska filozofia moralna nie dysponuje dotąd rozwiniętą teorią moralnych powinności jednostki wobec socjalistycznego państwa[41].

Rozważając zagadnienia wychowania państwowego nie sposób pominąć w tym kontekście problemu świadomości państwowej społeczeństwa polskiego. W świetle opracowań naukowych dotyczących świadomości narodowej i państwowej społeczeństwa polskiego, wydaje się uzasadniony pogląd, iż świadomość narodowa Polaków jest dostatecznie wykształcona, w czym wielka zasługa okresu dwudziestolecia międzywojennego. Kwestia ta była m.in. przedmiotem dyskusji histo-

rycznej, opublikowanej na łamach "Miesięcznika Literackiego" z 1968 r.[42]. Należy sądzić, że obecnie konieczne jest zintensyfikowanie procesu kształtowania świadomości państwowej narodu polskiego, będącej podstawą funkcjonowania państwa i jego organów samorządowych oraz elementem niezbędnym w procesie kształtowania pożądanych postaw propaństwowych obywateli.

J. Wiatr w dyskusji poświęconej ewolucji myśli marksistowskiej w kwestii narodu i państwa, zamieszczonej na łamach kwartalnika "Z Pola Walki" uważa, iż na wyższym poziomie rozwoju świadomości narodowej poczucie więzi pochodzeniowej zaczyna być zastępowane przez poczucie przynależności politycznej, poczucie więzi z państwem narodowym. Oczywiście proces ten należy rozpatrywać w wymiarze historycznym i dialektycznym, gdyż sam przedmiot tej świadomości - państwo jest kategorią historyczną. Obecną świadomość narodową - rozumianą jako poczucie więzi narodowej, zastąpić musi świadomość narodowa wyższego szczebla, świadomość, którą J. Wiatr nazywa świadomością państwowo-narodową czy państwowym, polityczno-ideologicznym poziomem świadomości narodowej, a której istotą jest poczucie więzi, wspólnoty z państwem[43].

Zagadnienie świadomości państwowej uczynił przedmiotem swych dociekań naukowych A.Burda. W jednym z artykułów poświęconych tej kwestii, opublikowanym na łamach "Prawa i Życia" w 1981 r. oraz w książce pt. "U podstaw świadomości państwowej", stwierdza, iż najistotniejszą cechą ludowej świadomości państwowej winna być "świadomość nieodzownego związku jednostek z własną państwowością i poczucie stałej odpowiedzialności za jej pomyślny rozwój, ugruntowana na przeświadczeniu, iż atrybutem obywatelstwa jest współwłasność materialnych i kulturalnych dóbr, odziedziczonych po przeszłych pokoleniach, że rządzący i zarządzający gospodarką narodową są jedynie zdyscyplinowanymi funkcjonariuszami publicznymi, zawsze w pełni świadomymi odpowiedzialności przed swymi mocodawcami"[44].

Można wyrazić przekonanie, że istnieje oczywista potrzeba wpajania młodzieży imponderabiliów państwowych już w wychowaniu szkolnym. Szkoła i nauczyciele oraz organizacje młodzieżowe, społeczne i polityczne winny budować autorytet państwa w świadomości młodego pokolenia. Podkreślić jednak należy, że przedtem owe imponderabilia powinny zostać sformułowane zgodnie z charakterem państwa socjalistycznego, jak i z postulatami polskiej racji stanu.

Intencją powyższych rozważań było zaakcentowanie potrzeby szerszego i głębszego niż dotąd zainteresowania ideologów i pedagogów

problematyką socjalistycznego wychowania państwowego społeczeństwa polskiego.

Sądzić jednak należy, że podstawowym warunkiem skutecznej realizacji wychowania państwowego - kształtowania szacunku dla państwa, myślenia kategoriami państwa, identyfikacji osobistych i jednostkowych celów i dążeń z celami i interesami socjalistycznego państwa, kształtowania świadomej dyscypliny obywatelskiej jest przede wszystkim postępująca demokratyzacja stosunków społeczno-politycznych oraz pełne zaufanie i poparcie społeczeństwa dla władzy. Wówczas to państwo postrzegane będzie przez obywateli jako cenna wartość i realna stanie się możliwość zespolenia i pracy całego społeczeństwa w imię idei socjalizmu i imponderabiliów państwowych.

P r z y p i s y

[1] B.Ratuś: Ojczyzna - Państwo i wychowanie. "Ruch Pedagogiczny" 1984, nr 1, s. 47-60.

[2] B.Nawroczyński: Polska myśl pedagogiczna. Lwów-Warszawa 1937, s. 292.

[3] B.Ługowski: Szkolnictwo w Polsce 1929-1939 w opinii publicznej. Warszawa 1961, S.Jedlewski: Krytyka wychowania narodowego i państwowego: Tendencje nacjonalistyczne w nauczaniu i wychowaniu okresu dwudziestolecia. "Studia Pedagogiczne", 1959, t. VII, Z.Mysłakowski, J.Szaniawski: Pedagogika i oświata w Polsce w latach 1919-1939. "Nowa Szkoła", 1950, nr 5.

[4] F.W.Araszkiewicz: Ideały wychowawcze Drugiej Rzeczypospolitej. Warszawa 1978.

[5] K.Bartnicka: Wychowanie państwowe. "Rozprawy z dziejów oświaty", 1972, t. XV, s. 61-131.

[6] A.Radziwiłł: Ideologia wychowawcza sanacji i jej odbicie w polityce szkolnej w latach 1926-1939. Warszawa 1966 /maszynopis pracy doktorskiej UW/.

[7] F.W.Araszkiewicz, op.cit., s. 284.

[8] Węzłowe problemy patriotycznego i internacjonalistycznego wychowania /stenogram dyskusji/. "Wychowanie", 1968, nr 11-12, s. 16.

[9] W.I.Lenin: O państwie. /W:/ Dzieła, t. 29, Warszawa 1956, s. 466-486.

[10] K.Marks, F.Engels: Dzieła, t.21, Warszawa 1969, s. 181-191.

[11] W.I.Lenin: Państwo a rewolucja. /W:/ Dzieła, t. 25, Warszawa 1961, s. 495-511.

[12] A.Schaff: Marksizm a jednostka ludzka. Warszawa 1965, s. 170.

[13] H.Muszyński: Ideał i cele wychowania. Warszawa 1974, s. 56-57.

[14] A.Schaff, op.cit.

[15] L.Witkowski: Państwo i społeczeństwo. "Kujawy", 1981, nr 10 s. 1-3.

[16] Z.Simbierowicz: Państwo - społeczeństwo. "Kultura", 1980, nr 42, s. 1-2.

[17] P.Winczorek: Mieć silne państwo. "Tygodnik Demokratyczny", 1982, nr 19, s. 6.

[18] W.Ratyński: Państwo w systemie demokracji socjalistycznej. Zeszyty Naukowe WSNS przy KC PZPR, 1979 r. nr 4/13/, s. 225.

[19] J.J.Wiatr: Naród i państwo - socjologiczne problemy kwestii narodowej. Warszawa 1973, s. 329.

[20] "Nowe Drogi", 1976, nr 3, s. 17.

[21] Tamże, s. 18.

[22] J.Jerschina: Idea narodu w świadomości społecznej w Polsce Ludowej, red. H.Jadam, D.Markowski, WSP. Rzeszów 1981, s. 166.

[23] A.Micewski: Postawy i poglądy. Warszawa 1970, s. 134.

[24] Z.Andruszkiewicz: Treść socjalistycznego patriotyzmu. /W:/ Problemy obywatelskiego, patriotycznego i internacjonalistycznego wychowania społeczeństwa, red. B.Ratuś. Warszawa 1978, s. 136.

[25] Tamże.

[26] A.Burda: U podstaw świadomości państwowej. Lublin 1982, s. 143.

[27] M.Ossowska: Wzór obywatela jako wytyczne wychowania. "Nowa Szkoła", 1945, nr 4-5, s. 18.

[28] J.Żurawski: Co to znaczy być obywatelem. "Życie Literackie", 1982, nr 33, s. 3.

[29] W.Markiewicz: Świadomość narodowa Polaków. /W:/ Z badań nad przeobrażeniami świadomości społecznej w Polsce Ludowej, red. H. Jadam, D.Markowski, WSP, Rzeszów 1981, s. 21-22.

[30] Tamże, s. 11 i nast.

[31] J.Szczepański: O pluralizmie. "Kultura", 1981, nr 14,

[32] B.Suchodolski: Wychowanie społeczno-moralne. Warszawa 1947, s. 42 i nast.

[33] K.Sośnicki: Istota i cele wychowania. Warszawa 1967, s. 206 i nast.

[34] D.Markowski: Świadomość społeczna a zmiany struktury klasowo-warstwowej w Polsce Ludowej. /W:/ Z badań ..., red. H.Jadam, D. Markowski, WSP. Rzeszów 1981, s. 27-28.

[35] VII Plenum KC PZPR 27-28 listopada 1972 r. Podstawowe dokumenty i materiały. Warszawa 1972, s. 82 i nast.

[36] W.Pomykało: Socjalistyczna strategia wychowawcza. Warszawa 1973, s. 83.

[37] Tamże, s. 91-92.

[38] W.Klimczak: Problemy patriotycznego, obywatelskiego wychowania społeczeństwa. "Ideologia i Polityka", 1976, nr 7-8, s. 21.

[39] M.Michalik: Patriotyzm. Tradycja i współczesność. Warszawa 1979, s. 184-189.

[40] M.Maneli: O funkcjach państwa. Warszawa 1963, s. 266-272.

[41] Z.Szawarski: Zarys moralności socjalistycznej. Warszawa 1981, s. 154, tenże: Kogo powinniśmy cenić w socjalizmie. "Ideologia i Polityka", 1981, nr 1, s. 86.

[42] II Rzeczpospolita - dyskusja historyczna. "Miesięcznik Literacki", 1968, nr 6, s. 76-94.

[43] Ewolucja myśli marksistowskiej w kwestii narodu i państwa- stenogram dyskusji. "Z Pola Walki", 1966, nr 3, s. 89-90.

[44] A.Burda, op.cit., s. 146.

Elżbieta Górnikowska
Uniwersytet Śląski
Katowice

ORGANIZOWANIE ŚRODOWISKA WYCHOWAWCZEGO W SKALI LOKALNEJ - W UJĘCIU PEDAGOGIKI SPOŁECZNEJ I SOCJOLOGII

"Środowisko wychowawcze" to podstawowe określenie używane na gruncie pedagogiki społecznej, natomiast określenie "społeczność lokalna" używane jest często w socjologii. Związek dwóch kategorii pojęciowych - organizowanie środowiska wychowawczego i aktywizowanie społeczności lokalnej - nie został do tej pory dostatecznie zbadany - mimo iż pobieżny nawet przegląd literatury pozwala spostrzec wzajemne zależności.

Artykuł niniejszy powinien zatem przyczynić się do przełamania utrzymujących się w nauce sztywnych schematów[1] - poprzez wskazanie nowych, korzystnych dla jej rozwoju sfer działań poznawczych pojawiających się przy interdyscyplinarnym ujęciu problemów, rozważanych dotąd oddzielnie i jednostronnie. Autorka stawia sobie jako cel - zasygnalizowanie problemu, który wymagać będzie dalszych intensywnych studiów zarówno teoretycznych, jak i empirycznych. Podejmuje próbę w zakresie systematyzacji i analizy twierdzień, jakie spotkać można w literaturze przedmiotu, jak również wskazuje na ograniczenia, które należy pokonać w trakcie prowadzonych studiów.

Poszukując odpowiedzi na pytanie o przyczynę, która zadecydowała o braku badań i analiz w interesującej nas kwestii, należy niewątpliwie wymienić fakt, że związki pedagogiki z socjologią są u nas w ogóle niedostatecznie zbadane. Poza pracami St.Kowalskiego /choć także A.Kamińskiego i B.Suchodolskiego na I sesji socjologii wychowania w Jabłonnie w 1968 r./ niewiele znajdujemy pogłębionych analiz tego problemu, choć zarazem Polska była jedynym krajem socjalistycznym, w którym socjologia wychowania uprawiana była nieprzerwanie, acz z różnym nasileniem[2]. Jest to pierwsza

trudność, która rysuje się przed autorką - niemożność odwołania się do prac komparatystycznych.

Badanie społeczności lokalnych przez socjologów, pedagogów czy przedstawicieli innych nauk społecznych ma charakter wycinkowy, tzn. taki, którym zainteresowana jest wyłącznie dana nauka czy subdyscyplina. Stosunkowo wąska kompleksowość dociekań wielu autorów stwarza poważną trudność przy jakiejkolwiek próbie syntetycznego ujęcia badanego zjawiska.

Dodatkową i drugą trudnością w przypadku podjęcia takiego zadania jest konieczność utrzymywania ładu w zakresie stosowanej terminologii. Jakkolwiek bowiem między pedagogiką i socjologią zachodzą procesy "krzyżowania" się wiedzy, transformacji pojęć i teorii, to z drugiej strony - w związku z przenoszeniem do pedagogiki pojęć i teorii z innych nauk - wydaje się, że nie zawsze mogą one być skutecznie zastosowane w pedagogice. Obiekt pedagogiki bowiem - jak zresztą i socjologii - jest nie tylko bardzo złożony i specyficzny, ale zawiera wysoki stopień odpowiedzialności, gdyż zawsze zakładane są w nim realne zadatki możliwości dalszego rozwoju społecznego[3].

Ład terminologiczny jest o tyle jeszcze trudny do osiągnięcia w przypadku podejmowania problemu z pogranicza dwóch dyscyplin nauk, że nie jest on zachowany nawet w jednej dyscyplinie. Przedstawiciel socjologii pisze o tym następująco: "Aparatura pojęciowa socjologii pozostawia jeszcze wiele do życzenia. Daje się to odczuć na przykład w momentach szukania sprecyzowanych określeń takich podstawowych terminów, jak: grupa, system społeczny, więź. Zaznajomienie się z niektórymi pracami polskich socjologów i z opracowaniami zagranicznymi na temat aparatury pojęciowej w socjologii prowadzi do wniosku, że istnieje pilna potrzeba prowadzenia podstawowych studiów metodologicznych, by uniknąć niebezpieczeństwa pomieszania języków, niebezpieczeństwa zagubienia platformy porozumienia się w odniesieniu do podstawowych kategorii socjologicznych"[4]. Brak wypowiedzi pedagogów na temat stosowanej terminologii nie świadczy niestety o sytuacji odmiennej, wręcz przeciwnie. Wydaje się więc, że jeśli do spraw, które zaliczyć trzeba do programu minimum socjologii, należy istotne zagadnienie sensu używanych pojęć[5], to program taki jest aktualny również w przypadku pedagogiki, a nieodzowny wręcz w sytuacji podejmowania problematyki z pogranicza dwóch dyscyplin.

Drugą, nie mniej ważną, przesłanką podjęcia tego tematu jest wzrost zainteresowania społecznością lokalną /równocześnie jed-

nak - moim zdaniem - procesy związane z aktywizacją społeczności lokalnych należą do sfery rzeczywistości społecznej, o której wiedza tak pedagogów, jak i szerszego społeczeństwa, jest niewystarczająca/. Klimat sprzyjający rozpatrywaniu wielu problemów w skali lokalnej wypływa niewątpliwie z obecnego stanu gospodarki narodowej; podkreśla się, iż w Polsce potrzebna jest drobna wytwórczość oparta jednak na bazie nowoczesnej technologii, a gospodarka lokalna nie powinna stanowić marginesu gospodarczego. Rozważa się możliwości w tym względzie małych grup społecznych określanych mianem społeczności lokalnych bądź /chętniej/ zbiorowości terytorialnych, podejmowane są próby znalezienia odpowiedzi nad funkcjonowaniem struktur lokalnych, toczy się dyskusja społeczna nad kształtem samorządu lokalnego oraz zakresem jego funkcjonowania.

Jak przedstawia się natomiast sytuacja w nauce? W pedagogice można napotkać badania na temat aktywizowania społeczności lokalnych, w socjologii jednak nie funkcjonuje pojęcie organizowania środowiska wychowawczego, jakkolwiek funkcjonuje drugi człon tego terminu - środowisko wychowawcze.

Określenie "środowisko wychowawcze" tak obficie używane i nadużywane przez socjologów i wszelkiego rodzaju specjalistów w zakresie nauk społecznych, pozostaje nadal niejasne i kontrowersyjne. W tej sytuacji aktualne są przede wszystkim takie pytania: jaka jest relacja środowiska wychowawczego do środowiska życia człowieka? Jakie składniki środowiska wychowawczego są dla tego pojęcia szczególnie instruktywne, a zatem jaka jest jego "natura", "treść"?

Zagadnienie wychowania w aspekcie oddziaływania środowiska było niejednokrotnie przedmiotem zainteresowań pedagogów, a także socjologów. W literaturze pedagogicznej zagadnienie środowiska pojawia się z różnym nasileniem w różnych okresach. Początki zainteresowań środowiskiem i wpływem środowiska na wychowanie sięgają odległych już czasów, bo przełomu XIX i XX wieku. Pierwotnie celem badań było poznanie środowiska, wyodrębnienie czynników składowych, poznanie podstawowych zależności między procesem celowych oddziaływań wychowawczych a wpływami środowiska[6].

Próby zdefiniowania pojęcia "środowisko" podejmowane były wielokrotnie. H. Radlińska rozumiała przez nie "... zespół warunków, wśród których bytuje jednostka i czynników kształtujących jej osobowość, oddziałujących stale lub przez czas dłuższy"[7]. W innym ujęciu przez środowisko pojmowano "... chronologicznie uszerego-

wany zbiór wszystkich podniet bezpośrednio czy pośrednio działających z zewnątrz na danego osobnika od momentu jego zaistnienia, poprzez wszystkie fazy jego życia aż do chwili śmierci"[8]. Podobną definicję środowiska formułuje również J.Szczepański, rozumiejąc przez to pojęcie "to wszystko, co nie należąc do organizmu wyznacza lub współwyznacza jego procesy życiowe"[9]. R.Wroczyński wychodząc z założenia, iż z wychowawczego punktu widzenia nie jest istotne jak długo działają bodźce, lecz ważny jest ich rzeczywisty wpływ na osobnika, nazywa środowiskiem "... składniki struktury otaczającej osobnika, które działają jako system bodźców i powodują określone reakcje /przeżycia/ psychiczne"[10].

Wszystkie przytoczone definicje wychodzą z założenia, że na środowisko składają się elementy otoczenia jednostki, z którymi styka się ona w czasie swego życia i które mają wpływ na kształtowanie jej osobowości. Niektórzy spośród autorów nie dokonują wyraźnego rozróżnienia pomiędzy środowiskiem człowieka a środowiskiem wychowania, jak np. J.Pieter, jakkolwiek i on w swojej definicji wprowadza bliżej nie sprecyzowany termin "wychowawczy okres życia"[11] /"pojęciem środowisko wychowawcze określimy złożony układ powtarzających się lub względnie stałych sytuacji, do których człowiek rozwijający się czynnie w wychowawczym okresie swego życia"/. Podobnie K.Sośnicki ogół sytuacji wychowawczych nazywa środowiskiem wychowawczym, przy czym przez sytuacje wychowawcze rozumie ogół warunków, "które działając na jednostkę powodują u niej określone przeżycia psychiczne"[12]. Mianem środowiska wychowawczego określa więc Sośnicki całokształt wpływów i bodźców środowiskowych, zarówno celowo organizowanych, jak i samorzutnych. W takim jednak ujęciu zatraca się sens pojęcia środowiska wychowawczego.

Dla odmiany - F.Znaniecki bardzo wyraźnie wyodrębnia środowisko wychowawcze jako "odrębne środowisko społeczne, które grupa wytwarza dla osobnika mającego zostać jej członkiem po odpowiednim przygotowaniu"[13]. Wyjaśnia przy tym, że środowisko to obejmuje "wszystkie osoby i grupy społeczne, z którymi dana grupa wymaga lub dozwala, aby ów osobnik się stykał w okresie swego przygotowania do przyszłego członkostwa[14]. S.Kowalski nawiązując do powyższej definicji i zwracając uwagę na jej jednostronne ukierunkowanie - w płaszczyźnie społecznej, podkreśla, iż pedagogiczna definicja środowiska wymaga uwzględnienia jego wszystkich aspektów przydatnych w praktycznej pracy wychowawczo-dydaktycznej. Stąd najbardziej uproszczona postać takiej definicji mogłaby brzmieć: "społecznie kon-

trolowany i ukierunkowany na realizację celów wychowawczych system bodźców przyrodniczych, kulturowych i społecznych"[15]. Podobnie, choć bardziej wyczerpująco, omawia interesujące nas pojęcie A.Kamiński. Środowisko wychowawcze - zdaniem tego pedagoga - to część obiektywnego środowiska człowieka /wraz z jego podłożem przyrodniczym i kontekstem kulturowym/, którą tworzą osoby, grupy społeczne i instytucje pełniące zadania wychowawcze, pobudzając i zachęcając jednostki i grupy dzieci, młodzieży oraz dorosłych do przyswojenia sobie wartości moralnych i zgodnych z nimi zachowań społecznych odpowiadających ideałom wychowawczym społeczeństwa[16]. R.Wroczyński zwraca uwagę na rozwój środków masowego przekazu zaznaczając, że w jego wyniku zmienia się zakres i treść pojęcia środowisko wychowawcze. W społeczeństwie typu tradycyjnego przez pojęcie środowisko wychowawcze rozumiano przede wszystkim podstawowe grupy naturalne, w których dokonywał się proces socjalizacji młodego pokolenia. Obecnie pojęciem tym będziemy obejmować oprócz wpływów wywieranych przez podstawowe grupy społeczne i placówki wychowawcze - również wpływ środków masowego przekazu /radio, tv, prasa, wydawnictwa/[17].

Jak wielka dowolność występuje w sferze definiowania tego podstawowego przecież pojęcia w pedagogice społecznej niech świadczy jeszcze jedna definicja. "Przez środowisko wychowania będziemy rozumieli zgodnie z przyjętą przez nas definicją wychowania, wszystkie elementy otoczenia jednostki prowadzące do jej socjalizacji"[18], przy czym autorzy dodają: "w tym znaczeniu najszerszym, w skład środowiska wychowania będą wchodziły zarówno oddziaływania objęte planowym i kontrolowanym przez dorosłych, a w tym i wychowawców procesem wychowawczym, jak i te oddziaływania, które taką kontrolą nie są objęte"[19]. Pojęcie wychowania jest tutaj rozumiane szeroko. Nie tylko jako świadoma działalność wychowująca, ale raczej jako proces wychowania, a więc całokształt wzajemnego przenikania jednostki i środowiska społeczno-kulturalnego. Rezultatem takiej interakcji jest socjalizacja jednostki /rozumiana jako przemiany zachodzące w osobowości jednostki w kierunku społecznie pożądanym/[20]. Jest to więc definicja analogiczna do prezentowanych wcześniej sformułowań J.Pietera czy K.Sośnickiego, stawiająca w zasadzie znak równości pomiędzy środowiskiem człowieka i środowiskiem wychowania. Dodatkowe zastrzeżenie, jakie wprowadzają autorzy /A.Dziewulak, E.Kosel, A.Nocuń, K.Przecławski/, że to samo otoczenie może dla jednego osobnika stać się środowiskiem wychowania, dla innego zaś środowiskiem dewiacji, ma wyłącznie charakter teore-

tyczny i bardziej dotyczy skutków oddziaływania środowiska, niż pomaga wyodrębnić istotne cechy środowiska wychowania.

Zaprezentowane powyżej rozważania dotyczące drugiego członu określenia "organizowanie środowiska wychowawczego" dają wyobrażenie o trudnościach, jakie napotkać można w przypadku podjęcia próby zdefiniowania całego terminu.

R.Wroczyński - wychodząc od definicji wychowania sformułowanej przez B.Suchodolskiego /wychowanie jako przygotowanie młodej generacji do życia w warunkach odmiennych od tych, w których upływa jej dzieciństwo i młodość/ - konkluduje, iż właśnie ewolucja zadań wychowania prowadzi do rozważań na temat organizacji środowiska wychowawczego[21]. I ten autor wychodzi od przypomnienia, że środowisko wychowawcze stanowi złożony układ wpływów i bodźców, z których nie wszystkie mogą być poddane planowej interwencji. Dostrzegając jednak przemożną potrzebę podjęcia takiej działalności pisze, iż możemy w sposób planowy tworzyć ośrodki wartościowych bodźców, koncentrując aktywność dzieci i młodzieży w określonym środowisku terytorialnym[22]. W innym miejscu dodaje, że konieczny jest planowo organizowany udział młodzieży w życiu środowiska[23]. Potrzeba organizowania środowiska wychowawczego jest szczególnie widoczna w wielkich miastach. Wroczyński powołuje się tu na słowa francuskiego badacza M.J.Chombarta de Lauwe: "Dramatem wielkich ośrodków jest to, że są one przeznaczone dla życia kolektywnego, a to życie kolektywne nie jest zorganizowane"[24], po czym kontynuuje: "problemom organizacji środowiska wychowawczego poza szkołą wiele uwagi poświęca się w krajach socjalistycznych"[25].

Jak widać, autor rozważa organizowanie środowiska wychowawczego w kontekście środowiska szkolnego, stąd wielokrotnie podkreślana stała uwaga skierowana na młodzież. W sytuacjach wychowania pozaszkolnego widzi on filtr i kanał stymulujący recepcję dóbr kulturalnych.

Jak wyraźnie zawężone pojmowanie środowiska wychowawczego proponuje Wroczyński widać w następującym określeniu:"przez organizację środowiska wychowawczego rozumieć będziemy planowe tworzenie systemu urządzeń reakcyjnych i kreatywnych zaspokajających potrzeby aktywności młodej generacji"[26]. Autor pomija całkowicie kategorię ludzi dorosłych, jakkolwiek współczesna pedagogika ma swoje odniesienia nie tylko do dzieci i młodzieży. Sam Wroczyński zgadza się z tym pisząc: "nie ulega wątpliwości słuszność tezy A.Kamińskiego, iż w miarę rozwoju społecznego w naszym kraju będzie wzrastać rola i znaczenie działów pedagogiki społecznej oznaczonych

mianem pracy opiekuńczej, socjalnej oraz kulturalnej w różnych przedziałach wieku"[27]. Mimo to właśnie w kategorii wieku upatruje cechę charakterystyczną środowiskowych badań pedagogicznych, w przeciwieństwie do badań socjologicznych /które koncentrują się przede wszystkim na problemach uczestnictwa ludzi dorosłych w życiu społecznym/[28]. Wroczyński uważa, że właśnie dzieci i młodzież ze względu na cechujące ją szybkie zmiany biologiczne, jak również wielką plastyczność psychiczną, są szczególnie podatne na wpływy środowiska społecznego. Stąd w pedagogicznych badaniach środowiskowych poszukiwanie przede wszystkim takich czynników, które wyznaczają lub współwyznaczają rozwój i wychowanie młodej generacji. A.Kamiński w swoich pracach z zakresu pedagogiki społecznej porusza problem wychowawczego aktywizowania środowiska i, pomimo że nie definiuje samego pojęcia,wypowiada się na temat sposobu realizacji, wskazując konieczność odwołania się do sił społecznych tego środowiska.

Z kolei R.Wroczyński w swojej definicji nie określa w sposób jasny, kto ma być realizatorem podejmowanych działań. Na powyższą kwestię zwraca uwagę dopiero w toku dalszych wywodów pisząc: "zakreślony schemat idealny ujawnia szereg problemów związanych z organizacją środowiska wychowawczego. Wydaje się, że wiele skomplikowanych problemów wychowawczych szkoły i środowiska można skutecznie rozwiązywać poprzez odpowiednią koordynację zadań i planów działania placówek wychowania pozaszkolnego z zadaniami wychowawczymi szkół"[30].

W moim przekonaniu - współdziałanie szkoły z placówkami pozaszkolnymi stanowi ograniczenie tak pod względem liczby, jak i rodzaju czynników zdolnych oddziaływać /w porównaniu z siłami społecznymi, na które powołuje się A.Kamiński/. Pominięto tu zwłaszcza siły jednostkowe, jak również nieinstytucjonalne siły zbiorowe. Stanowisko zbliżone do A.Kamińskiego prezentuje St.Kowalski: "W kontakt z instytucjami wychowawczymi w określonych środowiskach wchodzą nie tylko instytucje kulturalno-oświatowe oraz instytucje opieki i kontroli społecznej, ale również instytucje produkcji i usług oraz ich reprezentacje administracyjne /.../. W najszerszym ujęciu całe konkretne środowisko globalne, we wszystkich płaszczyznach i ze wszystkimi komponentami stanowi podłoże, na którym przebiega rozwój jednostki, jej uspołecznienie i wychowanie"[31]. Socjolog ten mówi nie tylko o zaangażowanych, ale i potencjalnych sojusznikach: "składa się przy tym na nie kompleks potencjalnych bądź

zaangażowanych sojuszników zinstytucjonalizowanego systemu wychowania mniej lub bardziej intensywnie uczestniczących w kierowaniu procesem wychowawczym"[32]. W tym ujęciu w zasięgu środowiska wychowawczego znajdują swe miejsce nie tylko instytucje profesjonalnie wychowawcze, lecz również rozmaitego rodzaju grupy czy instytucje wpływające na przebieg procesu wychowawczego. Koncepcja "wychowania dla przyszłości" wywodząca się logicznie ze wskaźników rozwoju społecznego i ekonomicznego, ma zasadnicze znaczenie dla współczesnej teorii wychowawczej[23]. Akcentując swoistość procesów wychowawczych, które wynikają z dynamiki "psychofizycznej natury wychowania - na co zwracał uwagę już F.Znaniecki[34] - wprowadza dodatkowy czynnik zmienności - stosunki społeczne, do uczestniczenia w nich ma być przygotowana młoda generacja w toku planowanej działalności wychowawczej.

Podobnie rzecz ujmuje W.Wincławski[35], który stoi na stanowisku, że konieczne jest analizowanie pierwotnego środowiska wychowawczego pod kątem jego funkcji antycypacyjnych /a nie adaptacyjnych/, a więc procesów zmian i przeobrażeń osobowości, które umożliwią w przyszłości jak najpełniejszą interioryzację kultury. Podział na środowisko pierwotne i wtórne, wyróżniony ze względu na aktywność społeczną osobnika zdeterminowaną jego wiekiem, w zasadzie pokrywa się u tego autora z używanym przez socjologów miasta podziałem miasta na sfery ekologiczne i tzw. sfery zainteresowań. Autor podkreśla przy tym, że właśnie środowisko pierwotne to - w najściślejszym tego słowa znaczeniu - środowisko edukogenne, wychowawcze[36].

Innymi słowy, z uwagi na wyrażone związki natury geograficznej, przede wszystkim zaś społecznej i kulturowej, nie możemy współcześnie analizować środowisk wychowawczych jako autonomicznych, niezależnych, skończonych światów poszczególnych grup społecznych, grup lokalnych, w których jednostka rozpoczynała swoje życie i do jego ram je ograniczała. Podstawowe, pojedyńcze środowiska wychowawcze stanowią we współczesnym wychowującym społeczeństwie jedynie etap wprowadzający jednostki do uczestnictwa w ogólnospołecznym życiu i jego kulturze[37].

Jest to pierwsza i podstawowa przesłanka, jaka towarzyszyć powinna organizowaniu środowiska wychowawczego i ważności, której nie neguje żaden z autorów.

Druga istotna kwestia poruszana przy okazji krytycznych obrachunków z naukami społecznymi, w tym również z pedagogiką, która nie znalazła jak dotąd remedium na kryzys społeczeństwa wychowującego[39],

to sprawa zgodności oddziaływań wychowawczych wszystkich instytucji funkcjonujących w środowisku, czyli tzw. harmonii poziomej, możliwej do osiągnięcia w sytuacji równoległości wychowania z rzeczywistym uczestniczeniem w życiu społeczności i jej kulturze.

I wreszcie trzecie zagadnienie o podstawowym dla organizowania środowisk wychowawczych znaczeniu, a mianowicie - nierównomierność w zakresie warunków bytu ludności i jej warunków egzystencji społeczno-kulturalnej. Kwestię tę częściej podnoszą socjologowie, a także ekonomiści. Włączenie jednostki do systemu stosunków społecznych przebiega w konkretnej społeczności osiedleńczej. Tymczasem warunki w tych społecznościach, tzn. w tych osiedlach, rozpatrywane bądź z punktu widzenia rozwoju ekonomicznego, bądź też ze względu na stopień rozwoju dziedziny usług czy też realnego poziomu życia, nie są równorzędne z punktu widzenia społecznych, tj. realnych, faktycznych warunków życia i działania ludzi[35].

Sprzeczność między równym w zasadzie stosunkiem wszystkich członków społeczeństwa do uspołecznionych środków produkcji a faktycznie nierównym ich stosunkiem do konkretnych środków produkcji, jako podstawy uzyskania koniecznych dóbr życiowych, zawiera aspekt osiedleńczy: z jednej strony spotykamy w zasadzie równy stosunek do środków produkcji, przejawiający się na szczeblu społeczeństwa, z drugiej zaś - faktyczną nierówność sytuacji w stosunku do konkretnych środków produkcji, istniejącą właśnie na szczeblu osiedla[40]. Pisze o tym J.Węgleński - miejsce zamieszkania jest czynnikiem, który obecnie w coraz większym stopniu determinuje całokształt warunków i szans życiowych poszczególnych jednostek. Jest to bowiem czynnik, który ma duży wpływ nie tylko na wysokość otrzymywanych dochodów i warunki mieszkaniowe, ale również w znacznym stopniu określa możliwość korzystania ze zdobyczy cywilizacyjnych, kulturalnych i kształceniowych[41].

Problem spostrzega również W.Wincławski i poświęca mu odrębne studium, w którym stwierdza: przestrzenna nierównomierność uprzemysłowienia w naszym kraju wraz z różnicami historycznymi spowodowały znaczne zróżnicowanie środowisk wychowawczych, wynikające z różnego poziomu rozwoju społeczno-kulturowego poszczególnych społeczności terytorialnych[42]. Podobnie wypowiada się S.Kowalski zwracając uwagę, iż układy komponentów w środowisku wychowawczym są wysoce zróżnicowane tak,co do ilości, jak i jakości elementów - w zależności od rodzaju środowiska /wiejskiego, małomiasteczkowego, średniomiejskiego i wielkomiejskiego/[43]. Wydaje się, że uw-

zględnienie powyższych zasadniczych kwestii spowodować może przesunięcie uwagi na inne zadania, niż stawiane dotychczas, a problem organizowania środowiska wychowawczego pojawi się w zupełnie odmiennym świetle. Rozstrzygnięcia wymagałoby dalsze zagadnienie: Czy programowanie pracy w środowisku należy rozumieć głównie jako stwarzanie warunków umożliwiających zaspokojenie potrzeb rozwojowych młodej generacji[44], czy też umożliwienie rozwoju osobowości w kierunku przyszłej, możliwie pełnej interioryzacji kultury, albo inaczej - zaspokojenie potrzeb rozwojowych w trakcie przygotowania do uczestnictwa w "układzie możliwości potencjalnych" /rozumianych jako ogół wartości ogólnospołecznych, uniwersalnych w danym społeczeństwie/[46].

Nasuwa się również pytanie dotyczące form, a także istoty działań organizujących środowisko wychowawcze. Czy rzeczywiście chodzi tu o formy określane mianem pedagogiki podwórkowej[46], tworzenie i rozbudowę na terenie osiedli mieszkaniowych elementarnych urządzeń - w postaci boisk, terenów zabaw, świetlic, czy raczej - i to przede wszystkim o działania bardziej pełne, wielostronne, zmierzające w kierunku wyrównania warunków bytu i warunków egzystencji społeczno-kulturalnej /możliwości korzystania ze zdobyczy cywilizacyjnych, kulturalnych i kształceniowych/. Do przeszłości należy bowiem stanowisko rozpatrywania instytucji wychowawczych w izolacji od życia społeczno-gospodarczego i kulturalnego[47].

Jeśli istnieje konieczność wzmacniania osłabionych więzi między wychowaniem i życiem społeczno-gospodarczym i kulturalnym, i jeśli wychowanie nabiera wartości w formie samowychowania poprzez prowadzoną przez ludzi działalność[48], to wynika z tego, że wychowanie odbywa się poprzez działalność ludzi w sferze gospodarczej, społecznej czy kulturalnej. Nasuwa się zatem refleksja dotycząca organizowania środowiska wychowawczego, które to w kontekście powyższych wywodów jawiłoby się jako organizowanie czy stwarzanie sytuacji skłaniających do aktywności zarówno młodzież, jak i dorosłych /nie tylko w placówkach oświatowo-wychowawczych, ale i w różnych innych instytucjach gospodarczych czy kulturalnych, a także poza tymi instytucjami/.

Pytania, jakie można sobie postawić w tym momencie, brzmią: jakiego rodzaju aktywność jest przedmiotem naszej uwagi? kiedy istnieje największa możliwość pozyskania ludzi do zaangażowania działania, inaczej - jakiego typu działanie ma szanse pozyskania oddźwięku w postaci aktywnego ich udziału? Zagadnienie postaw akty-

wności, do uzyskania których zmierzamy w procesie organizowania środowiska wychowawczego, prowadzi nas w sposób nieunikniony do aktywizacji społeczności lokalnej - kwestii, która w literaturze angielskiej pod nazwą "community development" stanowi odrębną gałąź socjologii stosowanej. Community development jest tłumaczone na język polski jako aktywizacja i rozwój społeczności lokalnej, przy czym nie bez przyczyny podkreśla się pierwszy człon tego określenia, jako że może również istnieć rozwój miejscowości jako takiej /na skutek centralnie finansowanych inwestycji/, bez aktywizacji jej ludności.

Przez społeczność lokalną rozumie się tu grupę ludzi żyjących na pewnej określonej przestrzeni, na której istnieje zestaw instytucji zaspokajających podstawowe, indywidualne i społeczne potrzeby bez konieczności nadmiernych ograniczeń, oraz taki układ stosunków społecznych, iż między członkami grupy wytwarza się więź i pewne poczucie identyfikacji z grupą i miejscowością. Może to być grupa ludności zamieszkała na terenie gromady, osiedla czy miasta /lecz tylko małego miasta/[49]. "Uaktywnienie", inaczej "aktywizacja" /"Słownika jęz. polskiego" pod red. M.Szymczaka, t. 1, 1978/ oznacza "czynienie aktywnym, pobudzanie do działania", względnie "wzmaganie się aktywności, ożywianie się". Natomiast "aktywność" jest "działalnością, skłonnością albo zdolnością do intensywnego działania, jest czynnym udziałem w czymś". Mówiąc o aktywności społeczności lokalnej w sposób milczący zakładam, że społeczności lokalne w nowych, zmodernizowanych formach, jako układy otwarte, w przeciwieństwie do zamkniętych społeczeństw tradycyjnego typu, nadal funkcjonują i mają doniosłe znaczenie zarówno dla współczesnych mieszkańców wsi, jak i miast[50].

AiRSL /aktywizację i rozwój społeczności lokalnej/ można rozpatrywać w aspektach: procesu, metody działania, programu oraz ruchu społecznego[51]. W aspekcie procesu kładzie się nacisk na sekwencje zmian bądź zakres organizacji samego przeprowadzenia zmian, bądź obiektywnych przemian w samej społeczności lokalnej. Analiza community development w aspekcie metody kładzie nacisk na sposoby działania i ich efektywność. Mówiąc o programie podkreśla się to, co zamierza się robić i tworzyć. W najprostszym przypadku jest to spis zadań do zrealizowania lub też wytyczne najważniejszych kierunków. Community development jako ruch społeczny jest zbiorowym przedsięwzięciem dla ustalania nowego porządku.

A zatem istotą aktywizacji jest dążenie do osiągnięcia wspólnego dobra mieszkańców zarówno na drodze wywołania określonych orientacji i postaw poszczególnych członków tej społeczności, grup pierwotnych, jak i w drodze tworzenia - w miarę potrzeb - stosowanych zrzeszeń formalnych. Innymi słowy - jest to dążenie do osiągnięcia celów lokalnych przy pomocy specjalnie tworzonych, zintegrowanych ugrupowań formalnych i nieformalnych[52]. Cele zaś mogą dotyczyć różnych dziedzin:

- wprowadzenia kompleksowego podejścia przy planowaniu i realizacji planów /np. przez zintegrowanie planowania przestrzennego z gospodarczym i społecznym/;
- nakłanianie ludności do większego zainteresowania się ich własnymi problemami, wzbudzania w niej poczucia odpowiedzialności za ich rozwiązanie;
- zmiany społecznych wzorów zachowania utrudniających nawiązywanie kontaktów społecznych[53].

W naszych warunkach aktywizacja społeczności lokalnej nie jest i nie może być spontanicznym ruchem społecznym. Stanowi składnik planowego rozwoju społeczeństwa, narzędzie umniejszania różnic cywilizacyjnych między miastem a wsią[54].

Cele oraz etapy działania w AiRSL należy programować w taki sposób, aby uzyskać wysoki stopień identyfikacji ludności z programem. Zależy to od kilku warunków, a mianowicie:

- program AiRSL musi uwzględniać te potrzeby ludności, których niezaspokojenie jest szczególnie dotkliwie przez nią odczuwane,
- stawiane cele ogólnospołeczne powinny wiązać się w świadomości ludności danego obszaru z jej własnymi potrzebami,
- zadania stawiane do realizacji nie powinny przekraczać nadmiernie możliwości i zdolności wykonawczych ludności, jeśli ma ona angażować się uczuciowo w proponowane działania i interesować się ich wynikami.

Prowadząc rozważania dalej w tym kierunku, napotykamy na kolejne niezwykle ważne zagadnienia natury socjopsychologicznej i socjotechnicznej. Ograniczone ramy niniejszego opracowania nie pozwalają jednak na przedstawienie wszystkich istotnych kwestii związanych z tematem, i nie taka też jest rola tego artykułu. Jego zadaniem w zamierzeniu autorki było zaledwie wskazanie, wstępne naświetlenie problemu z pogranicza obu nauk. Problemu, który istnieje i wymaga rozwiązania dla dobra dalszych badań empirycznych.

P r z y p i s y

[1] Pisze na ten temat B.Suchodolski: Oświata i człowiek przyszłości. Warszawa, 1974, s. 516.

[2] K.Moroz: Związki socjologii i pedagogiki w badaniach radzieckich. Toruń 1979, s. 5-6.

[3] K.Moroz: Związki socjologii i pedagogiki ..., s. 10.

[4] W.Jacher: Zagadnienie integracji systemu społecznego. Warszawa - Wrocław 1976, s. 11.

[5] Tamże, s. 12.

[6] J.W.Dawid: Zasób umysłowy dziecka. Warszawa 1986. Podaję za: R.Wroczyński:Pedagogika społeczna. Warszawa 1974, s. 5.

[7] H.Radlińska: Stosunek wychowawczy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej. Warszawa 1935, s. 20.

[8] T.Szczurkiewicz: Rasa, środowisko, rodzina. Szkice socjologiczne. Warszawa 1938. Podaję za: R.Wroczyński: Wprowadzenie do pedagogiki społecznej. Warszawa 1966.

[9] J.Szczepański: O pojęciu środowiska. "Przegląd Socjologiczny" 1946, t. VIII; J.Szczepański: Odmiany czasu teraźniejszego. Warszawa 1971, s. 653.

[10] R.Wroczyński: Wprowadzenie do pedagogiki społecznej ..., s. 52.

[11] J.Pieter: Poznawanie środowiska wychowawczego. Wrocław-Kraków 1960, s. 49.

[12] K.Sośnicki: Istota i cele wychowania. Warszawa 1964, s. 49.

[13] F.Znaniecki: Socjologia wychowania. Warszawa 1973, t. I, s. 87.

[14] Tamże.

[15] S.Kowalski: Szkoła w środowisku. Warszawa 1969, s. 36.

[16] A.Kamiński: Środowisko wychowawcze - kłopoty definicyjne. "Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny" 1974, z. 4, s. 27.

[17] R.Wroczyński: Pedagogika społeczna. Warszawa 1976, s. 352.

[18] A.Dziewulak, E.Kosel, A.Nocuń, K.Przecławski: Osiedle i wychowanie. Warszawa 1973, s. 31.

[19] Tamże.

[20] R.Wroczyński: Pedagogika społeczna ..., s. 348.

[21] Tamże.

[22] Tamże, s. 350.

[23] Tamże, s. 348.

[24] M.J.Chombart de Lauwe: L'enfant et ses besions dans la cité moderne. "Informatione Sociales". Revue mensuelle de l'action sociale 1965, nr 4, s. 12. Podaję za: R.Wroczyński: Pedagogika społeczna ..., s. 351.

[25] Por. II Międzynarodowa Konferencja Kuratorów Okręgów Szkolnych europejskich stolic państw socjalistycznych. Warszawa 1971. Podaję za: R.Wroczyński: Pedagogika społeczna ..., s. 351.

[26] R.Wroczyński: Pedagogika społeczna ..., s. 353.

27 Tamże, s. 72.

28 Tamże, s. 115.

29 Patrz: A.Kamiński: Funkcje pedagogiki społecznej. Warszawa 1980, s. 44-45.

30 R.Wroczyński: Pedagogika społeczna ..., s. 359.

31 S.Kowalski: Socjologia wychowania ..., s. 94.

32 Tamże.

33 R.Wroczyński: Pedagogika społeczna ..., s. 346.

34 F.Znaniecki: Podstawy i granice celowego działania wychowawczego. W: Zagadnienia oświaty dorosłych. Dwie konferencje. Warszawa 1930.

35 W.Wincławski:Typowe środowiska wychowawcze współczesnej Polski. Warszawa 1976, s. 33.

36 Tamże, s. 26.

37 Tamże, s. 225.

38 Perspektywy zadań nauk społecznych wobec przemian gospodarczych w społeczeństwie polskim ukazuje m.in. A.Radziewicz-Winnicki w swoim artykule zatytułowanym: Mechanizm rynkowy a socjo-ekonomiczne i pedagogiczne problemy edukacji w społeczeństwie polskim. Tekst ten został przedstawiony na konferencji poświęconej problemom organizacji i zarządzania szkolnictwem w PRL, która odbyła się w dniach 19-20 kwietnia 1982 r. w Katowicach.

39 M.N.Mieżewicz: Społeczność terytorialna ludzi jako kategoria socjologiczna. W: W.Mirowski /red./: Planowanie społecznego rozwoju miast i społeczności terytorialnych a badania socjologiczne. Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1980, s. 36.

40 Tamże, s. 37.

41 J.Węgleński: Społeczne problemy małych miast. Wrocław 1974, s. 7.

42 W.Wincławski: Typowe środowiska wychowawcze ..., s. 34.

43 S.Kowalski: Socjologia wychowania ..., s. 94.

44 W ten sposób organizowanie środowiska wychowawczego określa R.Wroczyński: Pedagogika społeczna ..., s. 349.

45 W.Wincławski: Typowe środowiska wychowawcze ..., s. 225.

46 Por. I.Chmieleńska /red./: Pedagogika podwórkowa. Warszawa 1963.

47 S.Kowalski: Socjologia wychowania ..., s. 93.

48 Por. B.Suchodolski: Wychowanie i strategia życia. Warszawa 1983, s. 211-214.

49 Z.T.Wierzbicki: Aktywizacja i rozwój społeczności lokalnych. W: Z.T. Wierzbicki /red./: Aktywizacja i rozwój społeczności lokalnych, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1973, s. 17.

50 W.Mirowski: Społeczność terytorialna a planowanie. W: S.Nowakowski, W.Mirowski /red./: Planowanie społecznego rozwoju miast..., s. 23.

51 Z.T. Wierzbicki: Aktywizacja i rozwój ..., s. 43 i dalsze.

[52] Z.A. Żechowski: Rozwój planowy a aktywizacja społeczności lokalnej. W: Z.T. Wierzbicki /red./: Aktywizacja ..., s. 105.

[53] Z.Pióro: Rozwój społeczności lokalnych w koncepcjach Organizacji Narodów Zjednoczonych. W: Z.T. Wierzbicki /red./: Aktywizacja ..., s. 249.

[54] Z.A. Żechowski: Rozwój planowy ..., s. 107.

Jerzy Stochmiałek
Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej
Warszawa

PEDAGOGICZNE PROBLEMY KIEROWANIA W ZAKŁADZIE PRACY

W niniejszym opracowaniu[x/] analizowane są wybrane problemy dotyczące pedagogicznych aspektów kierowania w zakładzie pracy, związane z takimi zwłaszcza zagadnieniami, jak: rola kadry kierowniczej w systemie wychowawczym przedsiębiorstwa, stosowane przez nią metody wychowania, kształcenia i doskonalenia pracowników, możliwości i ograniczenia wprowadzania innowacji w dobie reformy gospodarczej przy jednoczesnym zapewnieniu bezpiecznej pracy.

Treści tu zawarte nawiązują do ogólnych założeń "Ekspertyzy o stanie oświaty dorosłych w PRL"[1], a obejmują swoim zakresem przede wszystkim kadrę kierowniczą średniego szczebla zarządzania przedsiębiorstwem.

Całość, zawierająca elementy diagnozy, uwzględnia też poszukiwanie przyczyn analizowanych stanów rzeczy oraz próby nakreślenia możliwych tendencji i trendów ich rozwoju w zakresie objętym tematem.

KADRA KIEROWNICZA A SYSTEM WYCHOWAWCZY PRZEDSIĘBIORSTWA

Funkcjonowanie zakładu pracy można oceniać biorąc pod uwagę dwa zasadnicze aspekty, a mianowicie:

- ekonomiczny, a więc wielkość produkcji, wydajność, zysk i inne,
- psychospołeczny, dotyczący m.in. wiedzy, umiejętności zawodowych, postaw pracowników wobec pracy, przełożonych, satysfakcji z pracy.

Rozważmy szerzej drugi z wymienionych aspektów. Otóż współczesny zakład pracy jest nie tylko źródłem zdobywania środków do życia, lecz także terenem wielostronnego kształtowania osobowości pracowników, zaspokajania ich potrzeb i jedną z podstawowych instytucji społecznych sprzyjających integracji jednostki ze społeczeństwem.

Obok rodziny, szkoły i innych placówek oświatowo-wychowawczych wzrasta odpowiedzialność zakładu pracy za wychowanie i kształcenie pracowników.

Kształtowanie postaw pracowników w przedsiębiorstwie ma charakter naturalny i intencjonalny. W pierwszym przypadku kształtują się one w toku naturalnego współżycia ludzi, pełnienia przez nich określonych ról społecznych, uczestnictwa w pracy itp. Natomiast wychowanie intencjonalne zakłada wystąpienie celowo zorganizowanych czynności kierownika-wychowawcy podejmowanych w określonym miejscu i sytuacji z uwzględnieniem doboru treści, metod i planowanych efektów, jako zmian w osobowości pracowników oraz zespołów roboczych.

Zakład pracy, dążący do osiągnięcia zamierzonych efektów wychowawczych musi organizować swoje działania nadając im jednolity, integralny charakter. Osiąga to poprzez rozwinięcie własnego systemu wychowawczego zakładającego zintegrowany wpływ wychowawczy wykonywanej pracy, zespołu roboczego, kadry kierowniczej, zakładowych instytucji politycznych i społecznych, systemu ekonomicznego i prawnego oraz infrastruktury technicznej. U podstaw tego systemu tkwią cele, ideał wychowania i wzory osobowe akceptowane przez pracowników, związane z określoną koncepcją człowieka, stosunkiem do otaczającej rzeczywistości społecznej oraz preferowanymi metodami wychowania[2].

Kadra kierownicza w przedsiębiorstwie wykonuje trzy podstawowe zakresy czynności. Pierwszy stanowią czynności zawodowo-produkcyjne. Drugi - to współudział w zarządzaniu i kierowaniu, co powiązane jest z pracą wychowawczą. Natomiast do trzeciego zakresu zaliczamy kształcenie, dokształcanie i doskonalenie członków zespołu roboczego.

W ramach działalności wychowawczej i dydaktycznej kadry kierowniczej można zaś wyodrębnić takie ważniejsze zakresy czynności[3]:

- kierowanie zespołem; styl kierowania, podział pracy, jej kontrola, ocena wyników, nagradzanie i karanie,
- stymulowanie procesu adaptacji nowo zatrudnionych i ich dalszego rozwoju zawodowego,
- kształcenie i doskonalenie zawodowe pracowników zespołu roboczego,
- kształtowanie etyki zawodowej,
- dbałość o kulturę pracy, czystość i ład na stanowiskach roboczych,
- zapewnienie bezpiecznej i higienicznej pracy oraz właściwych kontaktów z pracownikami niepełnosprawnymi,

- aktywizacja postaw członków zespołu roboczego wobec pracy społecznej,
- wychowanie do twórczości, wprowadzanie innowacji i współzawodnictwa pracy.

Czynności wykonywane w ramach tych zakresów winny tworzyć całość - wzajemnie uzupełniający się ciąg okazjonalnego i celowego, intencjonalnego wpływu kierownika.

W stosunku do podwładnych pojęcie "kadra kierownicza" wyznacza nie tylko funkcjonalne, ale i statutowe atrybuty roli[4]. Kierownicy przenoszą na podwładnych oczekiwania, które wobec nich mają ich właśni zwierzchnicy - a więc wymagania posłuszeństwa, lojalności i zdyscyplinowania. Są skłonni interpretować te wymagania w kategoriach pragmatycznych, stąd też żądania robotników dotyczące wpływu na kontrolę, są przez nich traktowane jako zmierzające do uszczuplenia tej części władzy, jaka jest przypisana do ich stanowiska i odrzucane z powołaniem się na niekompetencję żądających. Z wielu wypowiedzi kierowników daje się przy tym odczytać silne zagrożenie aktywizacją "dołów", a często samym faktem, że coś się dzieje bez ich kontroli i "poza plecami".

Interesujące wyniki uzyskano w badaniach nad psychospołecznymi uwarunkowaniami zachowań kierowniczych w przedsiębiorstwie objętym reformą[5]. Grupa kierowników wyraziła opinię nt. zachowań decyzyjnych w okresie reformy. Okazało się, że aż 36% badanych dostrzega jedynie bardzo małe lub nie dostrzega żadnych korzyści, jakie mogłaby przynieść reforma. Respondenci nie dostrzegają samych siebie jako sprawców opóźnienia reformy, nie chcą ponosić większej niż dotąd odpowiedzialności za decyzje i nie dostrzegają osobistych skutków decyzji. Można sądzić, że badani kierownicy traktują się w małym stopniu jako współodpowiedzialni za zachodzące zmiany i skłonni są do upatrywania barier reformy raczej w postawach podwładnych niż w swoich zachowaniach.

Zakład pracy stanowi podstawową jednostkę w procesie produkcji społecznej wymagającym współdziałania pracowników, ich inicjatywy i gotowości podjęcia ryzyka oraz odpowiedzialności. Aktywności takiej nie da się wyzwolić tylko przy pomocy zarządzeń, dyrektyw i zespołów kontrolnych. Przeciętny pracownik jest dzisiaj, a tym bardziej będzie w przyszłości, lepiej poinformowany i ma większe poczucie swoich uprawnień - dlatego łatwiej z nim współpracować, a trudniej kierować. Jeśli jednak przyjmiemy, że każdy kierownik organizuje pracę od kilku do kilkuset pracowników, to wyraźniej jawi

nam się obraz możliwych wpływów tej kadry na procesy gospodarcze i wychowawcze.

WYCHOWANIE W TOKU KIEROWANIA

Różne sposoby sprawowania funkcji kierowniczej sprzyjają, lub nie, wychowaniu, prowadzą bądź do integracji zespołu roboczego, bądź do jego rozbicia, wywołują poczucie zadowolenia z pracy i bezpieczeństwa lub przyczyniają się do niezadowolenia pracowników, osłabienia ich kontaktów z zakładem pracy, a niekiedy do pogorszenia stanu ich zdrowia psychicznego i fizycznego.

Biorąc pod uwagę różne aspekty pracy zawodowej jako działalności celowej, można ująć motywację sytuacyjną kształtującą rzeczywisty przebieg czynności w sześć grup[6]: sukcesy i niepowodzenia, korzyści i straty materialne bezpośrednie, bezpieczeństwo i zagrożenia, stosunki międzyludzkie, atrakcyjność i awersyjność poszczególnych czynności oraz komfort i dyskomfort pracy. Poziom natężenia wymienionych czynników zależy również od oddziaływań kierownika.

Wychodząc z założenia, że dobrze wykonana praca może prowadzić do nagrody warto uwzględniać dwa podstawowe obszary gratyfikacji: wewnętrzny i zewnętrzny[7]. Obszar pierwszy obejmuje potrzeby społeczne /w tym również afiliacji/, szacunku i uznania oraz autonomii i samorealizacji. Natomiast do obszaru gratyfikacji zewnętrznych zaliczymy takie czynniki, jak: wysokość płacy, perspektywa awansu, pozycja w przedsiębiorstwie i realizacja potrzeby bezpieczeństwa.

Pracownik reaguje na różne sposoby kierowania zależnie od całokształtu sytuacji, w jakiej się znajduje. Specyfika i zmienność sytuacji produkcyjnych i wychowawczych sprawia, że nie istnieje żaden uniwersalny sposób kierowania ludźmi możliwy do przyjęcia wszędzie i wobec każdego. Na stosowany przez przełożonego styl kierowania wywierają wpływ zwłaszcza: rodzaj realizowanych zadań i warunki pracy, styl kierowania preferowany przez dyrekcję zakładu, cechy kierowanego zespołu roboczego i zakres współdecydowania podwładnych o sprawach ważnych dla grupy, elastyczność bądź sztywność struktury organizacyjnej przedsiębiorstwa i poziom dyscypliny pracy, wreszcie osobowość samego kierownika.

Tak jak indywidualnie stosowane style kierowania wyrastają z osobistych doświadczeń i przekonań, tak też teorie organizacji i zarządzania, dostarczające wiedzy i porad kierownikom, opierają się na określonych koncepcjach natury człowieka, natury pracownika[8].

Jednym z czynników, od których zależy jakość decyzji jest wiedza kierownika o świecie zewnętrznym oraz o samym sobie. Ta ostatnia, zwana też samowiedzą lub pojęciem "ja", jest systemem sądów, formułowanych na temat własnych kompetencji, motywacji, dojrzałości emocjonalnej, pozycji społecznej w instytucji itp.[9]. Interesujące badania nad samooceną kierowników - mistrzów, jako kryterium doboru na stanowisko kierownicze opisuje J.Szefer-Timoszenko[10]. Okazuje się, że kierownik z wysoką lub przeciętną samooceną może zająć wysoką pozycję w grupie. O ile stosunek podwładnych do kierownika o wysokiej samoocenie nie jest jednoznaczny, tzn. może on być akceptowany bądź odrzucany, a zależy to głównie od charakteru zadań stojących przed grupą, o tyle kierownik z samooceną niską jest wyraźnie odrzucany bądź sam izoluje się od grupy.

Z racji pełnionej funkcji kierownik ma okazję do częstego oceniania pracy podwładnych. Czynność ta nie może być jednak przeprowadzana w sposób dowolny i subiektywny[11], oceniający ponosi bowiem odpowiedzialność za swą opinię. System oceniania pracowników winien zachęcać ich do przemyślenia i ewentualnej zmiany postępowania, zmniejszać poczucie niepewności, zagrożenia i potrzebę zachowań konformistycznych, możliwych przy poufnym lub nieobiektywnym ocenianiu, a także motywować do sumiennego wykonywania zadań. Niestety wymienione postulaty pozostają w działalności wielu zespołów roboczych nadal tylko postulatami.

W badaniach nad startem zawodowym młodych pracowników stwierdza się wiele nieprawidłowości ze strony przełożonych. Nowo zatrudniony nastawia się na opiekę kierownika, oczekuje od niego pomocy. Niestety złe wprowadzenie do pracy /jeśli w ogóle wystąpiło/, brak życzliwego wyjścia naprzeciw młodego pracownika, brak rzetelnej oceny powoduje, że tendencja do szukania rady i pomocy u przełożonych słabnie i zanika[12]. Często dopiero w sytuacji, gdy nowy pracownik zgłasza chęć zmiany pracy lub odejścia z przedsiębiorstwa przełożony zaczyna się interesować jego problemami.

Wprowadzanie nowych rozwiązań twórczych do procesu produkcyjnego wywołuje konieczność zmian w dotychczasowych przyzwyczajeniach i sposobach działania, może też rodzić lęk przed innowacją i ryzykiem z nią związanym, zagrożenie pozycji osobistej czy też interesów materialnych. Tak więc im lepiej pracownicy zrozumieją cel wprowadzanej przez kierownika zmiany, im aktywniej będą mogli uczestniczyć w jej projektowaniu i realizacji oraz im więcej własnych potrzeb i oczekiwań będą mogli dzięki tej innowacji zaspokoić - tym chętniej ją zaakceptują i wprowadzą do realizacji.

Zakładając, że zadaniem kierownika-wychowawcy jest projektowanie, realizacja i ocena - wartościowanie działalności wychowawczej możemy przedstawić trzy ważniejsze zakresy tych działań[13]:

- formułowanie celów wychowania, spójnych i opartych na określonych i akceptowanych systemach wartości,
- określenie sposobów i warunków wywoływania zmian w psychice pracownika,
- sporządzenie projektów działań wychowawczych /dóbr sposobów do celów/ zapewniających skuteczną i ekonomiczną realizację.

Wyłania się tutaj możliwość wyodrębnienia takich indywidualnych metod wychowania, jak: nagradzanie i karanie, naśladownictwo, perswazja i metody zadaniowe. Mechanizmami zmian są tu odpowiednio: warunkowanie, uczenie się przez obserwację, uczenie się językowe i uczenie się przez działanie. Osobne miejsce zajmują metody grupowego wychowania.

Praktyka dnia roboczego kierownika dostarcza wielu przykładów zjawisk utrudniających lub wręcz uniemożliwiających poprawną realizację zadań wychowawczych. Dotyczą one zwłaszcza takich grup zagadnień, jak: organizacja i gospodarka kadrowa, warunki techniczne i socjalne w przedsiębiorstwie, system i style kierowania, cechy osobowości pracowników. Jednak w żadnym, nawet najlepszym systemie wychowawczym, nie da się uniknąć wystąpienia trudności. Stąd też o wartości systemu świadczy nie tyle brak trudności wychowawczych ile raczej stosunek kadry kierowniczej do nich i sposoby stosowane do ich przezwyciężania.

DYDAKTYCZNE ASPEKTY KIEROWANIA

Przedsiębiorstwa w warunkach reformy, aby byc konkurencyjnymi, muszą produkować odpowiednią ilość swoich wyrobów, nowoczesnych i chętnie kupowanych. Produkcja ta winna się odbywac przy niewielkim /opłacalnym/ nakładzie materiałowym i energetycznym. To wszystko wymaga nie tylko wysokiej techniki i organizacji ale również wysokiego poziomu kwalifikacji załogi. Jest to więc ważny czynnik stymulujący proces kształcenia i doskonalenia pracowników, w tym kadry kierowniczej, która z kolei jest zobligowana do zapewnienia wysokiej aktywności edukacyjnej podwładnych.

Głównym zadaniem dydaktycznym kadry kierowniczej przedsiębiorstwa winno być konstruowanie i zapewnienie efektywnej realizacji systemu kształcenia i doskonalenia podległych pracowników z uwzględnieniem aspektu użyteczności społeczno-zawodowej wykształcenia.

Istotna jest tutaj optymalna integracja i funkcjonowanie takich składników systemu dydaktycznego, jak[14]: kierownik-nauczyciel, uczący się pracownicy, cele, treści, proces, zasady i metody, organizacja, sposoby sprawdzania i oceniania uczniów oraz infrastruktura dydaktyczna.

Dla efektywnego funkcjonowania pracownik potrzebuje materiałów, narzędzi, współpracowników oraz stałego dopływu informacji pozwalających na sprawne wykonywanie zaplanowanych czynności. Rodzi to zapotrzebowanie na wiedzę o określonej treści i w tym aspekcie dokształcanie zawodowe jest procesem uzupełniania brakujących wiadomości i umiejętności wymaganych od pracownika zatrudnionego na określonym stanowisku, natomiast doskonalenie zawodowe związane jest z polepszeniem i uwspółcześnianiem już posiadanych kwalifikacji.

Udział kadry kierowniczej przedsiębiorstw w różnorodnych formach oświaty zawodowej jest duży i dotyczy tak dorosłych, jak i młodocianych pracowników o różnym poziomie wykształcenia oraz specyficznych motywach i możliwościach uczenia się. Mam tu na myśli udział kierowników-specjalistów w prowadzeniu dokształcania przywarsztatowego w systemie indywidualnym, brygadowym i w wyodrębnionych zespołach nauki zawodu, przyuczanie nowo przyjętych pracowników do określonych prac, uczestniczenie w kształceniu stażystów, uczestników zajęć praktycznych i praktyk produkcyjnych, organizowanie i prowadzenie specjalizacji zawodowej absolwentów szkół i uczelni, a także pełnienie funkcji nauczycieli i instruktorów zajęć praktycznych na kursach i w szkołach zawodowych.

Kierownikowi-nauczycielowi obok kwalifikacji zawodowych, specjalistycznych potrzebny jest system wiedzy o działaniach dydaktyczno-wychowawczych. Postulat funkcjonalności wiedzy staje się dziś podstawowym wymogiem przygotowania zawodowego. Opanowanie pojęć wyłącznie na poziomie werbalnym nie powoduje równolegle opanowania umiejętności rozwiązywania konkretnych sytuacji pedagogicznych w zakresie działania kierownika i właściwego wyboru sposobów działania w sytuacji społecznej. Wyzwala to potrzebę podwyższania poziomu kwalifikacji pedagogicznych kadry kierowniczej z uwzględnieniem jej doskonalenia w formach kursowych, seminaryjnych oraz w toku samokształcenia przy wykorzystaniu nowoczesnych metod aktywizujących, zwłaszcza gier dydaktycznych i microteachingu.

WNIOSKI - ROZWAŻANIA MODELOWE

Abstrahując od sposobu, w jaki model może być przedstawiony w literaturze, daje się wyraźnie zaobserwować podział modeli na dwa rodzaje[15]. Po pierwsze, mówi się o modelu-wzorcu badanego faktu empirycznego, po drugie o modelu-odwzorowaniu jakiegoś procesu czy zjawiska. Rozważania niniejsze dotyczą ważniejszych cech konstytucyjnych modelu-wzorca funkcjonowania kadry kierowniczej przedsiębiorstw w zakresie działań pedagogicznych.

Kadra kierownicza zakładu pracy realizuje działalność wychowawczą w toku wykonywania obowiązków zawodowych, w określonych, choć zmieniających się, warunkach materialnych i społecznych. Stąd też niezbędne jest przyjęcie założenia, że wszystko to, co dzieje się w społeczeństwie, na różnych poziomach i w różnych sferach życia, wywiera silny wpływ na zakładową społeczność. Dotyczy to zwłaszcza ogólnego stanu i organizacji gospodarki, polityki dochodów i płac, kontaktów między władzą, administracją a obywatelem, dostępności i jakości wszelkiego rodzaju dóbr i usług.

Kierownicy poddani są naciskowi licznych wymagań płynących z różnych środowisk ich działania i to wymagań nierzadko sprzecznych. Rodzina, pracodawca, koledzy, organizacje polityczne i społeczne stawiają wymagania, do których nie zawsze można jednocześnie dostosować się tak, by zyskać ze wszystkich stron aprobatę.

Rzeczywistość wychowawcza panująca obecnie w zakładach pracy i warsztatach szkoleniowych odbiega niekiedy dość znacznie od stwierdzeń i wskazań teorii pedagogicznej. Jednocześnie aktualne potrzeby pracowników i uczniów dotyczą już nie tylko warunków fizycznych środowiska pracy i wynagrodzenia, lecz obejmują również pewien komfort psychiczny, wynikający z atmosfery twórczej, rzetelnej i lubianej pracy, wykonywanej pod kierunkiem przełożonego cieszącego się autorytetem i zaufaniem podwładnych.

Kierowanie aktywizujące wymaga, zdaniem J.Szefer-Timoszenko, realizowania takich zwłaszcza zasad:

- eksponowanie roli podwładnych w planowaniu zadań,
- podkreślanie roli współuczestnictwa podwładnych w decyzjach kierownictwa,
- stymulowanie inicjatywy i kształtowanie motywacji do pracy,
- stosowanie prymatu samokontroli nad kontrolą kierownika.

Dostosowanie stylu kierowania do preferencji podwładnych może nieść pewne niebezpieczeństwa w postaci funkcjonowania pracowników bardziej wg. sposobów odpowiadających im, a nie organizacji. Dziać

się tak może wtedy, gdy style kierowania charakteryzują się elementami negatywnymi, np. styl autokratyczny przymusem i nakazem -demokratyczny-nadmierną swobodą i słabą dyscypliną, a konsultatywny - alienacją kierownika i przerzucaniem punktu ciężkości na "techniczną" stronę zadań.

Wśród kadry kierowniczej obserwujemy pozytywne zjawisko większego uczestnictwa w różnorodnych formach doskonalenia kwalifikacji, zwłaszcza pozaszkolnych i obligatoryjnych "narzuconych" przez pracodawcę - kursy, konferencje, seminaria. Jednak analiza wstępnej fazy wdrażania reformy gospodarczej wykazała niewystarczający poziom zainteresowania czynnikiem kwalifikacji, tak wśród pracowników, jak i kadry kierowniczej. A przy tym ma miejsce częściowe marnotrawstwo potencjału kwalifikacyjnego kadr pracowniczych z wyższym wykształceniem[16]. Nie stwierdza się również wysokiego poziomu zainteresowania kierowników samokształceniem i podwyższaniem samoświadomości w zakresie działań pedagogicznych. Wynika to, jak się wydaje, zwłaszcza z niewielkiego związku jakości pracy wychowawczej i dydaktycznej z perspektywą awansu zawodowego i podwyższeniem prestiżu społecznego.

Znaczącą rolę w procesie kierowania wychowawczego odgrywa wiedza decydenta zakodowana w jego pamięci trwałej. I to nie tylko wiedza gorąca, czyli osobiste doświadczenie, ale również wiedza zimna, czyli teorie decyzji normatywnej i psychologicznej oraz teorie pedagogiczne. Problem dotyczy tutaj opracowania skutecznych metod treningu zapewniających wysoki poziom przygotowania decydentów do realizacji funkcji dydaktycznych i wychowawczych.

Każde działanie organizacyjne i wychowawcze kierownika, zwłaszcza podejmowanie decyzji innowacyjnych zawiera element niepewności związanej z takimi sytuacjami, jak np.: decydent nie ma wystarczających informacji niezbędnych do rozwiązania problemu; decydent ma orientację zachowawczą, a nie ryzykowną, innowacyjną; decydent nie ma wpływu na funkcjonowanie organizacji; jego zdolności są niewielkie; decydent nie jest oceniany za likwidację problemu, czy też wdrożenie innowacji, tylko np. za posłuszeństwo[17]. Tak określony stan niepewności organizacyjnej jest stanem obiektywnym, niezależnym od indywidualnej percepcji. Towarzyszy mu często szereg zachowań dla organizacji niekorzystnych, m.in.: nieumiejętność i niechęć do stawiania i rozwiązywania problemów organizacyjnych i wychowawczych; powstrzymywanie się od działań innowacyjnych, dokonywanie wyborów i podejmowanie decyzji tylko subiektywnie pewnych; podejmowanie decyzji pozornych, często nieskutecznych lub błędnych.

Zarówno na szczeblu organizacji jak też wśród decydentów pojawiają się mechanizmy redukcji niepewności. Dotyczą one zwłaszcza doskonalenia procedur organizacyjnych, dostępu do informacji, mogą też wiązać się z formalizacją zachowań i okoliczności działania, tworzeniem sytuacji uprzywilejowanych, wykorzystywaniem luk w przepisach i różną ich interpretacją. Formy redukcji niepewności przez kierowników dotyczą np. uzyskiwania specjalizacji zawodowej i wysokich kwalifikacji; przynależności do różnych grup formalnych i nieformalnych; zajęcia wysokiej pozycji zawodowej, kariery; lub odosobnienia, podjęcia spokojnego, bezpiecznego życia.

Warto w tym miejscu przypomnieć, że efektywne spełnianie roli zwierzchnika opiera się głównie na: prawomocności /zgeneralizowany szacunek względem zwierzchnictwa/, pozycji decydenta w hierarchii władzy i wpływów, jego kompetencjach oraz osobowości. Funkcjonowanie w roli przełożonego musi być dostosowane zwłaszcza do: liczebności kierowanego zespołu, stopnia interakcji i współzależności zadań, osobowości członków zespołu, stopnia spójności bądź rozbieżności między celami przedsiębiorstwa a potrzebami i celami pracowników oraz do własnych umiejętności i motywacji koniecznych do podjęcia działań sprzyjających celom organizacji[18]. Wydaje się więc konieczne takie kształtowanie systemu organizacyjnego i wychowawczego, aby maksymalizować swobodę działania i inicjatywy u tych pracowników, którzy podejmują efektywne działania, natomiast u pozostałych wywoływać dostosowanie się, poparcie lub powstrzymanie się od przeszkadzania.

Przebieg i efekty pracy pedagogicznej kierowników będą warunkowane zarówno czynnikami tkwiącymi w sytuacji pracy, jak też cechami charakterystycznymi tej grupy osób[19]. Podstawowym warunkiem, który determinuje decyzje kierownika jest organizacja instytucji, jej system prawny, sieć obiegu informacji i akceptowane metody zarządzania i kierowania. Chcąc, aby kierownik był doskonałym decydentem i wychowawcą, trzeba stworzyć taką organizację instytucji, aby "zmuszała" ona do wyboru optymalnych wariantów działania pedagogicznego.

Z kolei dobór kadr kierowniczych powinien uwzględniać posiadanie pewnych predyspozycji osobowościowych, regulujących procesy podejmowania szczególnie skomplikowanych zadań kierowniczych i wychowawczych. Należą do nich prawdopodobnie takie cechy, jak zdolność dostrzegania nowych problemów, giętkość myślenia, dojrzałość emocjonalna, niski poziom lęku, wysoka samoocena i pewność siebie.

Powyższe rozważania wskazują na fakt, że z uwagi na wieloaspektowość procesu doboru, przygotowania oraz zapewnienia optymalnego funkcjonowania i ciągłego doskonalenia pedagogicznego kadr kierowniczych - całość działań z tym związanych ma charakter wielofazowy, jest kosztowna i czasochłonna. Wydaje się jednak, iż z punktu widzenia celów społecznych i celów osobistych decydentów, jest to działalność bardzo opłacalna, wymagająca przy tym dalszych studiów i badań.

P r z y p i s y

x Artykuł zawiera wybrane treści z ekspertyzy sporządzonej dla Zespołu Pedagogiki Dorosłych Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN.

1 Cz.Maziarz: Ekspertyza o stanie oświaty dorosłych w PRL. Ogólne założenia. Warszawa 25.03.1984 r., Zespół Pedagogiki Dorosłych KNP PAN, maszynopis powielony.

2 M.in. A.Lewin: System wychowania a twórczość pedagogiczna. Warszawa 1983; A.Radziewicz-Winnicki: Pedagog w przemysłowym zakładzie pracy. Katowice 1983; J.Stochmiałek: Istota i struktura procesu wychowania w toku pracy. "Zeszyty Metodyczne ZZDZ" 1983, nr 2.

3 J.Stochmiałek: Mistrz-wychowawca. Warszawa 1982, s. 46 oraz tegoż: Rola pedagoga w stymulowaniu rozwoju zawodowego ludzi niepełnosprawnych. "Studia Pedagogiczne" 1985, t. XLIX.

4 M.Marody, K.Nowak: Wartości a działania. "Studia Socjologiczne" 1983, nr 4.

5 M.Holstein-Beck i in.: Psychospołeczne uwarunkowania zachowań kierowniczych w przedsiębiorstwie objętym reformą. Synteza wyników badań. Warszawa 1984, IOZiDK,

6 T.Tomaszewski: Ślady i wzorce. Warszawa 1984, ss. 152-156.

7 M.in. D.Dobrowolska: Wartość pracy dla jednostki w środowisku przemysłowym. Wrocław 1984, rozdz. VIII; K.Hirszel: Robotnicy i inżynierowie. Postawy wobec pracy i wybranych wartości społecznych. Warszawa 1983, ss. 54-60; Z.Wiatrowski: Pedagogika pracy w zarysie. Warszawa 1985, rozdz. 5.

8 M.in. B.Kożusznik: Wybrane koncepcje efektywności kierowania "Przegląd Psychologiczny" 1984, nr 1.

9 J.Kozielecki: Psychologiczna teoria samowiedzy. Warszawa 1981.

10 J.Szefer-Timoszenko: Zarys psychologii kierowania /dla III i IV roku psychologii/. Katowice 1983, ss. 136-140.

11 M.in. J.Kargul: Rozważania nad kryteriami oceny działalności kulturalno-oświatowej. Warszawa 1984; Z.Ratajczak /red./: Psychologiczne podstawy oceniania pracowników. Katowice 1984.

12 J.Rzeźniczek: Problemy integracji młodzieżowych zespołów pracowniczych. W: A.Radziewicz-Winnicki /red./: Młodzież w górnośląskim regionie przemysłowym. Studia i badania. Katowice 1984; W.Szewczuk: Psychologia w służbie życia. Warszawa 1982, ss. 206-217.

13 K.Konarzewski: Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych. Warszawa 1982, rozdz. 1.

[14] R.H. Davis i in.: Konstruowanie systemu kształcenia. Warszawa 1983; S.Kaczor: Nauczyciel w kształceniu pozaszkolnym dorosłych. Warszawa 1981; T.W.Nowacki: Kształcenie i doskonalenie pracowników. Zarys andragogiki pracy. Warszawa 1983.

[15] P.Doreian, N.Hummon: Modeling Social Processes. New York 1976; J.N.Kuljutkin, G.S.Suchobskoj /red./: Modelirowanie pedagogiczeskich situacji. Moskwa 1981; B.Mazur: Metoda modelowania probabilistycznego w dydaktyce. Warszawa 1975, s. 25.

[16] K.Opolski: Możliwości i kierunki absorpcji kwalifikacji kadr pracowniczych. "Studia Socjologiczne" 1985, nr 1; B.Suchodolski: Człowiek dla pracy, praca dla człowieka. "Polityka" 1985, nr 45.

[17] E.Masłyk: Zmiana i niepewność w procesach organizacyjnych. Warszawa 1985, ss. 155-162.

[18] W.E.Scott, jr.,L.L. Cummings /red./: Zachowanie człowieka w organizacji. Warszawa 1983, rozdz. 3 i 4B.

[19] M.in. J.Kozielecki: Psychologiczna teoria decyzji. Warszawa 1977, rozdz. 14; R.G.Siu: The master manager. New York 1980.

ANTE VUKASOVIČ:
ODGOJ ZA HUMANE ODNOSE I ODGOVORNO RODITELJSTVO.
SAMBOR
Zagreb 1984, s. 216

Książka - Wychowanie dla humanistycznych stosunków i rodzicielskiej odpowiedzialności - została napisana przez Ante Vukasovica profesora Instytutu Pedagogicznego Uniwersytetu w Zagrzebiu, który od 1979 do 1982 r. kierował badaniami naukowymi pt. System i program kształcenia i doskonalenia pracy nauczycielskiej w planowaniu rodziny.

W końcu 1982 r. opublikowano w Zagrzebiu końcowe sprawozdanie z przeprowadzonych badań w książce pod tytułem: Przygotowanie nauczycieli do pracy wychowawczej dla stwarzania bardziej humanistycznych stosunków między płciami. W niniejszej pracy autor wykłada rezultaty swoich dalszych badań nad rolą wychowania, skierowanego na ulepszenie stosunków między ludźmi obu płci i na ich przygotowanie do odpowiedzialnego wypełniania obowiązków rodzicielskich.

Książka składa się z II części. W pierwszej autor rozpatruje wychowanie w służbie humanizmu, w drugiej przedstawia doświadczenia niektórych krajów socjalistycznych w tej dziedzinie.

Część pierwsza składa się z 3 rozdziałów: Orientacja ideowa; Odchylenia od normy; Drogi samorealizacji. Omówimy je tutaj bliżej.

Autor odpowiada na generalne pytanie, do czego mamy dążyć, aby kształtować humanistyczne stosunki i rodzicielską odpowiedzialność?

Sens humanizmu widzi jako społeczno-kulturalne i moralne dziedzictwo, wiążące przeszłość z teraźniejszością i przyszłością. Autor pisze m.in.: "Humanizm - to zasada życiowa, harmonizująca pogląd na człowieka posiadającego wszystkie ludzkie wartości i przydającego im siłę życiową, to także kryterium moralne, miara, sposób oceny wszystkich dziedzin ludzkiej działalności. Jego istotę tworzy etyczny początek. Przejawia się on w trosce o człowieka, w przyjaźni i koleżeństwie, w zaufaniu i szacunku, w miłości człowieka do człowieka, w walce o prawa człowieka, o wyzwolenie jego osobowości, o pełne uznanie ludzkiej godności" /s.12/. Wyraża się on w poszanowaniu ludzkiej indywidualności, w przyjęciu zasad swobody i równouprawnienia między ludźmi. Z niego wynikają nowe, lepsze ludzkie

stosunki, charakteryzujące się wzajemnym zrozumieniem, współpracą i pomocą wzajemną, wartościami wyrażającymi ludzkie dążenia do pokoju i braterstwa między narodami, ku lepszemu ludzkiemu życiu. W nim jest założone poczucie optymizmu życiowego, nadzieja i wiara w lepsze jutro. Taka jest humanistyczna podstawa wychowania. Ale nie jest ona dana człowiekowi przez naturę, lecz przez społeczeństwo i pojedynczych ludzi. Dlatego wszelkie progresywne wychowanie - zdaniem A.Vukasoviča - należy prowadzić w duchu tak rozumianego humanizmu. Jego zasady winniśmy upowszechniać także w życiu rodzinnym.

Dalej autor rozpracowuje społeczny problem ustanowienia humanistycznych stosunków między ludźmi obu płci. W praktyce różnie się do niego podchodzi. Niektórzy problem ten traktują w sensie pełnej swobody stosunków płciowych bez jakichkolwiek ograniczeń i bez zasad moralnych. Takim antymoralnym postawom autor przeciwstawia moralne podejście do problemu ustanawiania humanistycznych stosunków między kobietami i mężczyznami oraz stosunków międzyludzkich w ogóle. Opierać je należy na ludzkich potrzebach i społecznych kryteriach, na socjalnej i moralnej dojrzałości młodych, na ludzkich obowiązkach i odpowiedzialności. Taka orientacja pedagogiczna jest nastawiona na przygotowanie do życia rodzinnego i społecznego oraz odpowiedzialnego wypełnienia aktualnych lub przyszłych obowiązków rodzicielskich /s.21/.

Autor wskazuje też, iż ustanawiania humanistycznych stosunków międzyludzkich obojga płci nie można sprowadzić wyłącznie do życia seksualnego i stosunków płciowych. Zawierają one także wiele innych momentów, m.in. obyczajowych, socjologicznych, ekonomicznych, politycznych, prawnych, psychologicznych i pedagogicznych.

Odpowiadając na pytanie: Do czego dążymy, kształtując humanistyczne stosunki i rodzicielską odpowiedzialność, autor podaje wychowawcze wartości, które należy w tym zakresie realizować. Wydziela on kilka zadań, jakie koniecznie należy wypełnić w procesie wychowania. Oto niektóre z nich:

1. Odpowiedzialne zachowanie, kontrola nad sobą, określone zdyscyplinowanie i kultura zachowania w stosunkach międzyludzkich czynią życie bardziej przyjemnym i interesującym we wszystkich dziedzinach. Dlatego wartości wychowawcze warte są wysiłków.

2. Przygotowanie do życia małżeńskiego i rodzinnego stanowi ważną treść poszukiwań pedagogicznych. Zdrowa rodzina, cechująca się zrozumieniem wzajemnym, harmonijnymi stosunkami, miłością i szacunkiem może zabezpieczyć pomyślne wychowanie młodzieży.

3. Rodzicielska odpowiedzialność to nadzwyczaj ważna cecha dojrzałego człowieka. Dlatego nauczyciele i wychowawcy winni wszystkimi pedagogicznymi środkami sprzyjać powstaniu rodzicielskiego uczucia i gotowości młodych ludzi przyjęcia na siebie przyszłych rodzicielskich obowiązków i odpowiedzialności za rodzenie i wychowanie dzieci.

4. Na równi z pozytywnymi dążeniami, wychowanie dla humanistycznych stosunków i odpowiedzialnego wypełnienia obowiązków rodzicielskich należy organizować tak, żeby młodzi ludzie nauczyli się rozpoznawać i unikać negatywnych zjawisk, jakimi jest brak odpowiedzialności w zachowaniu, przedwczesne stosunki płciowe, miłosne rozczarowania, niepożądana ciąża i jej przerywanie, rozpad małżeństwa, kłótnie małżonków i kłótnie rodzinne, brak odpowiedzialności rodzicielskiej, zaniedbania w wychowaniu, zboczenia seksualne /s.38/.

W kolejnych rozdziałach A.Vukasovič zwraca uwagę na pewne wypaczenia obyczajowe, które stają na drodze wychowaniu dla humanistycznych stosunków międzyludzkich i rodzicielskiej odpowiedzialności.

W rozdziale "Agresywny feminizm" opisał powstanie i główne cechy feminizmu, jako ruchu kobiecego. Ukazana jest jego jednostronność i stała opozycja wobec humanistycznych poczynań, gdyż podjudzanie do walki kobiet z mężczyznami podtrzymuje antagonizmy społeczne. Dlatego progresywna społeczność zawsze występowała przeciwko wojującemu feminizmowi, odgradzając się i po dzień dzisiejszy od tego ruchu /s.46/.

Podobne ruchy obserwowane są obecnie w Jugosławii, przy czym feministyczna działalność ma tu jeszcze większy rozmach. W gazetach, tygodnikach, w pismach kobiecych, w niektórych filmach, poprzez przetłumaczoną literaturę feministyczną i organizowane lektoraty szeroko rozprzestrzenia się feministyczna ideologia. Jej wpływ na młodzież, w szczególności na dziewczęta, jest w pełni zauważalny. Feministyczna działalność staje się wielką przeszkodą w urzeczywistnieniu wychowania dla humanistycznych stosunków i rodzicielskiej odpowiedzialności, zdaniem prof. Vukasoviča.

Inne niebezpieczeństwo stanowi anarchistyczny seksualizm. Tak zwana rewolucja seksualna napłynęła i odpłynęła. Człowiek w pełni kulturalny czuje po tym ulgę. W Jugosławii są odczuwalne jeszcze jej spóźnione fale, podtrzymywane nadal przez niektórych seksuologów i część młodzieży, szukającej w seksualnej potędze sensu życia. Swoboda płciowa przekształca się w cel sam w sobie. Hedonizm płciowy przekształca się w anarchię płciową, a jego stronnicy występują

przeciwko wszelkim normom etycznym. Wyrażają oni przekonanie o tym, że w ludzkiej seksualności nie ma niczego nieprzyrodzonego, zboczonego, szkodliwego i niedopuszczalnego.

Autor z kolei odkrywa podszewkę podobnych tez. Okazuje się, że anarchistyczny seksualizm jest analogiczny wszelkiemu anarchizmowi. W interesie spontaniczności indywidualnego życia, w interesie namiętności i rozkoszy wyznawcy tej postawy odrzucają ogólnokulturowe wartości i obowiązki. Anarchistyczny seksualizm kończy się czystym indywidualizmem, egoizmem, amoralnością, odrzuca pozytywne wymagania wychowywania u człowieka uczuć humanizmu, małżeńskiej i rodzicielskiej odpowiedzialności /s. 58/.

Anarchistyczny seksualizm znajduje poparcie w dydaktycznym intelektualizmie. Jest to trzecia życiowa przeszkoda na drodze do efektywnego urzeczywistnienia wychowania dla humanistycznych stosunków i rodzicielskiej odpowiedzialności. Wychowanie seksualne młodzieży nierzadko ogranicza się do podania gołej informacji. Nasilenie informacyjnej roli powoduje osłabienie funkcji wychowawczej. Pomyślne odtworzenie funkcji wychowawczych szkoły i urzeczywistnienie wychowania dla humanistycznych stosunków i odpowiedzialności rodzicielskiej musi zakładać przeciwstawienie się tezom agresywnego feminizmu, anarchistycznego seksualizmu i dydaktycznego intelektualizmu - stwierdza prof. A.Vukasovič /s.64/.

Przeanalizowawszy różne orientacje i zagrożenia, autor w rozdziale - Drogi urzeczywistnienia, pokazuje pozytywne poszukiwania i doświadczenia zdobyte w dziedzinie wychowania dla humanistycznych stosunków i rodzicielskiej odpowiedzialności.

W Jugosławii są realizowane przyjęte przez UNESCO i różne konferencje postanowienia dotyczące podstawowego prawa małżonków decydowania o rodzeniu dzieci, problemu demograficznego i polityki ludnościowej, planowania rodziny i pomyślności wszystkich jej członków, a także równoprawnych stosunków kobiet i mężczyzn, rodzicielskiej odpowiedzialności itp. Na wielu konferencjach krajowych i międzynarodowych przyjmowano dokumenty końcowe ze znaczącymi postanowieniami dla pracy wychowawczej. Wśród nich autor podkreśla:

1. Niezbędność systematycznego wychowania i kształcenia młodych ludzi dla humanistycznych, równoprawnych i zdrowych, odpowiedzialnych stosunków między ludźmi obojga płci i odpowiedzialnego wypełniania rodzicielskich obowiązków na wszystkich poziomach kształcenia szkolnego.

2. Wychowanie i kształcenie nie powinny być jednostronne, przy przewadze np. w seksuologii, aspektów medycznych czy biologicznych,

a koniecznie należy stosować w nich wszechstronne i interdyscyplinarne podejście. Przy czym poszczególne problemy powinny byc przeanalizowane z pedagogicznego, psychologicznego, etycznego i innych punktów widzenia.

3. Konstatuje się, że nie należy wprowadzać specjalnego przedmiotu nauczania, dla urzeczywistnienia wychowania dla humanistycznych stosunków i rodzicielskiej odpowiedzialności, a należy włączać odpowiednie treści, o zbliżonej tematyce do istniejących przedmiotów nauczania szkół o różnych profilach i poziomach, co zakłada aktywny udział wszystkich nauczycieli w wypełnianiu zadań wychowawczych danej dziedziny.

4. W odróżnieniu od jednostronnego i wychowawczo pasywnego seksualnego informowania przyjmuje się orientację na wychowawcze oddziaływanie, wymagającą rozwoju odpowiedniego światopoglądu, przekonań i poglądów, tzn. istotnych humanistycznych i odpowiedzialnych stosunków i kontaktów, a w szczególności kulturalnego zachowania i wpływu.

5. Jako jedno z pierwszoplanowych zadań wyłania się konieczność planowego i systematycznego przygotowania i doskonalenia nauczycieli dla prowadzenia pracy wychowawczej w danej dziedzinie /s.85-97/.

W zakończeniu części pierwszej autor pisze: "Sens wychowania tkwi nie w tym, aby młodzież wyuczyła się określonych tematów dotyczących humanizmu, równości kobiet i mężczyzn, życia płciowego, a przede wszystkim w tym, aby przyjęła ona nowe wartości i nowe kryteria autentycznie humanistycznej i odpowiedzialnej aktywności we wszystkich warunkach życiowych, przygotowując się w ten sposób do małżeńskich, rodzinnych, rodzicielskich i społecznych obowiązków, z którymi przyjdzie jej stykać się w życiu" /s. 102/.

W drugiej części książki autor przedstawia trzy modele wychowania młodzieży w krajach socjalistycznych: Czechosłowacji, Polsce i ZSRR, skierowanego na przygotowanie jej do przyszłych ról małżeńskich i rodzicielskich.

Szereg szczegółowych propozycji zawartych w książce Ante Vukasoviča jest już realizowanych na terenie Jugosławii, zwłaszcza w szkołach.

Stanisław Kawula

SERGIUSZ RIABININ, MAŁGORZATA OLEARNIK I DANUTA RIABININ:
SZKOLNE WYCIECZKI PRZYRODNICZE DLA NIEWIDOMYCH
Warszawa 1983, WSiP ss. 159

W polskiej literaturze tyflopedagogicznej po raz pierwszy spotykamy się z książkowym opracowaniem tematu szkolnych wycieczek przyrodniczych dla niewidomych. Tematowi temu było poświęconych kilka artykułów w różnych czasopismach specjalistycznych, bądź też niewielka liczba rozdziałów w publikacjach książkowych dotyczących niewidomych. Dlatego też pracę tę należy uznać za pierwszą, która w tak szerokim zakresie omawia interesujący nas temat. Pozwala ona na lepsze nauczanie żywej przyrody w szkołach dla niewidomych.

Hasło nadrzędne tej publikacji "Pomóżmy niewidomym poznać przyrodę" wydaje się być spełnione. Książka ta wyjaśnia, jak dać - w pewnym sensie pełny - obraz przyrody dzieciom niewidomym. Wycieczki są jednym z najlepszych sposobów poznania przez nie otaczającego świata. Szczególnie dla tych dzieci jest to sposób nie mający sobie równego w toku pracy dydaktycznej. To, co dziecko samo doświadczy, jest dla niego najlepszym sposobem poznania, gdyż wywołuje emocje, które dużo trudniej jest zatrzeć w pamięci niż czysto teoretyczne wiadomości książkowe. Dlatego też, powinniśmy zdawać sobie sprawę, jaką wielką pomoc dają nam Autorzy do ręki w postaci tej publikacji. Pokazują Oni, w jaki sposób należy organizować wycieczki, na co należy zwrócić szczególną uwagę /rozdz. pt. "Grupy uwzględnionych organizmów i ich walory tyflologiczne"/ oraz dzielą wycieczki na poszczególne typy /rozdz. następne: "Wycieczki botaniczne i zoologiczne"; "Wycieczki synekologiczne"; "Wycieczki fenologiczne" i "Wycieczki z ochrony przyrody"/. Należy podkreślić, że oprócz samych treści poznawczych z tego przedmiotu zwrócono uwagę na bardzo istotną sprawę, jaką jest ochrona przyrody.

Opisując przykładowo wycieczki, Autorzy stworzyli "podręcznik" dla nauczycieli zajmujących się nauczaniem dzieci niewidomych. Jest to "podręcznik" ze wszech miar interesujący i w pewnym sensie nietypowy, gdyż - jak zaznaczyli Autorzy - ma to być przewodnik terenowy.

W recenzowanej publikacji zamieszczono dużą liczbę ilustracji i zdjęć fotograficznych, oraz wiele tabel i informacji podanych w sposób przejrzysty, umożliwiający analizę, jak i syntezę przedstawionego materiału.

Mimo że Autorzy we wstępie tego opracowania zaznaczają pewne jego niedociągnięcia, trudno jest w tej chwili wykazać, w którym

miejscu te usterki /czy błędy/ zostały popełnione. Odpowiedź na to pytanie da praktyczne zastosowanie tego podręcznika w nauczaniu dzieci niewidomych.

Podsumowując można stwierdzić, że książka ta z pewnością spełnia swoje zadanie i jest publikacją niezmiernie potrzebną na gruncie polskiej tyflopedagogiki.

Jerzy Pawłowski

KAZIMIERZ DENEK: PORADNIK OPIEKUNA SZKOLNEGO KOŁA KRAJOZNAWCZO-TURYSTYCZNEGO, z. 1-10, ss. 452 Oddział Doskonalenia Nauczycieli w Bydgoszczy, Oddział Doskonalenia Nauczycieli w Poznaniu, Bydgoszcz-Poznań 1984 - 1985

Kazimierz Denek, kierownik Zakładu Dydaktyki Ogólnej Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu im. A.Mickiewicza w Poznaniu, wielce zaangażowany w rozwój krajoznawstwa i turystyki wśród dzieci i młodzieży szkolnej, autor licznych publikacji z zakresu szkolnego ruchu krajoznawczo-turystycznego, opublikował niezwykle cenną pozycję - dziesięciozeszytowy "Poradnik opiekuna SKKT".

Poradnik ten, którego brak odczuwało dotkliwie środowisko metodyków turystyki i krajoznawstwa, adresowany jest przede wszystkim do opiekunów SKKT, nauczycieli organizujących wycieczki przedmiotowe, młodzieżowych organizatorów turystyki, instruktorów ZHP oraz aktywu Komisji Krajoznawczych i Młodzieżowych PTTK.

Przeznaczenie i cel publikacji zadecydowały o jej charakterze i układzie. Jak pisze autor we "Wstępie" do niniejszego cyklu wydawniczego, "Praca jest próbą odpowiedzi na pytania: Jakie możliwości tkwią immanentnie w krajoznawstwie i turystyce szkolnej w zakresie doskonalenia procesu kształcenia i oddziaływania wychowawczego na dzieci i młodzież? Jak organizować działalnośc krajoznawczą wśród dzieci i młodzieży, aby stała się ona dla nich i prowadzących ją nauczycieli intelektualną przygodą? Jaki przyjąc wzorzec tej pracy, żeby działalność krajoznawczo-turystyczna służyła wszechstronnemu rozwojowi osobowości dzieci i młodzieży, była dla nich szkołą życia?"

Odpowiedzi na powyższe pytania dostarczyło bogate, bo 35-letnie doświadczenie autora zdobyte w trakcie prowadzenia wykładów, konwersatoriów i ćwiczeń terenowych z krajoznawstwa i turystyki na różnych szczeblach edukacji szkolnej i uniwersyteckiej.

Treść "Poradnika opiekuna SKKT" została zawarta w dziesięciu zeszytach. Sześć pierwszych o kolejnych tytułach: "Wychowawcze walory krajoznawstwa i turystyki w szkole", "Cechy osobowościowe efektywnego opiekuna Szkolnego Koła Krajoznawczo-Turystycznego", "Tradycje i stan aktualny krajoznawstwa i turystyki w szkole", "Rola PTSM w rozwoju szkolnego ruchu krajoznawczo-turystycznego", "Planowanie działalności krajoznawczo-turystycznej w szkole", "Wycieczki szkolne" zostało wydanych przez Oddział Doskonalenia Nauczycieli w Bydgoszczy, natomiast zeszyty oznaczone numerami od 7 do 10 zatytułowane: "Obozy wędrowne", "Inne formy działalności krajoznawczo-turystycznej", "Bezpieczeństwo dzieci i młodzieży w czasie zajęć krajoznawczo-turystycznych" oraz "O dalszy rozwój krajoznawstwa i turystyki w szkole" zostały wydane przez Oddział Doskonalenia Nauczycieli w Poznaniu.

Wymienione tematy dotyczą różnych aspektów działalności krajoznawczo-turystycznej w szkole, z ukierunkowaniem jednak na pracę dydaktyczno-wychowawczą, przy czym autorowi chodzi o przedstawienie zarówno stawianych przed nią celów, zadań i treści, jak też metod, form i środków jej realizacji. W ten sposób "Poradnik" odpowiada na zapotrzebowanie szerokiego kręgu odbiorców, dostarczając nie tylko wzorów prowadzenia zajęć krajoznawczo-turystycznych wśród młodzieży szkolnej, ale inspirując nauczycieli i opiekunów SKKT do podejmowania dalszych, bardziej wszechstronnych i pogłębionych poszukiwań w tym zakresie.

Przyjęta przez K.Denka konwencja poradnika określiła zakres treści i sposób jej przekazania. I trzeba przyznać, że z postawionego sobie zadania autor wywiązał się znakomicie. "Poradnik opiekuna SKKT" jest bowiem przejrzysty, napisany zwięźle i w sumie tworzy zwartą, logiczną całość.

Zeszyt pierwszy, poświęcony wychowawczym walorom krajoznawstwa i turystyki w szkole, ma charakter wprowadzenia w złożoną problematykę tych dwóch sfer działalności ludzkiej, które mają wyjątkowo duże możliwości kształcenia i oddziaływania wychowawczego. Autor omawia cele oraz treści krajoznawstwa i turystyki szkolnej podkreślając, iż jedynie umiejętne posługiwanie się metodami i zasadami postępowania zapewnia efektywne działanie wychowawcze. Starannie przygotowane, metodycznie przeprowadzone zajęcia krajoznawczo-turystyczne służą "wzbogaceniu wiadomości i umiejętności, kształtowaniu naukowego poglądu na świat, kształceniu politechnicznemu, wychowaniu patriotycznemu, ideowemu i społeczno-moralnemu, estetycznemu i zdrowotnemu".

Omówienie wymienionych aspektów krajoznawstwa i turystyki stanowi z kolei przedmiot rozważań szczegółowych, w których autor zwraca uwagę na ścisły związek i wzajemne przenikanie się walorów kształcąco-wychowawczych, co stwarza dzieciom i młodzieży warunki wszechstronnego rozwoju osobowości, kształtowania określonych postaw wobec różnych sfer rzeczywistości, kształtowania uczuć i emocjonalnej wrażliwości, przyczynia się do wzmocnienia sprawności psychofizycznej, może być ponadto czynnikiem resocjalizacji.

Ponieważ decydujące znaczenie i bezpośredni wpływ na efekty działalności dydaktyczno-wychowawczej ma opiekun Szkolnego Koła Krajoznawczo-Turystycznego, zeszyt drugi poświęcony jest przedstawieniu pożądanych cech jego osobowości, wyposażenia w wiedzę, określonych umiejętności itp. Autor prezentuje w tym zakresie wyniki badań ankietowych przeprowadzonych wśród młodzieży ze szkół różnych typów i środowisk.

Zeszyt trzeci zawiera historyczny przegląd rozwoju krajoznawstwa i turystyki w naszym kraju, ze szczególnym uwzględnieniem tradycji i stanu aktualnego szkolnego ruchu krajoznawczo-turystycznego. Poza bogatym materiałem informacyjnym cenne są tutaj refleksje autora, w których - jak pisze - na tle próby spojrzenia wstecz i odwołania się w przyszłość, stara się formułować postulaty dotyczące charakteru i perspektyw działalności krajoznawczo-turystycznej w szkole przyszłych pokoleń.

Zeszyt czwarty - to krótki rys roli Polskiego Towarzystwa Schronisk Młodzieżowych w rozwoju szkolnego ruchu krajoznawczo-turystycznego, w tym również młodzieżowej współpracy międzynarodowej.

Kolejne zeszyty, oznaczone numerami od 5 do 9, tworzą pewną całość ukierunkowaną już na metody i formy pracy krajoznawczo-turystycznej z młodzieżą szkolną. K.Denek rozpoczyna ten cykl tematyczny od jednego z głównych warunków skutecznej pracy krajoznawczo-turystycznej, tj. od planowania działalności, przedstawiając zarówno kryteria i zasady konstruowania planu, jego cechy i właściwości, jak też dobór czynności oraz środków, jakimi zamierzone cele pragnie się osiągnąć.

Następnie przechodzi autor do podstawowej formy pracy dydaktyczno-wychowawczej wśród dzieci i młodzieży, będącej również zasadniczą formą działalności szkolnych kół krajoznawczo-turystycznych - do wycieczek szkolnych. W poświęconym im zeszycie, najobszerniejszym z całego cyklu, zostały omówione szczegółowo takie zagadnienia jak: istota, geneza oraz rodzaje wycieczek, przy czym najwię-

cej uwagi poświęcono metodyce przygotowania, przeprowadzania i bilansowania wyników wycieczek szkolnych oraz zasadom opieki i bezpieczeństwa ich uczestników.

W części tej, poza warunkami, jakie winny być spełnione, aby zwiększyć efekty dydaktyczno-wychowawcze wycieczek szkolnych, podano także szereg wskazówek dotyczących ich prawidłowego organizowania i metodycznego prowadzenia.

Podobny charakter i układ treści ma kolejne opracowanie poświęcone obozom wędrownym. I tutaj autor, omawiając sprawy związane z organizacją i realizacją programu, poszukuje odpowiedzi na pytania: "Jaki przyjąć wzorzec wędrówek, by każda z nich zapewniała młodzieży wypoczynek i służyła wszechstronnemu rozwojowi jej osobowości oraz była dla niej szkołą życia? Jak wykorzystać rezultaty wakacyjnych wędrówek w pracy dydaktyczno-wychowawczej szkół i działalności organizacji młodzieżowych oraz szkolnych kół krajoznawczo-turystycznych, szkolnych kół PTSM i PTTK?".

Przegląd różnych aspektów pracy krajoznawczo-turystycznej w szkole zamyka właściwie zeszyt ósmy, który zawiera bogatą informację odnośnie specyfiki innych jeszcze form działalności krajoznawczo-turystycznej w rodzaju: kącik krajoznawczy, gazetka SKKT, audycje radiowe i telewizyjne, bank informacji, konkurs, sesja popularnonaukowa itp.

Opracowania od numeru piątego do dziewiątego, stanowiące ponad połowę całości "Poradnika", zasługują na szczególną uwagę jako kompendium metod i form pracy szkolnej na odcinku krajoznawstwa i turystyki.

Zeszyt dziewiąty, to rodzaj praktycznej instrukcji w sprawie zasad opieki i bezpieczeństwa nad uczestnikami wycieczek szkolnych i obozów wędrownych.

Recenzowany "Poradnik opiekuna SKKT" kończy opracowanie "O dalszy rozwój krajoznawstwa i turystyki w szkole". Jest ono próbą analizy roli krajoznawstwa i turystyki w praktyce szkolnej, hamulców utrudniających pełne wykorzystanie jego walorów dydaktyczno-wychowawczych, zadań jakie należy podjąć, aby krajoznawstwo i turystyka lepiej służyły kształceniu i wychowywaniu dzieci i młodzieży.

Z rozdziału tego przebija ogromna troska autora o losy szkolnego ruchu krajoznawczo-turystycznego. Jego dalszy prawidłowy i efektywny rozwój upatruje on przede wszystkim w ściślejszym powiązaniu z całokształtem procesu dydaktyczno-wychowawczego szkoły, w kształceniu animatorów działalności krajoznawczo-turystycznej oraz dostar-

czeniu im różnego rodzaju przewodników metodycznych, uwzględniających poznawczy, kształcący i wychowawczy aspekt tej działalności.

To ostatnie zadanie spełnia 10 zeszytowy cykl opracowań K. Denka, który ze względu na ogromne zapotrzebowanie społeczne powinien ukazać się w formie wydawnictwa zwartego, ogólnodostępnego, w ujednoliconej szacie edytorskiej.

Alicja Krzymowska-Kostrowicka

Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia". Warszawa 1986.
Nakład: 2982 egz. Ark. wyd. 16,0. Ark. druk. A1-20,62.
Wrocławska Drukarnia Naukowa. Wrocław, ul. Lelewela 4.
Zam. 2211/86 — P-62.