



# **RUCH PEDAGOGICZNY**

**Dwumiesięcznik  
Związku Nauczycielstwa Polskiego**

**3**

**ROK XXVIII (LX) MAJ — CZERWIEC 1986**

---

**WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA**

## SPIS TREŚCI

### PROBLEMY KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

Bogusław Cichy: System kształcenia nauczycieli w Polsce a potrzeby oświatowe .....	3
Jan Poplucz: Informująca funkcja nauczyciela .....	11
Joanna Rutkowiak: Metodologiczna sytuacja pedagogiki a modele kształcenia nauczycieli. Część I .....	25

### PROBLEMY TEORII I PRAKTYKI METODOLOGII NAUK PEDAGOGICZNYCH

Stanisław Pałka: Teoretyczne i praktyczne badania pedagogiczne	39
--	----

### INNOWACJE PEDAGOGICZNE

Maciej Tanaś: Komputeryzacja kształcenia - stan faktyczny ....	49
--	----

### SPRAWOZDANIA Z BADAŃ

Krzysztof Lubański: Młodzież szkolna a wartości .....	56
Bogumiła Pamuła: Problemy wychowawcze subkultur młodzieżowych /punkci, poppersi/ .....	64
Jerzy Nosàrzewski: Cechy temperamentalne a wyniki pracy ucznia	71

### MATERIAŁY POMOCNICZE DLA NAUCZYCIELI

Józef Szocki: Funkcje bibliotek szkół i zakładów specjalnych wobec dzieci niepełnosprawnych .....	86
Kazimierz Denek: Program wycieczek szkolnych i jego realizacja	99

### RECENZJE KSIĄŻEK. PRZEGLĄD CZASOPISM

Stanisław Pałka: Martin Wellenreuther: Grundkurs: Empirische Forschungsmethoden für Pädagogen, Psychologen, Soziologen	112
Joanna Głodkowska: W.A. Suhomlinskij: Sto sawietow ucziitelju	116
Maria Szybisz: Przegląd kwartalnika "Instructional Science" ..	120

# P R O B L E M Y   K S Z T A Ł C E N I A   N A U C Z Y C I E L I

Bogusław Cichy  
Ministerstwo Oświaty i Wychowania  
Warszawa

## SYSTEM KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI W POLSCE

### A. POTRZEBY OŚWIATOWE

System kształcenia nauczycieli w okresie 40-lecia Polski Ludowej przechodził zróżnicowaną drogę rozwoju, głównie w kształceniu nauczycieli szkół podstawowych i placówek opiekuńczo-wychowawczych. Bezpośrednio po drugiej wojnie światowej do lat sześćdziesiątych tę grupę nauczycieli i wychowawców kształcono w czteroletnich, a potem pięcioletnich, liceach pedagogicznych na podbudowie siedmioklasowej szkoły podstawowej. Średnie wykształcenie pedagogiczne uzyskiwali oni również na półrocznych kursach pedagogicznych /PKN/ i konferencjach rejonowych zamienionych później na licea pedagogiczne dla niekwalifikowanych nauczycieli prowadzonych systemem zaocznym.

Nauczycieli przedszkoli kształcono w tym czasie początkowo w trzyletnich liceach /bez matury/, a potem w czteroletnich i pięcioletnich liceach pedagogicznych kończących się maturą. W końcu lat pięćdziesiątych stopniowo likwidowano licea pedagogiczne na rzecz pomaturalnych dwuletnich studiów nauczycielskich, w których przygotowywano nauczycieli szkół podstawowych do nauczania dwóch przedmiotów i do pracy opiekuńczo-wychowawczej /wychowawców domów dziecka, internatów i świetlic szkolnych/. W latach 1966-1972 dwuletnie studia nauczycielskie przekształcono na trzyletnie wyższe szkoły nauczycielskie, które również przygotowywały wychowawców i nauczycieli szkół podstawowych do nauczania dwóch przedmiotów.

W tym czasie nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i zawodowych dla szkół średnich przygotowywano w uniwersytetach, wyższych szkołach pedagogicznych /do 1955 r. trzyletnich bez magisterium do szkół podstawowych/, politechnikach i innych wyższych szkołach zawodowych /inżynierskich, ekonomicznych, rolniczych, wychowania fizycznego artystycznego/. Kadre nauczycieli do szkół ponadpodstawowych pozyskiwano również drogą eksternistycznych egzaminów kwalifikacyjnych na nauczycieli szkoły średniej.

Ważnym etapem w kształceniu nauczycieli był rok 1972. Wyznaczyły go dwa doniosłe akty prawne: uchwała Sejmu PRL o reformie edukacji narodowej zakładając upowszechnienie wykształcenia średniego przez wprowadzenie obowiązkowej dziesięcioletniej szkoły ogólnokształcącej oraz ustawa - Karta praw i obowiązków nauczyciela. Ustawa ta urzeczywistniała, od dziesiątków lat wysuwany przez postępowych działaczy oświatowych, postulat kształcenia wszystkich nauczycieli i wychowawców na poziomie wyższym. Wyjątek zastosowano tylko do nauczycieli wychowania przedszkolnego i nauczycieli praktycznej nauki zawodu w szkolnictwie zawodowym.

Pierwszych kształcono w studiach wychowania przedszkolnego /6-letnich, po ośmioklasowej szkole podstawowej lub 2-letnich pomaturalnych/, a drugich - w pedagogicznych studiach technicznych /4-letnich po zasadniczych szkołach zawodowych lub 2-letnich na podbudowie techników/. System kształcenia tych dwóch grup nauczycielskich obowiązuje nadal, chociaż część z nich kształci się również w szkołach wyższych uzyskując stopień magisterski.

Dla pozostałych nauczycieli i wychowawców w 1973 r. wprowadzono czteroletnie jednolite studia magisterskie organizowane w uniwersytetach, wyższych szkołach pedagogicznych, wyższych szkołach technicznych, ekonomicznych, fizycznych i artystycznych. Przygotowywały one nauczycieli do nauczania jednego przedmiotu we wszystkich typach i rodzajach szkół, a także wychowawców i opiekunów. Z uwagi na wymagania programowe dziesięcioletniej szkoły średniej oraz przeważającej ilości nauczycieli szkół podstawowych, a także zasadniczych szkół zawodowych i placówek opiekuńczo-wychowawczych, legitymujących się wykształceniem średnim, studium nauczycielskim bądź wyższym studium zawodowym - zorganizowano dla nich doksztalające studia wieczorowe lub zaoczne. Przyjęto, że w okresie dziesięciu lat ukończy je około 160 tys. nauczycieli w wieku do 35 lat /kobiety/ i 40 lat /mężczyźni/. Dla osób powyżej wymienionych lat zorganizowano tzw. egzaminy kwalifikacyjne, których złożenie traktowano jako równoważne wyższemu studium zawodowym /dawnym trzyletnim wyższemu szkółom nauczycielskim/.

Dzięki wprowadzeniu wymienionych form przygotowania nauczycieli w okresie dziesięciolecia /1971-1980/ podniósł się wskaźnik nauczycieli z wykształceniem wyższym z 17,2 do 54,8 /w 1984 r. wskaźnik ten wyniósł 56,0/. O ogromie wysiłku państwa, uczelni wyższych i samych nauczycieli świadczy również i to, że w tym czasie wzrosła bezwzględna liczba nauczycieli zatrudnionych w całym szkolnictwie z 336,2 w 1971 do 527 tys. w 1984 r.

W początku lat osiemdziesiątych sukcesywnie wprowadzono przedłużenie studiów wyższych kształcących nauczycieli z czterech do pięciu lat. Dotyczyło to studiów stacjonarnych i studiów dla pracujących. W tym też czasie podjęto szereg decyzji, które wpłynęły na dalszą modyfikację systemu kształcenia nauczycieli. U podstaw tych decyzji leży następujące uwarunkowania:

- odejście od reformy strukturalnej szkolnictwa na rzecz reformy programowej, w ramach istniejącego ustroju szkolnego,
- zmiany w planach i programach nauczania wszystkich typów i rodzajów szkół oraz wprowadzenie do szkół nowych przedmiotów nauczania, co spowodowało wzrost zadań dydaktycznych,
- bardzo znaczący i dynamiczny wyciek demograficzny,
- obniżenie nauczycielom i wychowawcom obowiązującego tygodniowego pensum dydaktycznego,
- obniżenie wieku, w którym nauczyciele mogą przechodzić na emeryturę.

Przedstawiony w dużym skrócie system kształcenia nauczycieli w minionym 40-leciu PRL rozpatrywać należy w kategoriach ilościowych i jakościowych. Nie wdając się w oceny minionego okresu, skupimy naszą uwagę na teraźniejszości i latach najbliższych z punktu widzenia zasygnalizowanych wyżej uwarunkowań.

Z analizy danych demograficznych GUS ze stycznia 1984 r. wynika, że w latach 1984-1990 będzie szybko wzrastać liczba dzieci i młodzieży w wieku 7-18 lat i w roku 1993 osiągnie wartość maksymalną i większą o 1,15 mln osób w stosunku do roku 1984/85 /16,5% wzrostu/. W latach następnych będzie postępował powolny spadek przyrostu w tej grupie wiekowej, ale i tak w 2000 roku będzie o ok. 8000 tys. więcej dzieci i młodzieży niż w roku 1984. Z analizy wynika także, że znaczny wzrost w grupie wiekowej 7-18 lat nastąpi w miastach, gdyż do roku 2000 zwiększy się o 23,4%, a na wsi zmniejszy się o 5% w stosunku do stanu obecnego.

W tym czasie zasadniczo zmieniają się też proporcje liczby ludności mieszkającej w mieście i na wsi. Z prognoz demograficznych wynika, że w roku 2000 na wsi mieszkać będzie 35,7% dzieci i młodzieży /w roku 1984 - mieszkało 41,9%/. Z punktu widzenia zadań oświatowych, w tym kadrowych, ważne jest także kształtowanie się struktury dzieci i młodzieży w grupach wiekowych 7-9 lat /nauczanie początkowe/, 10-14 lat /klasy IV - VIII/ oraz 15-18 lat /szkoły ponadpodstawowe/. Liczba dzieci w wieku 7-9 lat osiągnie w 1991 r. 2 mln osób i będzie wyższa o 150 tys. osób /o 7,9%/ niż w roku 1984. Natomiast w roku 2000 liczba tych dzieci będzie już mniejsza o 140 tys. osób /o 7,5%/ niż obecnie.

W grupie wiekowej 10-14 lat największy wzrost wystąpi w 1993 r. i wyniesie o 580 tys. osób więcej /o 20,7%/ w stosunku do 1984 r. W latach następnych tempo wzrostu będzie maleć, ale jeszcze w 2000 r. będzie wyższe o 230 tys. osób /o 8,1%/ niż aktualnie.

W grupie wiekowej szkoły ponadpodstawowej /15-18 lat/ następuje od 1984 r. systematyczny wzrost, aż do 1998 r., kiedy to wystąpi maksymalna liczba absolwentów szkół ponadpodstawowych i będzie wyższa o 200 tys. osób /o 40%/ od liczby absolwentów w roku 1984. Natomiast w 2000 r. liczba osób w wieku 15-18 lat będzie większa o 668,1 tys. osób /o 34,5 %/ niż w 1984 r.

Wymienione procesy demograficzne w interesującej nas grupie wiekowej wskazują nie tylko na wzrost potrzeb kadrowych oświaty w liczbach globalnych, ale również na zróżnicowanie potrzeb z punktu widzenia poziomu kształcenia i typów szkół oraz rozmieszczenia terytorialnego. Odbicie falowania wyżu demograficznego w szkołach wyraźnie wskazuje również na takie przygotowanie nauczycieli, by byli dyspozycyjni z punktu widzenia racjonalizacji zatrudnienia /szkoła podstawowa, zasadnicza, średnia/.

Dotyczy to oczywiście nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących. Ponadto ewolucja naszego szkolnictwa w kierunku upowszechniania wykształcenia średniego potwierdza powyższą tezę. Fakt wyludniania się wsi w związku z imigracją ludności wiejskiej do miast powodował będzie obniżenie stopni organizacyjnych szkół podstawowych, które z różnych względów będą funkcjonować nawet w małych i rozproszonych osiedlach wiejskich. Jest to również uzasadnienie dla profilu kształcenia nauczycieli szkół podstawowych. Chodzi tu głównie o przygotowanie specjalistyczne i pedagogiczne nauczycieli do nauczania dwóch i więcej pokrewnych przedmiotów nauczania, czy do pracy w klasach łączonych: Wzrost potrzeb kadrowych w oświacie z tytułu wyżu demograficznego w ostatnich latach spotegowany został obniżeniem pensum dydaktycznego nauczycieli z 26 i 22 do 18 godzin tygodniowo, odejściem na emeryturę bardzo licznych roczników powojennych i przejściowo możliwością przechodzenia na emeryturę po 30 latach pracy pedagogicznej /w szkolnictwie specjalnym po 25 latach/ oraz wzrostu zadań dydaktyczno-wychowawczych i opiekuńczych szkół i placówek oświatowych /zajęcia korekcyjne reedukacyjne, wyrównawcze, świetlice szkolne, nowe przedmioty nauczania itp./.

Czy na zgłoszone przez resort oświaty i wychowania potrzeby kadrowe odpowiada system kształcenia nauczycieli nadzorowany przez resorty prowadzące szkoły wyższe? Odpowiedź na to pytanie nie może być

jednoznaczna. Trzeba bowiem wspomnieć, że istniejący od kilku lat deficyt w oświacie nie wynika tylko z powodów wymienionych wyżej /wyż demograficzny, emerytury, zwiększone zadania dydaktyczno-wychowawcze/. To także przyczyna błędnych decyzji planistycznych końca lat siedemdziesiątych. Kiedy oświata zgłaszała zwiększone potrzeby kadrowe wynikające z narastających zadań z powodu przewidywanego wyżu demograficznego, wtedy sukcesywnie zmniejszono przyjęcia na studia nauczycielskie, kierując się pozorną nadwyżką nauczycieli i trudnościami absolwentów z kierunków nauczycielskich w znalezieniu pracy. W tym też czasie przedłużono studia nauczycielskie z czterech do lat pięciu. Zatem jednoczesne nałożenie się wielu przyczyn mających wpływ na ilość kształconych nauczycieli wywołało ostry niedobór kadr nauczycielskich, głównie w szkołach podstawowych, a w miarę posuwania się wyżu w górę - w szkołach ponadpodstawowych.

Dopiero w 1982 r. pod wpływem nacisku Ministerstwa Oświaty i Wychowania Komisja Planowania przy Radzie Ministrów zleciła opracowanie raportu w sprawie zapotrzebowania na nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących do roku 1995, który został w 1983 r. zaakceptowany przez Komitet Społeczno-Polityczny RM i przekazany zainteresowanym resortom do realizacji. Począwszy od 1982 r. szkoły wyższe zaczęły zwiększać limity przyjęć na kierunki nauczycielskie. W globalnym ujęciu można powiedzieć, że zostały one prawie podwojone. Niestety, plon tych decyzji można będzie zbierać dopiero po pięciu latach, a więc po roku 1987.

Niepełne zaspokojenie potrzeb kadrowych oświaty przez szkolnictwo wyższe zmusiło Ministerstwo Oświaty i Wychowania do podjęcia takich działań, które by łagodziły przejściowo deficyt kadr. Dokonuje się to przez:

- zatrudnienie absolwentów szkół wyższych z kierunków nauczycielskich z równoczesnym kierowaniem ich na zaoczne studia pedagogiczne w systemie dydaktycznym Instytutu Kształcenia Nauczycieli, celem uzyskania kwalifikacji pedagogicznych,
- zatrudnienie nauczycieli powracających do zawodu, którzy opuścili przed laty ze względów materialnych, bądź byli urlopowani do pracy w organizacjach polityczno-społecznych,
- zatrudnienie nauczycieli emerytów w niepełnym wymiarze godzin i przydzielanie nawet w granicach do pół etatu godzin ponadwymiarowych czynnym nauczycielom i wreszcie,
- kształcenie nauczycieli w dwuletnich studiach pomaturalnych /SN/ w zakresie wychowania przedszkolnego i praktycznej nauki zawodu /kon-

tynuacja/ nauczania początkowego, wychowania fizycznego, muzycznego, plastycznego i pracy-techniki.

Szkoły te jako uzupełnienie systemu kształcenia nauczycieli na poziomie magisterskim - powołał minister oświaty i wychowania /zgodnie z Kartą Nauczyciela/ na okres przejściowy, tj. od czasu, kiedy szkoły wyższe zapewnią pełne pokrycie zapotrzebowania na nauczycieli ze strony oświaty. Należy podkreślić, że po raz pierwszy w Polsce Ludowej zapewniono drożny system kształcenia nauczycieli /z wyjątkiem pedagogicznych studiów technicznych/.

Oznacza to, że absolwenci SN przyjmowani będą na trzeci rok pięcioletnich studiów zaocznych. Dzięki temu proces kształcenia nauczycieli w trybie stacjonarnym i zaocznym trwać będzie pięć lat. Poprzednio absolwenci SN przyjmowani byli na pierwszy /czasem na drugi/ rok studiów zaocznych i w związku z tym pełne naukowe kwalifikacje absolwent SN otrzymywał od dwóch do trzech lat później niż absolwent studiów stacjonarnych w szkole wyższej.

W okresie przejściowym, który niestety przedłuża się w czasie, przyjęto również braki kadrowe w oświacie uzupełniać przez zatrudnianie maturzystów liceów ogólnokształcących /z zasady/, którzy pracują kończąc roczne studia pedagogiczne w systemie dydaktycznym IKN i formalnie otrzymują kwalifikacje równorzędne dawnym liceom pedagogicznym. Osoby te po dwuletniej pozytywnej ocenie pracy zawodowej kierowane są na pięcioletnie zaoczne studia w szkołach wyższych po pozytywnie zdanym egzaminie wstępnym. Zatem uzupełniając poprzednią odpowiedź na pytanie, czy system kształcenia nauczycieli odpowiada potrzebom oświaty w zakresie ilościowym, należy stwierdzić, że tak, lecz jest to system wymuszony potrzebą chwili, a więc przejściowy, chociaż w podstawowych założeniach jest stabilny i przyszłościowy. Jego, z konieczności przejściowy, charakter stwarza okazję do reformowalności i doskonalenia w kierunku pełnej adekwatności do potrzeb kadrowych zgłaszanych przez oświatę. W istniejącym stanie kształcenia nauczycieli mieszczą się także potrzeby szkolnictwa zawodowego nauczycieli przedmiotów zawodowych.

W istniejącym obecnie systemie przyjęto zasadę, że szkolnictwo zawodowe otrzymuje nauczycieli teoretycznych przedmiotów zawodowych przygotowywanych dwoma torami. Jeden - to kończenie przez studentów wyższych uczelni technicznych, ekonomicznych i rolniczych międzywydziałowych studiów pedagogicznych, po ukończeniu których absolwent równocześnie z dyplomem inżynierskim danej specjalności otrzymuje dyplom nauczycielski. Drugi - to ukończenie rocznego studium pedagogicznego w systemie dydaktycznym IKN po uprzednim zatrudnieniu w szkolnictwie zawodowym w charakterze niekwalifikowanego nauczyciela. Obie dro-



gi istniejące w czterdziestoletnim szkolnictwie zawodowym są oceniane pozytywnie, powinny być dalej utrzymywane, co nie wyklucza dalszego doskonalenia i modyfikacji, ale raczej programowej.

Rozstrzygnięcia wymaga system kształcenia nauczycieli praktycznej nauki zawodu, który jest niedrożny. Drugą stroną oceny systemu kształcenia nauczycieli jest jego jakość. W tej dziedzinie są stale wysuwane przez oświatę postulaty pod adresem szkół wyższych kształcących nauczycieli. Punktem odniesienia w powszechnej opinii jako wzorca idealnego są dawne licea pedagogiczne.

W opiniach wysuwanych przez nadzór pedagogiczny /potwierdzony także w badaniach naukowych/ stwierdza się, że absolwenci szkół wyższych z kierunków nauczycielskich, są dobrze przygotowani w zakresie dyscypliny kierunkowej, ale nie radzą sobie metodycznie w pierwszych latach pracy, mają niewielką wiedzę pedagogiczno-psychologiczną, mają trudności w organizowaniu pracy wychowawczej z uczniami, nawiązywaniu kontaktu z organizacjami społeczno-politycznymi, rodzicami, środowiskiem pozaszkolnym. Dlatego też w przeprowadzonej obecnie formie programowej studiów nauczycielskich przyjęto zasadę, iż niezbędnym warunkiem uzyskania kwalifikacji zawodowych przez studentów zamierzających podjąć pracę nauczycielską czy inną zawodową działalność oświatową w instytucjach edukacyjnych jest zaliczenie przedmiotów pedagogiczno-psychologicznych, metodyki nauczania i praktyk pedagogicznych.

Przy czym przyjęto, że wyższe szkoły pedagogiczne, jako szkoły zawodowe typu akademickiego będą realizować zintegrowany i rozszerzony program pedagogicznego kształcenia nauczycieli. Natomiast w uniwersytetach i innych szkołach wyższych kształcących nauczycieli /politechniki, wyższe szkoły inżynierskie, akademie: rolnicze, ekonomiczne, medyczne i akademie wychowania fizycznego oraz artystyczne/ warunkiem uzyskania kwalifikacji pedagogicznych jest ukończenie przez studentów bloku pedagogiczno-psychologicznego w wymiarze zajęć /wykłady, seminary, ćwiczenia/ nie mniejszym niż 300 godzin. Studium to obejmuje podstawowe zagadnienia pedagogiki /dydaktyki, teorii wychowania/, metodyki nauczania i psychologii, a także wybrane zagadnienia socjologii wychowania i higieny szkolnej oraz praktyki pedagogiczne. Plany i programy bloku przedmiotów pedagogicznych i psychologicznych są zatwierdzone przez ministra nauki i szkolnictwa wyższego w porozumieniu z ministrem oświaty i wychowania. Wysoką rangę nadano również praktykom pedagogicznym, które odbywają się w czasie nie wliczanym do limitu godzin przeznaczonych na blok przedmiotów pedagogiczno-psychologicznych i trwają od 10 do 15 tygodni.

- Duże znaczenie w kształceniu nauczycieli przyznaje się także zajęciom dydaktycznym z zakresu nauk społeczno-politycznych, a zwłaszcza marksistowskiej filozofii i socjologii. Ramowe programy tych przedmiotów opracowane są centralnie, a ich realizację zaleca się najlepszym dydaktykom tych dyscyplin. Przy dyrektywności programowej przedmiotów pedagogiczno-psychologicznych i społeczno-politycznych dopuszcza się, a nawet zachęca szkoły wyższe do elastyczności rozwiązań metodyczno-organizacyjnych, prób rozszerzenia planów i programów studiów, wprowadzania innowacji metodycznych, wzbogacania repertuaru poczynań służących kształceniu i doksztalcaniu nauczycieli, m.in. do kształcenia nauczycieli w zakresie dwóch przedmiotów nauczania, wprowadzenia własnych wariantów przygotowania praktycznego itp. Studia nauczycielskie na wszystkich poziomach kształcenia w przeciwieństwie do okresu sprzed 1973 r. są jednokierunkowe, tzn. przygotowujące nauczycieli do nauczania jednego przedmiotu lub specjalności. Przyjęto bowiem zasadę, że po zatrudnieniu nauczycieli w konkretnej szkole, jeśli okaże się, że musi ze względów organizacyjnych uczyć innego przedmiotu pokrewnego z wyuczona dyscypliną, racjonalniej będzie przygotowywać go na studiach podyplomowych. Stąd rozwój tych studiów w ostatnich latach.

Zapotrzebowanie na taką formę przygotowania nauczycieli do nauczania drugiego przedmiotu będzie obecnie wzrastać, w związku z wprowadzeniem od roku szkolnego 1986/87 do szkół ponadpodstawowych nowych 9 przedmiotów tzw. uzupełniających, spośród których uczeń będzie musiał wybrać po jednym w każdym roku nauki. Są to m.in. takie przedmioty jak: religioznawstwo /które w liceach ogólnokształcących będzie także przedmiotem obowiązkowym/, filozofia z etyką, informacja naukowa, kształtowanie i ochrona środowiska, informatyka, cywilizacja współczesna, pedagogika z psychologią, edukacja prawna i edukacja ekonomiczna oraz przygotowanie do życia w rodzinie /traktowane również jako przedmiot obowiązkowy/. Większość z wymienionych specjalności nie stanowiła i nie stanowi kierunku studiów nauczycielskich. Stąd potrzeba przygotowania nauczycieli do ich prowadzenia właśnie drogą studiów podyplomowych.

Niektóre uczelnie kształcące nauczycieli - głównie wyższe szkoły pedagogiczne - wychodząc naprzeciw oczekiwaniom szkół podstawowych o niższym stopniu organizacyjnym, w porozumieniu z kuratorami oświaty i wychowania, podjęły się przygotowanie nauczycieli na zajęciach fakultatywnych /ok. 300 godzin/ do nauczania drugiego pokrewnego przedmiotu do dyscypliny kierunkowej na poziomie szkoły podstawowej.

Przyjęte i realizowane przez kierownictwa resortów rozwiązania ilościowe i jakościowe kształcenia nauczycieli nie oznaczają stabilności w tym zakresie. Odwrotnie, przyjmuje się, że prace nad modyfikacją i doskonaleniem nauczycieli powinny być dalej prowadzone, że potrzebne są badania i eksperymenty w tej dziedzinie, a w ich wyniku, także społecznej dyskusji, powinien być wypracowany nowy system kształcenia nauczycieli. Nie oznacza to, że musi on zburzyć dotychczasowy, powinien jednak odpowiadać nie istniejącemu lecz reformowanemu systemowi szkolnemu na miarę XXI wieku.

Należy także wykorzystać doświadczenia innych krajów. Mówiąc o systemie kształcenia nauczycieli należy nie zapominać o idei permanentnego kształcenia, które w przypadku nauczycieli jest programem numer jeden. Oznacza to, że dopełnieniem, a raczej przedłużeniem kształcenia nauczycieli powinien być /i jest/ bogaty programowo i zróżnicowany organizacyjnie system doskonalenia zawodowego czynnych nauczycieli. Problem ten wykracza jednak poza ramy artykułu i wymaga odrębnego potraktowania.

Jan Poplucz  
Uniwersytet Śląski  
Katowice

#### INFORMUJĄCA FUNKCJA NAUCZYCIELA

Praca nauczyciela składa się z określonych funkcji. Przez funkcję rozumie się zespół czynności służących realizacji odpowiednich zadań. Nauczyciel spełnia zadania dydaktyczno-wychowawcze i kształcące, kontrolno-selekcyjne, opiekuńcze, środowiskowe, badawcze i organizacyjne. Analogicznie do nich trzeba wyróżnić następujące jego funkcje: 1. informującą, 2. motywującą, 3. kontrolno-korektywną, 4. opiekuńczą, 5. środowiskową, 6. badawczą oraz 7. organizacyjną.

Proces dydaktyczno-wychowawczy ma charakter informująco-decyzyjny i motywujący. Dzięki więc funkcji informującej i motywującej łącznie nauczyciel realizuje zadania kształcące i wychowawcze. Funkcje te integrują obie strony procesu pedagogicznego i likwidują antynomie między dydaktyczną i wychowawczą funkcją szkoły. Informowanie i motywowanie wzajemnie warunkują się.

Nazwa - informująca funkcja - podkreśla nie tyle ważność samej informacji, lecz rangę procesu informowania. W tym miejscu uwagę poświęcamy analizie tej funkcji.

Funkcja informująca ma ścisły związek z celami i treściami kształcenia i wychowania. Cele i treści zawarte w programach i innych dokumentach szkolnych rozłożone są na fragmenty, z których najbardziej konkretne i dostosowane do potrzeb realizacyjnych są zadania i ich zespoły powiązane w jednostki tematyczne. Zadania jako porcje informacji łączą się ściśle z poszczególnymi rodzajami czynności informujących. Zajmiemy się analizą budowy tych czynności, która rozstrzyga o ich prawidłowym i skutecznym stosowaniu.

Funkcja informująca realizowana jest za pomocą czynności informujących. Analiza budowy czynności informujących ma zasadnicze znaczenie dla sprawnej organizacji pracy nauczyciela. Przez czynności informujące rozumiemy zabiegi, dzięki którym nauczyciel pobudza odpowiednie do zadań czynności uczenia się uczniów w zakresie opanowania wiadomości, umiejętności, sprawności, nawyków, rozwijania zdolności i zainteresowań, kształtowania prawidłowych wyborów moralnych, przekonań i postaw oraz potrzeby samokształcenia.

W skład czynności informujących wchodzi: 1. objaśnienia, 2. pokazy, 3. polecenia i 4. pytania. Każda z tych czynności dzieli się na drobniejsze odmiany. Poszczególne czynności informujące spełniają specyficzne cele w procesie dydaktyczno-wychowawczym i są też swoiście zbudowane. Każda z tych czynności w różny sposób łączy się z innymi w toku opracowywania odpowiednich rodzajów składników wiedzy i wywołuje odmienne czynności uczniów.

Nauczyciel stosuje czynności informujące w dwojakiej wersji: jako dysponent i źródło wiedzy dla uczniów /rzadziej/, i jako organizator ich samodzielnego wysiłku poznawczego /częściej/. W pierwszym przypadku dominują objaśnienia i pokazy, w drugim - polecenia i pytania. Korzystniejsze jest skłanianie uczniów do samodzielnego poszukiwania wiedzy przez stosowanie pytań i poleceń. Objaśnienia i pokazy powinny być stosowane raczej jako uzupełnienie wiadomości opracowywanych przez uczniów oraz w przypadku, gdy dane wiadomości okażą się dla nich niedostępne lub zbyt złożone. Nieraz w przypadku niewystarczającej dostępności źródeł. W stosowaniu tych czynności niezbędna jest znajomość prawideł informacji.

### 1. POJĘCIE INFORMACJI

Informacja to sygnał będący nośnikiem wiadomości /treści słów, liczb, wartości pomiarowych, obrazów, dźwięków itp./. Informacja to inaczej skończona sekwencja znaków<sup>1</sup>. Do zrozumienia informacji po-

trzebna jest znajomość kodu /języka/, w jakim jest ona przedstawiona, czyli rozumienie znaków i ich znaczeń. Rozumienie znaków i znaczeń wpływa na dokładność, jasność i jednoznaczność komunikowania się, porozumiewania i wymiany informacji. Informacja jako sekwencja znaków sygnalizuje wiadomość.

Informacja może być prosta lub złożona. Informacja prosta odpowiada wiadomości elementarnej, na którą składa się opis jednej cechy przedmiotu lub zjawiska. Wiadomości elementarne składają się na łańcuchy wiadomości złożonych, które są wewnątrznie powiązane logicznie i chronologicznie przez odpowiedni dobór i dawkowanie wiadomości elementarnych. Dobór wskazuje na kolejność wiadomości, dawkowanie zaś na rozkład wiadomości złożonych na porcje. Dawki informacji przedstawiane są w postaci komunikatu. Przez komunikat rozumie się zbiór znaków /sygnałów/ będący porcją, czyli dawką informacji<sup>2</sup>.

Wiadomości szkolne ujęte są w formie zdań. Jako miarę informacji w komunikacie przyjmujemy zdanie proste, pojedyncze nierozwinięte<sup>3</sup>. Może przyjmować postać zdania oznajmującego, pytającego, rozkazującego lub ich równoważników. Pojedynczy komunikat może zawierać tylko jedno zdanie proste lub rozwinięte, wyczerpujące daną dawkę informacji. Przy czym zdanie to musi być jasne i jednoznaczne.

Zdania oznajmujące zawierają informację merytoryczną, wyrażoną za pomocą objaśnienia lub pokazu. Zdania pytające i rozkazujące obejmują informację metodyczną, przedstawianą za pomocą poleceń i pytań. Komunikaty zawierające informację metodyczną służą nauczycielowi do sterowania czynnościami uczniów. Każdy komunikat nauczyciela wymaga od nich odrębnego opracowania. W komunikatach nauczyciela wyrażane są także inne sygnały - ruchy, gesty, mimika. Komunikaty mogą również obejmować wykresy, rysunki, schematy, obrazy. Jasność komunikatów decyduje o czynnościach uczniów.

Przez informowanie rozumiemy przedstawianie informacji przez nauczyciela uczniom za pomocą komunikatów. Informowanie przyjmuje postać czynności informującej. Dzięki czynnościom informującym nauczyciel organizuje treści programowe i ułatwia uczniom ich przyswajanie.

Treści każdego tematu lekcji muszą być ujęte w formę komunikatów ułożonych w logicznej i chronologicznej kolejności. Budowę komunikatów ułatwia podział treści lekcji na zadania, do których dostosowuje się odpowiednie czynności informujące. Układ zadań i czynności zapewnia nauczycielowi rolę sprawczą i chroni go przed nadużywaniem słów, a uczniów przed błędzeniem. Nauczyciel nie musi mówić dużo, ani tym bardziej szybko. Ujmowanie wypowiedzi w formie komunikatów i czynności

ci informujących wprowadza większą dyscyplinę w posługiwaniu się słowem. Czynności informujące pozwalają także na łączenie w całość wypowiedzi słownych ze środkami pomocniczymi, źródłami wiedzy i materiałami.

W doborze czynności informujących trzeba uwzględnić możliwości i tempo pracy uczniów oraz stopień złożoności informacji. Konkretnie sprecyzowane czynności informujące nauczyciela sprawiają, że uczniowie mogą opracowywać zawarte w nich zadania według indywidualnego tempa, bez pośpiechu i przestojów.

Czynności informujące w każdym przypadku wymagają uzupełnienia czynnościami motywującymi i kontrolno-korektywnymi, tworzącymi nierozzerwalną całość w stosunku do każdego odrębnego zadania, gdyż nauczyciel musi oprócz informowania stale skłaniać uczniów do wysiłku i orientować się w skuteczności przyswajania przez nich wskazanych informacji i w razie potrzeby natychmiast korygować błędy i uzupełniać luki. Stosowanie czynności nauczycielskich ułatwia zadaniowa organizacja lekcji.

## 2. ZADANIOWA ORGANIZACJA LEKCJI

Lekcja to ciąg postępujących po sobie sekwencji złożonych z zadania, warunków, czynności nauczyciela i czynności uczniów oraz przewidywanego skutku. Zadanie to wyznacznik czynności informujących. Przez zadanie lekcyjne rozumiemy porcję wiadomości lub fragment celów i treści, dostępny do samodzielnego opracowania przez uczniów albo też zamiar nauczyciela mający przekształcić się w fakt dydaktyczno-wychowawczy u uczniów, wymagający współdziałania obu stron za pośrednictwem dostosowanych do niego czynności.

Zadania wynikają z celów dydaktyczno-wychowawczych oraz treści kształcenia. Treści są podporządkowane celom, które określają całość kształt funkcji nauczyciela. Treści charakteryzuje znaczna zmienność, toteż różne treści mogą służyć realizacji tych samych celów. W każdym więc temacie lekcji musi w pierw być odzwierciedlony jej cel - myśl główna, np. kształtowanie odpowiedzialności, gospodarności, uczciwości, szczerości, sprawiedliwości, dokładności, systematyczności, poczucia porządku i estetyki itp. Następnie dopiero wskazuje się treści, które wykorzystane będą do realizacji postawionego celu. Cele dydaktyczno-wychowawcze tworzą określoną sieć hierarchiczną, umieszczoną w okresowych planach pracy. Tak więc dobór celów do lekcji nie jest dowolny, ale wynika z długofalowego planowania. Łączenie celów z treściami następuje w doborze zadań szczegółowych, od którego za-

leży zarówno wyczerpanie założonego fragmentu celu lekcji, jak i treści. Dobór treści do zadań wymaga dokonania ich selekcji, organizacji i eliminacji zbędnych. Pewne treści łatwiej dostosowywać do zadań, inne trudniej, niektóre nadają się do różnorodnych zadań, inne tylko do pewnych. Wskazane jest dokonanie przeglądu treści pod względem ich związku z określonymi rodzajami zadań. Tak sformułowane zadania i treści sprawiają, że uczniowie wiedzą, co i jak mają wykonać. Zadania niejako zmuszają ich do pracy. Pewne zadania mają charakter analityczny, inne syntetyczny. Pierwsze zadanie na lekcji jest zadaniem adaptacyjnym, ostatnie - podsumowującym. Układ zadaniowy lekcji porządkuje jej pozostałe elementy, a więc warunki, czynności nauczyciela i uczniów oraz skutki. Brak wyraźnych zadań wytwarza chaos na lekcji. W tradycyjnych metodach nauczania brak jest wyraźnych zadań lub są one niewyraźne, toteż i skutki lekcji są trudne do określenia. Wyodrębnienie zadań podnosi jasność i wyrazistość wiedzy, a dostosowanie do zadań czynności informujących podnosi rezultaty szkolne. Dodajmy, że do pojedynczego zadania dobieramy tylko jedną czynność informującą, aby uniknąć chaosu i rozwlekłości informacji.

### 3. OPIS CZYNNOŚCI INFORMUJĄCYCH

O b j a ś n i a n i e. Objaśnianie to powiadamianie, tłumaczenie, zapoznanie, naświetlanie, definiowanie, komentowanie, interpretacja. Przez objaśnianie jako odmianę czynności informujących rozumiemy zapoznanie uczniów przez nauczyciela z określonymi zadaniami. Objaśnienia stosuje się wtedy, gdy uczniowie nie są w stanie samodzielnie zdobyć lub zrozumieć danej informacji. Objaśnienia musi poprzedzić wskazanie ich celu, gdyż cel pozwala uczniom spostrzec potrzebę wysiłku w nauce<sup>4</sup>.

Tok objaśniania powinien uwzględniać wymagania dotyczące budowy komunikatów i ich transpozycji do świadomości uczniów. Objaśnienie powinno być prosto sformułowane, ujęte w najkrótszych słowach<sup>5</sup>. Jasność objaśnień polega na pomysłowości i prostocie. Cechy te zapoczątkowują proces motywacyjny niezbędny w toku odbioru objaśnień nauczyciela przez uczniów.

Objaśnianie zagadnień złożonych i trudnych może być niezrozumiałe dla wszystkich uczniów. Wówczas po przedstawieniu celu objaśnianie powinno rozpoczynać przypomnienie poprzednich wiadomości na dany temat i opracowanie nowych pojęć, nazw, zwrotów; nie znane wyrazy przed

zastosowaniem w komunikatach trzeba najpierw opisać i wskazać ich treść.

Objaśnianie powinno się rozpoczynać od spraw istotnych, dotyczy stopniowo łączących je powiązań oraz spraw dalszych. Wskazanie miejsca nowej informacji w łańcuchu wiadomości uczniów ułatwia znacznie ich recepcję<sup>6</sup>.

Poczucie zrozumienia może być zróżnicowane u nauczyciela i uczniów. Nauczyciel powinien stale sprawdzać nadażanie uczniów, regulować tempo objaśnień, stosować powtórzenia i dobierać wyrazy zrozumiałe przez wszystkich.

Przez czynność objaśniania rozumiemy zabiegi nauczyciela służące zapoznawaniu uczniów z nowymi wiadomościami. Czynność ta jest stosowana zbiorowo, w przypadku objaśnień dodatkowych może być stosowana grupowo lub indywidualnie. Czynność objaśniania ma następującą budowę:

a/ Pierwszy zabieg polega na skupieniu uwagi uczniów na nowej informacji. Służy temu wskazanie celu objaśnienia.

b/ Przystąpienie do toku objaśniania, z uwzględnieniem wskazanych wymagań dotyczących ekspozycji słowa, opracowania nowych wyrazów, następnie wyszczególnienie zagadnień istotnych i ich związków oraz spraw dalszych. Wskazana jest możliwie skondensowana objętość objaśnienia. W toku objaśniania można sporządzać najważniejsze notatki.

c/ Sprawdzenie skutku. Objasnienie powinno kończyć polecenie wykonania przez uczniów jakiegoś zadania odpowiadającego treści objaśnienia w celu kontroli, korekty i utrwalenia.

Wskazane jest wzbogacać objaśnienia przykładami, pokazami, ewentualnie pytaniami. Szczególnie wartościowe jest stosowanie trafnych przykładów. Przykład jest konkretem jakiegoś abstraktu. Sprowadza ogólność do jednostkowości. Przykład składa się z tezy ogólnej, twierdzenia oraz jego konkretnego zastosowania. Przykład pozwala ilustrować abstrakcje, wyobrażać związki wyrażone za pomocą pojęć<sup>7</sup>. Przykłady mogą podawać sami uczniowie. Przykłady służą odzwierciedlaniu zjawisk, uaktywnianiu myślenia, rozumieniu, zwalczaniu werbalizmu, zaciekawianiu, podtrzymywaniu gotowości umysłowej, zbliżaniu do rzeczywistości, budzeniu spostrzegawczości i dociekliwości, odrywaniu od schematów książkowych, ćwiczeniu umiejętności analizy, porównywania i syntezy. Przykłady powinny skłaniać uczniów do samodzielnych prac. Mogą być ilustracją objaśnień i ich uzupełnieniem. Przykłady mają zachęcić uczniów do działania/np. nie tylko pokazywać odważniki, ale spowodować ich praktyczne zastosowanie przez uczniów/. Przykła-



dami mogą być: analogie, porównania, opowiadania, doświadczenia, opisy, ilustracje, ćwiczenia praktyczne. Przykłady mogą więc ilustrować objaśnienia lub być wzorami do ćwiczeń. Znacznie efektywniejsze jest objaśnianie faktów naukowych w połączeniu z okolicznościami ich odkrywania oraz osobami odkrywców. Unika się w ten sposób anonimowości nauki. Objasnienia stają się przez to żywe i pociągające.

Jasność objaśnień wymaga unikania chaotycznych wywodów i dostosowywania terminologii do możliwości jej zrozumienia przez uczniów. W pracy nauczyciela dominują objaśnienia metodyczne, wskazujące uczniom to, co mają wykonać, poznać i przyswoić sobie oraz jak mają realizować polecane im zadania.

**P o k a z y.** Informowanie łączy się ze skłanianiem uczniów do obserwacji, dla dokładnego zrozumienia faktów. Znajomość faktów to podstawa rozumienia rzeczywistości. Przykłady urozmaicające lekcje i przekonujące swą trafnością łączą pokazy z objaśnianiem. Zamiast objaśniania częstokroć lepiej zastosować pokaz. Pokazy mogą zastępować objaśnienia.

Pokaz jest skrótem myślowym i najczęściej odwołuje się do poznawania wizualnego. Eliminuje wielokrotne objaśnienia. Korzystniejsze jest łączenie pokazu z niezbędnym objaśnieniem. Nieraz sam pokaz przedmiotu jest wystarczający. Słowa niepotrzebnie go zaciemniają. Również w zakresie poznawania norm moralnych pokaz jest wartościowszy od pouczeń.

Pokaz zaciekawia, pociąga uwagę. Od sygnałów wizualno-audytywnych droga prowadzi do rozumienia i wnioskowania. Pobudza chęć poszukiwania wiedzy, spełnia funkcję poznawczą i ćwiczeniową.

Pokaz to unaocznienie, uzmysłowienie faktów. Pokazywać oznacza unaoczniać, a zarazem uprzystępniać. Jest to sposób ułatwiania uczniom nauki, za pomocą odpowiedniej czynności.

Przez czynność stosowania pokazów rozumiemy zabiegi nauczyciela, mające ułatwić uczniom dostrzeganie i rozumienie informacji i ich związków, oraz nabywanie umiejętności ich stosowania. Czynność ta stosowana jest zbiorowo, grupowo lub indywidualnie. Środkami służącymi do ekspozycji są: obrazy, ekspozyty, modele, rysunki, schematy, wykresy, środki manipulacyjne, poliwalentne, materiały, doświadczenia, mapy, narzędzia, urządzenia, tabele, okazy, nagrania, filmy, tablice-dydaktyczne, środki techniczne<sup>8</sup>.

Trzeba wskazać zróżnicowaną zawartość informacyjną ekspozytów. Informacja w toku pokazu dotyczy kształtu, wielkości, kolorów, dźwięków, liczby elementów, ich pozycji i układów oraz powiązań, a w przypadku osób, także: gestów, mimiki, pozy, styczności z przedmiotami-

mi przeznaczenia i zastosowania.

Stosowanie pokazów składa się z następujących zabiegów:

- skłanianie uczniów do obserwacji,
- ustalenie celu,
- pokaz całościowy, w którym łączy się on z czynnością objaśniania,
- wyodrębnienie szczegółów ze wskazaniem elementów istotnych i ubocznych, elementów będących w ruchu, zmiennych i nieruchomych, stałych:
  - wskazanie związków między elementami,
  - nadawanie nazw wyodrębnionym szczegółom,
  - ustalanie wniosków,
  - podsumowanie pokazu,
  - wykonanie ćwiczeń.

Powyższe zabiegi można ująć w następujące fazy:

a/ przygotowanie uczniów do odbioru treści pokazu, skłonienie ich do obserwacji i wskazanie jej celu;

b/ ekspozycja przedmiotu w całości i wyodrębnianie szczegółów z podkreśleniem istotnych, ustalenie zależności i związków między szczegółami istotnymi, nazywanie nowych dla uczniów szczegółów oraz ustalenie i zapis niezbędnych stwierdzeń. W przypadku doświadczeń następuje ich przeprowadzenie z zastosowaniem odpowiednich manipulacji i odczynników oraz ustalenie zachodzących skutków:

c/ po ekspozycji wskazane jest powtórzenie całości z wydobyciem niezbędnych ustaleń,

W przypadku pokazu wzoru umiejętności, po pokazie uczniowie wykonują samodzielne ćwiczenia<sup>9</sup>.

Uczniowie muszą być wstępnie przygotowani do odbioru pokazu, nowe szczegóły muszą nawiązywać do już znanych wiadomości.

Podczas pokazu uwaga uczniów nie może być zakłócana innymi bodźcami. Uczniowie różnią się stopniem zaciekawienia pokazem i spostrzegawczością, wnikliwością i chęcią obserwowania.

Pokazy wymagają nieraz zastosowania przez uczniów urządzeń i preparatów. Mogą wykazywać obawy w korzystaniu z kosztownych nieraz przyrządów. Nauczyciel musi pomagać w takich przypadkach i zadbać o przestrzeganie wymagań bezpieczeństwa.

**P o l e c e n i a.** Po objaśnieniach i pokazach nauczyciel poleca uczniom wykonywanie odpowiednich zadań. Polecenia stosuje też niezależnie od powyższych czynności. Polecenia mają szerokie zastosowanie w nauce szkolnej.

Polecenie to sposób realizacji przez nauczyciela podjętej decyzji, jej przekaz i uświadomienie uczniom informacji wykonawczej. Chcąc uczniów skłonić do pracy lub odpowiedniego zachowania się, nauczyciel musi posługiwać się poleceniami.

Polecenie ma postać zdania oznajmującego lub żądającego. Polecenie jest swoistą informacją. Nauczyciel powiadamia uczniów w formie zdania oznajmującego np. "tematem lekcji jest zadanie klasowe". Uczniowie rozumieją, że wymaga się od nich pisania klasówki. Albo zdanie oznajmujące wyrażające polecenie: "teraz zapiszemy tekst w zeszytach". I w tym przypadku informacja apeluje do uczniów o przystąpienie do przepisywania, czyli o wykonanie wydanego im polecenia. Zdanie żądające natomiast wypowiada polecenie wprost i uczeń nie musi domyślać się czego polecenie dotyczy. Polecenie więc to albo oznajmienie wykonawcze, albo nakaz. Polecenie jako żądanie może przyjmować formę stanowczą lub łagodną. W pierwszym przypadku polecenie odpowiada rozkazowi. W przypadku drugim jest życzeniem lub prośbą. Do uczniów wskazane jest stosowanie łagodniejszej formy poleceń, choć zamiast zwrotu: "proszę pisać" również dopuszczalne jest wyrażenie: "pisz".

Polecenie to sposób skłaniania uczniów do pracy. W budowie poleceń trzeba przestrzegać ich jasności, jednoznaczności i konkretności. Polecenie ma wystarczająco informować o tym, co trzeba wykonać, wskazywać treść i zakres pracy, sposób i tempo jej wykonywania. Ważny jest ton polecenia. Nauczyciel nie powinien poprzez oschłość wypowiedzi i ostry ton okazywać uczniom swego zwierzchnictwa.

Przez czynność wydawania poleceń rozumiemy zabiegi nauczyciela, mające skłonić uczniów do wykonania wyznaczonych zadań i właściwego zachowania. Czynność ta ma następującą budowę:

- a/ podjęcie decyzji dotyczącej treści i zakresu polecenia i ujęcie go w odpowiednie zdanie oznajmujące lub żądające;
- b/ zakomunikowanie decyzji w formie zrozumiałego komunikatu, w wyniku czego uczniowie powinni przystąpić do pracy. W razie potrzeby mogą zgłaszać wątpliwości i prosić o dodatkowe uwagi;
- c/ obserwacja skutku.

Czynność wydawania poleceń stosowana jest zbiorowo, grupowo lub indywidualnie.

Wraz z czynnością wydawania poleceń powstaje zagadnienie decydowania w pracy nauczyciela, gdyż jest ono obecne w każdej jego czynności, szczególnie w poleceniach.

Decyzja albo postanowienie jest zamianą potrzeby, zamiaru na zadanie<sup>10</sup>. Decydowanie to powiadamianie w formie oznajmienia lub pole-

czenia o zadaniu pod względem jego treści i instrukcji wykonawczej. Decyzja jest obwarowana nakazem i zakazem<sup>11</sup>.

Decyzje nauczyciela można rozumieć szeroko lub wąsko. W pierwszym przypadku przesądzają o uczniu na dalszą metę. Przykładem jest decyzja promowania lub powtarzania klasy. W drugim znaczeniu występują w codziennej pracy. Dotyczą jej przygotowania i realizacji. Dokonują się w obecności uczniów lub poza nimi. Decyzje oderwane od kontaktu z uczniami dotyczą doboru tematu i zadań lekcji, ustalenia metod pracy, zastosowania środków pomocniczych, formy zajęć itp. W toku lekcji przejawia się decydowanie bieżące, zbiorowe, grupowe lub indywidualne i obejmuje polecenia zaplanowane i wynikię z bieżącej sytuacji.

Ważna jest intencja decyzji nauczyciela. Decyzje są wyrazem jego odpowiedzialności za uczniów. Decyzje nauczyciela nie mogą być sprzeczne z ich dobrem, nie mogą w nich godzić ani im szkodzić. Nauczyciel powinien decydować zawsze z korzyścią dla ucznia. Korzystne dla nich jest pobudzanie do rozwoju. Wszystko co jest z tym sprzeczne, trzeba wyeliminować z zakresu decyzji nauczyciela. Pewne jego decyzje mogą budzić wątpliwości i sprzeciwy uczniów. Wówczas trzeba uzasadniać zawarte w nich dobro. Silny sprzeciw wymaga ponownej analizy decyzji lub jej zmiany w razie stwierdzenia pomyłki. Nauczyciel ma prawo do pomyłek. Musi jednak chronić się przed sztywnością swoich decyzji.

Kolejną cechą, oprócz uwzględniania dobra uczniów, jest szybkość i stanowczość decyzji. Przez nią przejawia się umiejętność panowania nauczyciela nad klasą. Nauczyciel nie może okazywać wahań. Nie oznacza to pochopności w decydowaniu. W sprawach wątpliwych wskazane jest odroczenie decyzji i zgromadzenie pełniejszej informacji.

Dzięki odpowiednim decyzjom nauczyciel może zjednywać uczniów do szkoły. Decydowanie jest dokonywaniem wyboru jednej spośród możliwych dróg postępowania w danej sytuacji. Nauczyciel stale musi dokonywać wyboru właściwych decyzji.

Nieraz wbrew zamiarom nauczyciela skutek podjętych decyzji nie jest właściwy. Jest on więc zmuszony korygować swoje decyzje. Pewne decyzje wbrew oporom uczniów wymagają konsekwentnego urzeczywistnienia.

Decyzje nauczyciela mogą być uzgodnione z uczniami lub podejmowane bez uzgodnienia. Uzgadniać można decyzje odnoszące się do wyboru zadań. Dzięki decyzjom nauczyciela musi być zapewniona sprawna organizacja lekcji, umożliwiająca zrealizowanie zamierzonych skutków przez wszystkich uczniów.

**P y t a n i a.** Pytania są na co dzień obecne w kontaktach nauczycieli z uczniami. Pytania zadaje nauczyciel i uczniowie. Uczniowie zadają nauczycielowi pytania nie tylko wtedy, gdy czegoś nie wiedzą i chcą się dowiedzieć, ale i wówczas, gdy chcą w ten sposób uzyskać pochwałę, albo zwrócić na siebie uwagę. Pytania mają zarówno moc informującą, jak i motywującą do poszukiwania odpowiedzi. Pytanie nie jest efektywne, gdy uczniowie na jego temat jeszcze nic nie wiedzą. Przygotowując czynności informujące nauczyciel musi także zastanowić się nad przewidywanymi pytaniami.

Pytanie to zdanie domagające się udzielenia odpowiedzi. Pod względem budowy pytanie jest zdaniem, osnową, poprzedzonym wyrazami pytającymi - partykułą lub zaimkiem. Pytanie zawiera pewną wiadomość /zdanie, osnowa/, jak i pewną niewiadomą /wyrazy pytające/. Wiedza zawarta w pytaniu wskazuje kierunek poszukiwania odpowiedzi.

Pytania różnią się budową, zależnie od ich rodzaju. Wyróżnia się pytania rozstrzygnięcia /alternatywne/, ściśle wyznaczające odpowiedzi oraz pytania dopełnienia. Pytania rozstrzygnięcia poprzedza partykuła pytajna "czy", pytania dopełnienia - zaimki i przysłówki "kto, jak" itp. Oprócz pytań, do odpowiedzi apelują także zdania rozkazujące, z trybem rozkazującym, bezokolicznikiem, formą grzecznościową /opowiedz, opowiedzieć, proszę opowiedzieć/ lub zdania złożone /np. opowiadanie treści czytanki/<sup>12</sup>.

Wyróżnia się wiele odmian pytania: zamknięte i otwarte, z ukrytym założeniem i sugestywne, będące odpowiedzią samo w sobie, podchwytliwe, sprawdzające, naprowadzające, osobiste<sup>13</sup>. Można także wyróżnić pytania proste /rozstrzygnięcia, dopełnienia/, problemowe oraz ich kombinacje /mieszane/. Pytania problemowe mogą dotyczyć ustalenia przyczyny /dlaczego?/, skutku /po co?/, mogą dotyczyć rekapitulacji, porównania, operowania dowodami, definiowania pojęć, mogą wiązać znany materiał z nowym, mogą łączyć się z kontrolą. Pytania mogą także dotyczyć odtwarzania wiadomości, uogólniania, wyjaśniania związków przyczynowych /indukcji, interpretacji/. Można też wyróżnić pytania wprowadzające do tematu, informujące, definiujące, różnicujące, uogólniające, konkretyzujące, strukturalizujące, operacyjne, syntetyczne<sup>14</sup>.

Nauczyciel powinien uwzględniać następujące warunki w zadawaniu pytań: zajmować odpowiednią pozycję w klasie, utrzymywać kontakt wzrokowy z uczniami, kierować je do całej klasy, wyrażać je odpowiednią dykcją. Powinien precyzować pytania jasno i jednoznacznie, aby pobudzały do myślenia, zastanawiania się, porównywania itp. Pytania powinny być prawidłowo zbudowane pod względem językowym. Należy uni-

kać pytań rozstrzygnięcia, sugerowania odpowiedzi przez układ pytania, podkreśleń trudności i oryginalności pytania. Nie można stosować ułatwień w udzielaniu odpowiedzi ani sugerować jej przez odpowiednią budowę pytania. Nieraz trzeba zadowolić się odpowiedzią pod względem treści poprawną, choć niekoniecznie wyrażoną pełnym zdaniem. Nie można jednak pozwalać na stosowanie w odpowiedzi wyrazów zawartych w pytaniu<sup>15</sup>.

Pytania zadaje się w różnych fragmentach lekcji, podczas obserwacji, opracowywania pojęć, uogólniania, wnioskowania, rekonstrukcji materiału, zastosowania wiadomości w ćwiczeniach, klasyfikacji, porównywania itp. Pytania mogą dotyczyć treści lekcji, sprawozdań z samodzielnej pracy, rozwiązywania problemów. Funkcją pytań jest pobudzanie myślenia, nie zaś przypomnienie wiadomości. W razie niewłaściwych odpowiedzi zamiast karcenia trzeba stosować pytania dodatkowe. Nauczyciel musi zadbać, aby odpowiedzi uczniów były trafne, nie za wąskie i nie za obszerne, aby odpowiadały zakresowi pytania. Odpowiedzi muszą być dla wszystkich uczniów zrozumiałe i budzić ich odpowiedzialność za słowo<sup>16</sup>. Pytania nauczyciela mają zachęcać uczniów do poszukiwania odpowiedzi. Zamiast wymagać natychmiastowych odpowiedzi, lepiej żądać ich zapisywania. Zamiast pracy "ustnej" na lekcji, lepiej wymagać pracy wytwórczej, w tym także odpowiedzi piśmnych.

Poprzez pytania można uczniów zaciekać nauką. Zainteresowanie wzrasta, gdy pytania łączy się z przeprowadzaniem obserwacji i doświadczeń.

Przez czynność zadawania pytań rozumiemy zabiegi nauczyciela skłaniające uczniów do samodzielnego udzielania odpowiedzi w sprawach określonych przez pytania. Czynność ta ma następującą budowę:

a/ nastawienie uwagi uczniów przed zadaniem pytania. Pytanie zadane bez potrzebnego skupienia i chaotycznie sprawia uczniom trudności. Moment poprzedzający zadanie pytania mobilizuje uwagę i intensyfikuje proces myślenia.

b/ zadanie pytania;

c/ wysłuchanie odpowiedzi i porównanie jej z oczekiwaną.

Czynność ta może być stosowana zbiorowo, grupowo lub indywidualnie. Pytania grupowe lub indywidualne mogą być formą pomocy dla uczniów.

Pytań nie można stosować jako środka dyscyplinującego, uczniowie nie mogą odczuwać pytań jako przejawu niechęci nauczyciela do nich.

#### 4. CZYNNOSCI INFORMUJACE A DYDAKTYCZNA STRUKTURA WIEDZY

Rozważanie związku czynności informacyjnych i dydaktycznej struktury wiedzy podsuwa zagadnienie stosunku nauczyciela do programów szkolnych. Informująca funkcja nauczyciela wymaga od niego ustosunkowania się do wytycznych programów przede wszystkim pod względem podporządkowania treści realizowanym przez niego celom dydaktyczno-wychowawczym, udostępniania źródeł wiedzy oraz kierowania odbiorem i zdobywaniem jej przez uczniów.

W zakresie doboru treści kształcenia nauczyciel uwzględni wytyczne programów, równocześnie jednak przyjmuje wobec nich postawę czynną. Nie może on "przerabiać" haseł programowych ściśle w podanym ujęciu. Program spełnia funkcję orientacyjną, dopuszcza wybór treści i ich układu według projektów nauczyciela oraz potrzeb i możliwości uczniów. Na podstawie programu opracowuje własny plan. Szczególnie ważne jest przetworzenie treści zawartych w hasłach programowych na tematy lekcji uwzględniające cele dydaktyczno-wychowawcze oraz podział treści dobranych na konkretne i logicznie powiązane oraz ułożone we właściwej chronologii zadania. Zadania można klasyfikować na wiele odrębnych grup według różnych kryteriów np. nowości, trudności, znaczenia, złożoności, funkcji poznawczej. Zadania można także klasyfikować według dydaktycznej struktury wiedzy, która wyróżnia: opisy, wyjaśnienia, umiejętności, problemy. W ramach tych rodzajów nieco inaczej kształtuje się układ czynności informujących ze względu na odmienny styl dysponowania informacją.

W przypadku opisu, odpowiadającego na pytanie: jak jest? stosuje się objaśnienia i pokazy. W przypadku wyjaśnień, odpowiadających na pytanie: dlaczego? /wskazujące zależności między skutkiem i przyczyną, i odwrotnie<sup>17/</sup>, stosuje się pytania i polecenia. W kształtowaniu umiejętności wskazane jest posługiwanie się pokazami i poleceniami, zaś w przypadku rozwiązywania problemów objaśnienia i pytania.

Wyróżnione rodzaje czynności informujących mają różne odmiany. Objaśnienia mogą dotyczyć opisów, wyjaśnień, problemów, klasyfikacji, porównywania, uzasadniania, tłumaczenia, wnioskowania, relacji, interpretacji. Pokazy mogą być kierowane objaśnianiem mechanizmu zjawisk i przedmiotów złożonych i ich funkcji oraz skłaniać uczniów do samodzielnych obserwacji i poszukiwania odpowiedzi. Podobnie pytania mogą przybierać wiele różnych odmian. Polecenia zaś mogą dotyczyć ćwiczenia umiejętności, poszukiwania faktów, utrwalania, korzystania ze źródeł wiedzy, porównywania, notowania, wnioskowania itp.

Wskażmy jeszcze związek czynności informujących nauczyciela i czynności opracowania informacji przez uczniów. W przypadku odbioru informacji przez nich stosuje się objaśnienia i pokazy. Pytania i polecenia dominują w toku zdobywania informacji przez uczniów. Pokazy i polecenia - w czynnościach zastosowania przez nich informacji do zadań, zaś polecenia i pytania w toku utrwalania wiedzy. W toku informowania występuje zróżnicowanie wysiłku uczniów. Wysiłek ten jest mniejszy podczas objaśniania i pokazywania, większy w toku udzielania odpowiedzi na pytania i wykonywania poleceń. W toku czynności informujących uczniowie stają się więc partnerem poznawczym nauczyciela. Skuteczna realizacja czynności informujących wymaga ich wcześniejszego przygotowania.

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

- 1 Z.Gackowski: Projektowanie systemów informacyjnych zarządzania. Warszawa 1974, WNT, s. 37.
- 2 Mały słownik cybernetyczny. Pod red. M.Kempisty. Warszawa 1973, WP, s. 190.
- 3 T.Kotarbiński: Kurs logiki dla prawników. Warszawa 1974, PWN, s. 50.
- 4 W.Okoń: Zarys dydaktyki ogólnej. Warszawa 1970, PZWS, s. 117.
- 5 T.Kotarbiński: Sprawność i błąd. Warszawa 1970, PZWS, s. 20.
- 6 J.S.Bruner: W poszukiwaniu teorii nauczania. Warszawa 1974, PIW, s. 122.
- 7 I.Isterewicz: Zasada pogładowości. W: Wprowadzenie do teorii nauczania. Pod red. Z.Mysłakowskiego. Warszawa 1961, KiW, s. 257.
- 8 Cz.Kupisiewicz: Podstawy dydaktyki ogólnej. Warszawa 1973, PWN, s. 323.
- 9 W.Okoń, j.w. s. 134.
- 10 T.Tomaszewski: Ślady i wzorce jako mechanizmy regulujące zachowanie się człowieka. "Nowa Szkoła" 1970, nr 12, s. 6.
- 11 J.Zieleniewski: Organizacja zespołów ludzkich. Warszawa 1967, PWN, s. 414.
- 12 M.Paluszkievicz: Metodyka pytań. "Ruch Pedagogiczny" 1969, nr 2.
- 13 T.Pszczółowski: Umiejętność przekonywania i dyskusji. Warszawa 1974, WP, s. 116.
- 14 J.Gnitecki: Unowocześnienie konwencjonalnej kontroli wiedzy uczniów. "Nauczyciel i Wychowanie". 1981 nr 4-5.
- 15 M.Paluszkievicz, j.w.
- 16 L.Bandura: Pytania nauczyciela jako środek aktywizowania uczniów. "Życie Szkoły" 1971, nr 12.
- 17 W.Okoń, j.w., s. 181 oraz: Podstawy wykształcenia ogólnego. Warszawa 1967, NK, s. 58.



Joanna Rutkowiak  
Uniwersytet Gdański

## METODOLOGICZNA SYTUACJA PEDAGOGIKI

### A MODELE KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

#### Część I. Pragmatyczna koncepcja kształcenia nauczycieli jako "model krótkiego dystansu"

##### WPROWADZENIE

Metodologiczna sytuacja pedagogiki pełna jest kontrowersji. Z jednej bowiem strony ciągle funkcjonuje jej koncepcja scjentystyczna z wtopionym w nią elementem myślenia technicznego, wiążącego się z oczekiwaniami, iż "wdrożenie", czy "zastosowanie teorii w praktyce", doprowadzi do uzyskania "pewnych" wyników wychowania, z drugiej zaś strony, permanentne stwierdzenie braku owych wyników wywołuje krytyczną uwagę o metodologicznych podstawach tak pojętej pedagogiki, uwagi, nie sięgające jednak najgłębszych jej fundamentów.

Jeśli przyjmie się, a jest to wątpliwe, iż pedagogika funkcjonuje obecnie w określonym, wykrystalizowanym paradygmacie, a paradygmat w szerokim sensie oznacza według T.S. Kuhna "powszechnie uznane osiągnięcia naukowe, które przez pewien czas dostarczają modelowych problemów i rozwiązań dla społeczności uczonych" a obejmują "... prawa, teorie, zastosowania i instrumentarium badawcze - które wszystkie razem stanowią wzory, z których wytwarzają się szczególne, spójne tradycje w badaniach naukowych"<sup>1</sup>, wówczas pojawiająca się krytykę odczytać można jako wychodzenie pedagogiki ze stanu "nauki normalnej" i jej zmierzanie ku zmianie paradygmatu. Ale dla dokonania owej zmiany niezbędne jest radykalne odejście od tego, co było. Tymczasem uwagi krytyczne kierowane obecnie przez pedagogów ku metodologicznym podstawom ich własnej dyscypliny pełne są niekonsekwencji i "nieśmiałości" poznawczej. Podważa się w nich bowiem niektóre elementy paradygmatu, przeciwstawiając im inne, ale tylko pozornie inne, gdyż faktycznie pozostające w kręgu tego samego punktu widzenia.

Nie sprzyja to uzyskiwaniu samoświadomości pedagogiki i zastanawia, gdyż dzieje się w warunkach narastającej podczas ostatnich 20 - 30 lat krytycznej samowiedzy nauki, a w oczach wielu pedagogów pedagogika za naukę uchodzi.

Nazwane niepowodzenia oraz fakt rozwijania się w świecie innej - obok naukowej - wiedzy o poznawaniu, wiedzy typu meta, doprowadza do pytania o sens pedagogiki scjentystycznej i redukcji wartościowego poznania zagadnień edukacyjnych do poznawania naukowego. Ta-

kie zawężenie pola refleksji powoduje, iż minimalizuje się humanistyczny charakter pedagogiki, lub sprowadza się go do ujęcia typu diltheyowskiego, zacieśnia jej metodologię do wzorów klasycznego już przyrodoznawstwa, uznawanych za anachroniczne przez przedstawicieli współczesnych "nauk pozytywnych". Doprowadza to do zubożenia myślenia o wychowaniu i pozostawiania refleksji edukacyjnej na poziomie elementarnym, bez sięgania do współczesnej metodologii, znaczonej chociażby nazwiskami Poppera, Kuhna, Feyerabenda, Lakatosa oraz do dziśniejszego myślenia filozoficznego, znaczonego nazwiskami Heideggera, Gadamera, Apela.

Tematyka ich prac jest zróżnicowana, ale łatwo też dostrzec w nich można wątek wspólny, a jest nim myślenie o ludzkim byciu i najszerzej pojętym ludzkim poznawaniu. Tworzy to pole teoretyczne szerokie, typu całościowego, takie, które pośrednio stwarza pedagogom szanse uczenia się i konstruowania pogłębionej perspektywy podejmowania prób rozumienia tego, co w wychowaniu można by uznać za znaczące.

Ale zwrot ku myśleniu "neometodologicznemu" oraz takiemu, które charakteryzuje filozofię drugiej połowy XX wieku, wymaga wysiłków szczególnych, gdyż nie zawierają się w nim żadne teorie, które można by "zastosować" w praktyce wychowania, gdyż wymaga ono opanowania umiejętności uprawiania metody krytycznej<sup>2</sup> oraz nowego języka, łączącego precyzję wypowiedzi z jej rozległością merytoryczną, słowem - ustanawiania nowych horyzontów. Sądzę, że wzniesienie się pedagogiki ku myśleniu o wysokim stopniu ogólności<sup>3</sup>, w którym pojmować można poznawanie jako sposób istnienia człowieka i spoglądanie z takiej dopiero perspektywy na zagadnienia edukacyjne może przyczynić się do jej rzeczywistego wychodzenia z obecnego impasu metodologicznego; samo pojmowanie "metodologii" musiałoby wówczas - rzecz jasna - ulec zmianie.

W ewentualnym dokonywaniu "teoretycznego zwrotu"<sup>4</sup> nie idzie - oczywiście - o wymienianie jednego fundamentalizmu na inny, lub tworzenie eklektycznych tworów przykrytych metaforą o "kwitnieniu tysiąca kwiatów". Bukiet edukacyjny rzeczywiście może być różnobarwny, ale dla tworzenia myśli pedagogicznej o wysokim poziomie ważna jest konstrukcja tego bukietu. Znaczące staje się więc i poszukiwanie satysfakcjonującego tworzywa myślowego i poznawczo perspektywicznych pomysłów jego strukturyzacji bez tracenia z pola widzenia światowego dorobku "metodologii ogólnej". Przeciwnie - z narastającą świadomością, iż określenie to nabiera coraz szerszego sensu.

Naszkicowany sposób myślenia traktuję jako tło, na którym umieszczam własną wypowiedź w dyskusji o metodologii pedagogiki; włączę się

do niej jakby pośrednio przez pryzmat zagadnienia kształcenia nauczycieli. Jest to uprawnione, ponieważ ogólne - typu metodologicznego - pytanie o to, jak przebiega penetracja rzeczywistości przez ucznia także i w procesie szkolnego uczenia się-nauczania oraz - konsekwentnie - dotyczy tego, jak kształcić nauczycieli dla owych uczniów.

O koncepcjach kształcenia nauczycieli pisze się obecnie najczęściej językiem pedagogiki porównawczej, z zastosowaniem podejścia systemowego, teleologicznego. Przygotowanie pedagogów pojmowane jest jako dynamiczny element życia społecznego, wyrastający z niego i jednocześnie służący jego naprawianiu. Teoretycy tego zagadnienia podejmują najczęściej rozważania dotyczące wybranych jego elementów - treści kształcenia, metod, stosowanych form organizacyjnych. Prezentując uwagi krytyczne odnośnie aktualnego stanu kształcenia nauczycieli wyrażają oni poważne nadzieje we wprowadzaniu do tej dziedziny fragmentarycznych innowacji i modernizacji, które doprowadzą do tego, iż wykształci się "nauczyciela jakiego potrzebujemy".

Tymczasem i narastające globalne komplikacje świata i rosnąca złożoność ludzkiego o nim myślenia, w którym rysuje się tendencja do poszukiwania totalności sensu, powodują, iż także i na edukację oraz kształcenie nauczycieli trzeba spoglądać z szerszej, całościowej perspektywy, która stanowi warunek rozumienia tych zjawisk.

Sądzę, iż drogą takiego myślenia może być, między innymi, prezentacja kwestii kształcenia pedagogów poprzez ujęcie typu meta ze wskazaniem na teoretyczne podstawy funkcjonujących, a nie zawsze w istocie swej uświadamianych, modeli kształcenia. Sięgnięcie ku ich podstawom metodologicznym pokazuje z jednej strony korzenie, z jakich wyrastają, z drugiej zaś umożliwia pogłębienie orientacji w edukacyjnych konsekwencjach funkcjonowania tych modeli.

Nie idzie mi więc o myślenie techniczne, sprowadzające się do triady: cel-środek-wynik, lecz o próbę analityczno-krytyczną. W podejmowaniu tego typu analiz dostrzegam szansę tworzenia samowiedzy pedagogicznej.

Zapowiedzianą analizą obejmę następujące modele kształcenia nauczycieli: pragmatyczny, scjentyistyczny oraz humanistyczny w dwóch jego odmianach - "publicystycznej" i kategoriałnej - "rozumiejącej"; ta ostatnia stanowi, być może, w większym stopniu perspektywę edukacyjną niż odzwierciedlenie aktualnego stanu kształcenia nauczycieli.

"Pragmatyczno-metodyczny" model kształcenia pedagogów oparty jest na empiryczno-praktyczystycznym podejściu do poznania. Nazwałam go "modelem krótkiego dystansu", gdyż wyposaża on przyszłego pedagoga we wzory działań, które szybko dezaktualizują się rodząc bezradność i nauczycielskie frustracje.

Inny - "neopozytywistyczno-scjentystyczny" model, opierający się na niemal klasycznych założeniach empiryzmu logicznego określiłam jako "model zawiedzionych nadziei". Nadzieje na uzyskiwanie "pozytywnych" rozwiązań formułowanych problemów wynikają tutaj z naukowych podstaw modelu, a jednocześnie naukowość ta zawodzi, co odbywa się w atmosferze "nieskutecznego zdziwienia" i młodzieży nauczycielskiej, i jej pedagogów.

W kolejno analizowanym modelu - "humanistycznym" - wyodrębniłam dwie jego odmiany. Pierwszą stanowi "humanistyka publicystyczna" - hasłowa, moralizatorska, krytyczna - w sensie potocznym. Odzwierciedla ona wizję pedagogów jako ludzi dobrej woli, ale czy posuwa naprzód zgłębianie problematyki wycnowania? Charakteryzując drugą - kategoriałną, "rozumiejącą" odmianę pedagogiki humanistycznej, próbuję nawiązać do tradycji humanistyki i wskazać na szczególnie sens dialogu jako kategorii znaczącej dla rozumienia edukacyjnych i tym samym ważkiej dla kształcenia przyszłych nauczycieli.

#### PRAGMATYCZNO-METODYCZNA KONCEPCJA KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

Pragmatyzm, jako filozoficzna odmiana empiryzmu, stworzył podstawy dla akceptacji sfery bezpośrednich dążeń, codziennych interesów, życiowych doświadczeń, zrodził kult faktu, a praktyczności nadał rangę najwyższej miary ludzkiego działania.

Napisał W. James - klasyk tego kierunku: "Metoda pragmatyczna polega na interpretacji każdego pojęcia przez wysnucie z niego odpowiednich praktycznych konsekwencji"<sup>5</sup>, a J. Dewey stał - jak wiadomo - na stanowisku wręcz instrumentalnego traktowania wartości<sup>6</sup>.

Odniesienie filozofii opartej na takich właśnie zasadach do sfer aktywności człowieka, które polegają na działaniu, na codziennie realizowanym czynie, wydaje się kuszące i uzasadnione własną oczywistością. Dlatego też w kształceniu specjalistów różnych branż jego organizatorzy, a nawet teoretycy, włączają do swego myślenia bliskie pragmatyzmowi pojęcia - sprawność, skutecz-

ność, wydajność, efektywność, dopatrując się istoty właściwego przygotowania kandydatów w koherencji opisów stanowisk ich pracy i charakterystyk roboczych czynności, przewidzianych dla przyszłego pracownika z repertuarem umiejętności opanowywanych przez niego w toku uczenia się zawodu.

Wypowiadając się o "pragmatycznej koncepcji kształcenia pedagogów" mam na uwadze bliską naszkicowanej linii, ogólną tendencję ukierunkowywania przyszłych nauczycieli na opanowywanie działań praktycznych zbliżonych do tych, które przewiduje się jako typowe podczas wykonywania przyszłego zawodu.

Kształcenie to polega na eksponowaniu się empirii, opanowaniu profesjonalnych technik i "chwytów" poprzez podpatrywanie "mistrzów", czyli pracowników różnego typu szkół ćwiczeniowych, spełniających rolę miejsc treningowych, naśladowaniu ich czynności i utrwalaniu ich. Szczególnie znacząca jest tutaj rola obserwacji, a jej przedmiot stanowi konkretna sytuacja, najczęściej przebieg jednostki lekcyjnej, ale w stronie obrazowej, zewnętrznej, nie poddawanej następnie pogłębionej analizie teoretycznej. Brak takiej refleksji wynika z programowo niskiego ogólnego wykształcenia, jakie daje się kandydatom w ramach tego modelu, typowego dla szkół zawodowych na poziomie średnim, lub krótkiego, prowadzonego w formie kursowej przygotowania ponadśredniego. Do takich kursów powracamy niestety, w naszym kształceniu nauczycieli.

Charakteryzując dalej pragmatyczne podstawy przygotowania pedagogów przypomnieć trzeba, że antyintelektualizm stanowi jedno z programowych założeń pragmatystów. Odwracali się oni - jak ujął to James - od "... pierwszych przyczyn, zasad, kategorii ... a zwracali ku rzeczom ostatnim, ku owocom, ku faktom"<sup>7</sup>. Znajduje to odzwierciedlenie w odpowiednim modelu kształcenia pedagogów - ma tutaj miejsce koncentracja na fakcie wychowawczym, na jego bezpośrednim poznawaniu, uczeniu się techniki tworzenia faktu poprzez odbywanie obserwacji i praktycznych treningów.

W reformowaniu podjętej tematyki niezbędne jest jednak dostrzeżenie zróżnicowanych odmian pedagogicznego praktycyzmu i ich genezy. Dla analizy pragmatyzacji i metodyzacji kształcenia nauczycieli znaczące są, jak sądzę, dwa jej źródła: niedemokratyczne stosunki społeczne oraz warunki egzystencjonalne współczesnego człowieka - jego bieda, jego dobrobyt oraz ludzki strach.

Brak demokratyzacji życia zbiorowego odzwierciedla się zawsze w upośledzeniu edukacyjnym warstw niższych oraz niewysokim poziomie

wykształcenia nauczycieli, realizujących ich obsługę edukacyjną. Trudna sytuacja ekonomiczna także powoduje obniżenie jakości przygotowywania pedagogów, co znamy z własnych doświadczeń po II wojnie, kiedy cofnęliśmy się w porównaniu z osiągnięciami okresu międzywojennego, rozbudowując element metodyczny w programach liceów pedagogicznych. Zakłady te, ciągle wspominane z profesjonalnym sentymentem, nie stanowiłyby już przedmiotu teoretycznej analizy, gdyby nie fakt, że obecnie powraca się do elementarnych form przygotowywania nauczycieli. Przypomnijmy więc, gwoli myślenia o dniu dzisiejszym, iż niskie było ogólne wykształcenie uczniów liceum, co uniemożliwiało pogłębianie rozumienia zagadnień edukacyjnych, pośrednio wywoływało schematyzm działań praktycznych, brak odporności na przeszkody i niepowodzenia, nieodporność w podejmowaniu decyzji, obniżanie odpowiedzialności za własną pracę, napięcie, brak krytycyzmu, poczucie niższości na tle własnego wykształcenia<sup>8</sup>.

Niewiele lepsze wyniki uzyskiwano później w zakładach półwyższych - SN i WSN, w których nadal dominowała pragmatyczno-metodyczna koncepcja kształcenia, tyle że oparta na lepszym przygotowaniu merytoryczno-przedmiotowym<sup>9</sup>.

O praktycznym charakterze tego kształcenia przekonują chociażby wyniki badań przeprowadzonych przez J. Kozłowskiego nad czynnościami nauczycieli-absolwentów studiów nauczycielskich. Doszukując się informacyjnej bazy tych czynności wymienił Autor następujące jej źródła: - programy i wskazówki metodyczne, - instrukcje i zarządzenia, - dyskusje na posiedzeniach rad pedagogicznych, - porady dyrektora szkoły, - zalecenia wizytatora, - zalecenia instruktora ośrodka metodycznego, - dobre rady kolegów, - rozmowy z rodzicami.

"Jakkolwiek oceniamy wartość praktyczną tego rodzaju informacji, której źródłem jest empiria zawodowa - napisał J. Kozłowski w sprawozdaniu z badań własnych - to z punktu widzenia pedagogicznego stanowi ona swego rodzaju zagrożenie osobowości nauczyciela, uzależnia go bowiem od osób instruujących, przyczynia się do jego skrupowania i jest przeszkodą na drodze jego rozwoju do samodzielnej i twórczej osobowości. Niepokojący jest duży udział tego rodzaju informacji w pracy nauczyciela. Wywiera ona wpływ niwelujący i konformistyczny, działanie nauczyciela w szkole staje się szablonowe. Powieliła on wtedy raczej tylko uznawane i wypróbowane wzory, a nie poszukuje własnych rozwiązań"<sup>10</sup>.

Aby dodać jeszcze jeden argument, przekonujący o słabości praktyczno-metodycznej linii kształcenia nauczycieli, odwołam się do

badan J. Jakóbowskiego. Porównywał on jakość pracy nauczycieli - absolwentów średnich, półwyższych i wyższych szkół przygotowujących przyszłych pedagogów. Ci pierwsi radzili sobie lepiej we wstępnym okresie, kiedy posługiwali się schematami wyniesionymi ze szkół pedagogicznych, a następnie, w krótkim czasie, gdy wyczerpał się repertuar opanowanych przez nich wzorców - obniżyli gwałtownie jakość własnej pracy. Inaczej absolwenci szkół wyższych - ich trudności polegały początkowo na próbach akademizacji szkolnego nauczania, ale po tym okresie następowało szybkie własne uczenie się pracy nauczycielskiej, spadek zapotrzebowania na wskazówki metodyczne i tworzenie własnych pomysłów działań wychowawczych<sup>11</sup>.

Przytoczone argumenty wskazują, że pragmatyzm pedagogiczny, który w kształceniu nauczycieli przejawia się w metodyzmie i praktycyzmie, rodzi bezrefleksyjność i powierzchowność działania, intelektualną niemożność wnikania w jego sens i docierania do istoty wychowawczej aktywności pedagogów i ich uczniów.

Ale scharakteryzowane wyżej tendencje kształcenia nauczycieli nie muszą być wywołane, a tak się na ogół sądzi, wyłącznie trudnościami ekonomicznymi lub społecznymi ograniczeniami oświaty. Mogą się one także rozwijać w warunkach względnego dobrobytu i stabilizacji, ale wówczas opierają się na innych podstawach; stanowią ją: masowa produkcja i technika oraz jej wytwory zalewające rynki i pobudzające apetyty konsumpcyjne. Poprzez przedmioty, o wytwarzaniu których nie myśli się, gdy dystrybucja i reklama funkcjonują tak, aby człowiek intensywnie używał rzeczy, a nie kompletował ich powstawanie, otóż poprzez te przedmioty - ich wszechobecność, łatwość nabywania, prostotę obsługiwanie - rodzi się swoisty odcień myślenia o pracy ludzkiej, powstaje mit o jej prostocie. Współczesne rozwiązania techniczne mają bowiem to do siebie, że kilka dobrych pomysłów zastosowanych w produkcji masowej gwarantuje wytwarzanie wielkiej liczby towarów o bardzo wysokim standardzie. Prostota ich nabywania i użytkowania stwarza złudzenia prostoty współczesnej pracy i złudne przekonanie o nieograniczonych możliwościach techniki.

Wydaje się, że takie uproszczenie w spojrzeniu na pracę ludzką przenika także i do myślenia o funkcjonowaniu nauczyciela, a jego przejawem jest dążność do jej technizacji i łączenie z nią nadziei na podnoszenie jakości działań dydaktycznych i wychowawczych.

Szeroko pojętą tendencję do technizacji pracy nauczyciela dostrzegam w koncentracji nad efektywnością jego działań, różnie zresztą interpretowaną;<sup>12</sup> jej sens węższy widzę we wprowadzaniu tech-

nicznych rozwiązań już bezpośrednio do procesu kształcenia nauczycieli. Pomysłem opartym na takim "utechniczeniu" jądra kształcenia pedagogów jest "microteaching" - jako system zatomizowanej i kontrolowanej praktyki, umożliwiającej koncentrowanie się na zachowaniach specyficznych dla nauczania oraz na ćwiczeniu umiejętności dydaktyczno-wychowawczych. Przez wprowadzenie odpowiednich środków technicznych oraz oparcie się na koncepcji praktyki słabo tylko powiązanej z refleksją, microteaching stał się zminiaturyzowaną, uproszczoną praktyką pedagogiczną. Istotne jest w niej modelowanie szczegółowych umiejętności poprzez ich izolowanie, definiowanie, ustalanie działań "składowych" niezbędnych dla ich opanowania w całości. Zakłada się tutaj właśnie izolowanie czynności /czy nie zagraża to pojmowaniu ich sensu?/ oraz samodoskonalenie wykonawstwa<sup>13</sup>.

W opisywanej metodzie kształcenia przyszłych nauczycieli przewiduje się typową czynność proweniencji behawioralnej /a jest nią stosowanie wzmocnień przez instruktora/, natomiast inną wymowę ma przewidywanie dla uczącego się dokonywania autokrytyki i restrukturyzacji własnego działania. Mogłoby ono stanowić okazję do przeprowadzania analiz działań praktycznych, gdyby opierało się na gruntownej teoretycznej wiedzy studenta. Inna jest jednak praktyka microteachingu przynajmniej tam, gdzie miałam ją możliwość obserwować, a było to w jednej z wyższych szkół pedagogicznych w Szwecji. Czynności nauczyciela, wykonywane w określonych sytuacjach wychowawczych, demonstrowane na monitorach, były następnie analizowane przez grupę studentów - przyszłych pedagogów, ale sposób dokonywania tej analizy był praktyczny i poziomem konkretności niewiele się różnił od prezentowanych obrazów, brakowało w nim wyższego teoretycznego pułapu jako punktu odniesienia, umożliwiającego uczącym się wnikanie w sedno działań, które właśnie trenowali.

Innym współczesnym kierunkiem pragmatyzacji kształcenia nauczycieli, wyrosłym na gruncie potrzeb społeczeństwa przystosowawczo-konsumpcyjnego, jest współczesny amerykański pomysł określany jako ruch "Competency-Based Teacher Education" - w skrócie CBTE. Zrodził się on w klimacie uzależnienia wykształcenia od rozwoju gospodarczego, zgodnie z formułą: "kształcenie kadr-technika-rozwoj kształcenia". Dla koncepcji kształtowania podstawowych kompetencji charakterystyczne są następujące cechy: po pierwsze, dokładna znajomość celów określanych w kategoriach behawioralnych, po drugie, odpowiedzialność pojmowana jako indywidualne osiąganie przez uczą-



cego się całej serii celów, które uprzednio planuje on dla samego siebie. Kryterium poziomu indywidualnych osiągnięć uczącego się konstruuje się wówczas poprzez porównywanie jego osiągnięć z przyjętymi uprzednio celami, z założeniem personalizacji celów, w których odzwierciedlają się indywidualne potrzeby studentów<sup>14</sup>.

Podstawowe znaczenie realizacji celów jest zawarte w nabywaniu przez kandydatów na nauczycieli umiejętności uczenia się i to wydaje się być pewnym odstępstwem od klasycznych zasad behawioryzmu dydaktycznego. Ale inne znaczące cele - "kognitywne", "praktyczne", "cele konsekwencji", "cele emocjonalne" i "badawcze" - określane są nadal i ujmowane w duchu bliskim tradycyjnym kategoriom behawioralnym.

Niektóre z nich są dla nas bardziej interesujące, a zaliczam do nich "cele poznawcze", określające zasób wiadomości z zakresu przedmiotu kierunkowego, psychologii, pedagogiki, problematyki społecznej, którego przyswojenie przewiduje się dla kandydata na nauczyciela. Znaczące są też "cele badawcze", określające zakres nabywanych doświadczeń badawczych i umiejętności wyrażania ich w terminach ogólnych, nie tylko ściśle behawioralnych.

Jednak dla tematu naszych rozważań szczególnie znaczące jest rozumienie "celów praktycznych" formułowanych w koncepcji CBTE. Wymaga się przez nie, aby student nie tylko zademonstrował swoje umiejętności w zakresie wykonania działań, formułując odpowiednie pytania o to - co, gdzie i kiedy zachodzi, lecz także wyjaśni dlaczego i jak zachodzi czynność, którą realizuje.

Merytoryczna treść niektórych wymienionych celów napawa nadzieją, że twórcy programu CBTE odchodzą od ortodoksyjnego behawioryzmu w kształceniu nauczycieli, od zamiarów "wyuczania reakcji", poprzez wykazywanie pewnej dbałości o wprowadzanie do swojego programu refleksji, problematyzacji zagadnień, troski o pogłębianie rozumienia przez studentów tych praktycznych czynności treningowych, które wykonują.

Z drugiej jednak strony programy badań nad efektywnością kształcenia nauczycieli, realizowane przez teoretyków CBTE, potwierdzają nadal behawioralny charakter filozofii edukacyjnej leżącej u podstawy tego przedsięwzięcia. Ich tematem są projekty działań i właśnie działanie jest zasadniczym wyznacznikiem weryfikacji modeli opracowanych przez ruch CBTE<sup>15</sup>.

Podstaw amerykańskiego ruchu kształtowania elementarnych kompetencji nauczycieli można się dopatrywać, jak sądzę, w ludzkiej kon-

dycji, charakterystycznej dla wysoko cywilizowanych współczesnych społeczeństw, poddawanych presji techniki i własnych "osiągnięć", społeczeństw pełnych niekonsekwencji, dostrzegających grożące im niebezpieczeństwa i przejawiających pewną skłonność do uzyskiwania humanistycznej samowiedzy, a jednocześnie pograżających się ciągle we własnej swojej zależności od techniki.

Jej wyrazem jest "utechnicznienie" sposobu myślenia treści takich pojęć jak: adaptacja, wydajność, efektywność, działanie celowe, ukierunkowanie na zadanie-treści, które odnosi się także do zagadnień kształcenia nauczycieli.

Koncepcja CBTE może być bowiem odczytana jako wyraz dążeń do przyspieszania i usprawniania adaptacji szkoły do narastającego tempa przemian zachodzących w rzeczywistości, a pośrednio jest także wyrazem tendencji do intensyfikowania przystosowania człowieka do świata, który on sobie stwarza. Czy jednak zwolennicy opanowywania przez pedagogów "podstawowych kompetencji" biorą także pod uwagę fakt, że świat ten równocześnie uwiera ludzi swoją jakością?

Przedstawione różnorodne odmiany podejścia do kształcenia przyszłych nauczycieli można sprowadzić do wspólnego mianownika, a jest nim praktycyzm, nawiązujący w swojej warstwie teoretycznej do idei pragmatyzmu.

Niejako na przekór faktowi jego upowszechnienia w świecie wyrażę obawę, że model ten, oparty na działaniu, z minimalizowaniem warstwy refleksji, może prowadzić do takiego wykonania czynności zawodowych, w których sam nauczyciel nie dostrzega głębszego sensu, gdyż nie jest wystarczająco przygotowany do prowadzenia rzeczywistej intelektualnej analizy ani tego, co robi on sam, ani też tego, co robią jego uczniowie.

Tymczasem owo pojmowanie sensu, lub lepiej - konstruowanie sensów, stanowi dystynktywny wymiar człowieka, ostrzej może dostrzeżalny w sytuacjach trudnych, a więc widoczny dla ludzi końca XX wieku, znaczący i dla dorosłych, i dla młodych.

Niewykluczone, iż edukacja właśnie dlatego nie satysfakcjonuje współczesnych, że uporczywie realizuje model mało sprzyjający rozumieniu - podczas, gdy "klient oświatowy", nawet ten, który ulega wątpliwym "urokom" akcji, happeningu, aktywności zewnętrznej, ówczeszeń, opanowywania umiejętności działań praktycznych, otóż "klient" ten pragnie zrozumieć coś więcej, docierać do wyższego poziomu znaczeń i w tej sferze oczekuje pomocy nauczyciela.

Praktyczne działania ludzi doprowadziły ich do uzyskiwania sukcesów w sferze wytwarzania i przekształcania rzeczy. Ale doprowadziły także do głębokich rozczarowań i tym samym wyostrzyły i ożywiły odwieczne pytania o sens właśnie.

Pragmatyczno-metodyczna koncepcja kształcenia nauczycieli daleka jest od sfery tych pytań. Przeciwnie, sprawdza ona młodzież nauczycielską na poziom zatowimowanego konkretnu i wzoru działania, nie sprzyja myśleniu kategorialnemu, nie ukierunkowuje na zagadnienia rozumienia, niemal nie pobudza przyszłych nauczycieli do stawiania sobie fundamentalnych dla wychowawcy pytań: Kim ja właściwie jestem? Kim jest mój wychowanek? Co ja właściwie robię? Ku czemu robię? Co to znaczy, że jeden człowiek wychowuje drugiego człowieka?

Bez uprawiania ciągłej wspinaczki ku temu poziomowi pytań, sprzyjających uzyskiwaniu profesjonalnej samowiedzy nauczycielowi grozić może zagubienie się w szczegółach, zniewolenie przez "chwyty" metodyczne, których go nauczono, niemożność wychodzenia poza poziom elementarny, infantylnizm o tyle groźny, że niesiony dalej i przekazywany uczniom.

Przedstawione uwagi nie oznaczają - rzecz jasna - negacji znaczenia wszelkich działań praktycznych. Sądę jednak, iż dla współczesnego kształcenia nauczycieli zdecydowanie bardziej znacząca jest "praktyka myślenia" niż "praktyka działania" niemal ogołoczonego z refleksji. Jeśli zwracamy uwagę na rolę doświadczeń, to niezbędne jest zachowanie wobec nich odpowiedniego dystansu, powściągliwości, tworzenia równocześnie własnego myślowego "górnego piętra", pozwalającego na nauczycielskie "bycie świadome", na podejmowanie wysiłków rozumienia własnej pracy pedagogicznej.

Kategorię "rozumienie", której w prowadzonym wywodzie, trzeba by poddać interpretacji i wytłumaczyć znaczenie, jakie jej nadaję. Zamierzam zrobić to w drugiej części tekstu, a obecnie ograniczę się tylko do przytoczenia myśli A.B. Stępnia, który wypowiedział się na temat interesującego mnie doświadczenia prostego /nie rozumiejącego/ oraz doświadczenia rozumiejącego. To drugie zdefiniował on jako "... świadome uchwycenie czegoś w jego treści, ukształtowaniu, miejscu w pewnej strukturze, roli w pewnej całości, relacji do czegoś innego, to uświadomienie sobie jego sensu, rozpoznanie czym i jak owo coś jest. To ujęcie czegoś w jego tożsamości, jego przynależności do pewnego typu, do jakiejś klasy. Jest to czynność intelektualna /i odpowiedni jej rezultat, wytwór/, czynność, która może wystąpić samodzielnie

nie lub jako składnik złożonej całości. Może być mniej lub bardziej wyraźna, kierowana różnymi nastawieniami i zadaniami poznawczymi<sup>16</sup>.

Zamykając tę część wypowiedzi o modelach kształcenia nauczycieli powiem, że uzasadniony pragmatycznie praktycyzm stanowi, w moim odczuciu, zbyt wąskie, aintelektualne podejście, niewystarczające dla poszukiwań rozumienia pracy wychowawczej. Pedagog odcinający się od jej sensów staje się bezrefleksyjnym realizatorem zadań wykonywanych według podanych z zewnątrz wskazówek, bezradnym w sytuacjach "nietypowych" czyli nie przewidzianych przez autorów owych wskazówek. Nauczyciel-pragmatyk, wtopiony w określony standard, sytuuje samego siebie obok własnych wychowanków, gdy tylko odejdą oni od elementarnego standardu postrzegania rzeczywistości i siebie, gdy zwróca się ku złożonej problematyce relacji człowiek-świat, ku zagadnieniom - wbrew pozorom - nie elitarnym, lecz znaczącym dla każdego i na co dzień.

Metodyczne podejście do kształcenia nauczycieli określiłam mianem "modelu krótkiego dystansu" ponieważ dominujący w nim wątek praktyczny, sprzyjający wprawdzie osiaganiu celów doraźnych, jednocześnie skraca perspektywę myślenia o wychowaniu. Zamyka ją mianowicie ramą pragmatyczną, ramą, której zawartość jest zresztą merytorycznie zróżnicowana. Inne jej treści można by wyprowadzić z rozważań Ch.S. Peirce'a, logika i matematyka, dążącego do ścisłości myśli, inne z instrumentalizmu J. Deweya, u którego wiedza jest narzędziem adaptacji zachodzącej między światem a człowiekiem, jeszcze inne z psychologii działania W. Jamesa<sup>17</sup>.

Podsumował to K. Sośnicki, pisząc: "Ch. Peirce rozwiązał epistemologiczne zagadnienie jasnego poznawania świata w oparciu o rezultaty działania. James na rezultatach działania oparł kryterium prawdy i działanie włączył w całość przeżyć psychicznych człowieka. Dewey zaś oparł na nim pojęcie uczenia się, pojęcie wartości, całe społeczne życie i moralność"<sup>18</sup>.

Pozostawmy jednak na uboczu myśli tych klasyków-filozofów naturalistycznego empiryzmu, aby skupić się jeszcze na intrygującym pytaniu o to, co w naszych czasach utrzymuje ciągle w mocy pragmatyzm pedagogiczny, dlaczego zajmuje on aż tak znaczące miejsce w świadomości dzisiejszych teoretyków wychowania, wśród nich także teoretyków kształcenia nauczycieli.

W formułowaniu odpowiedzi na postawione pytanie nie chciałabym opierać się na argumentach z zakresu aktualnych społecznych potrzeb edukacyjnych, prowadzą one do obrazu dyssatysfakcjonującej rzeczywistości, nie dają podstaw dla myślowej analizy zjawiska.

Dla takiej analizy wydaje się natomiast znaczące zwrócenie się ku zagadnieniom technizacji działania i myślenia współczesnego człowieka, przejawiającej się w preferowaniu przez niego kategorii "cel" - "środek".

Jawnie techniczny charakter przybiera kształcenie nauczycieli w swoich "nowoczesnych" metodach-microteachingu oraz amerykańskiej koncepcji kształtowania podstawowych kompetencji nauczyciela-CBTE. W obydwu tych podejściach większą "efektywność" przyszłego pedagoga zamierza się osiągnąć poprzez dzielenie złożonego pedagogicznego działania na jednostkowe, ujęte obrazowo i zminiaturyzowane - dosłownie i w sensie przenośnym - przypadki lub części składowe.

Kojarzy się to z rozpatrywaniem przez Taylora, jeszcze na początku naszego wieku, pracy każdego robotnika i rozkładaniem każdej jego czynności na ruchy elementarne, wszystko to z myślą o zwiększeniu jego wydajności. Przypomnijmy jak to brzmiało: "Ustaliliśmy najskuteczniejszą metodę posługiwania się łopatą. Polega ona na tym, że prawe przedramię opieramy na prawym biodrze, kładziemy łopatę na lewej nodze, a przy pchnięciu łopatą w zwałowisko rzucamy na nią ciężar ciała. Nie trzeba do tego używać mięśni, bo sam ciężar ciała wypycha łopatę". Czy opis ten nie przypomina niektórych wskazówek metodycznych sformułowanych w "trosce o efektywność nauczyciela"? Jeżeli wyposaży się przyszłego pedagoga w praktyczne umiejętności niemal tego rodzaju, to wówczas nie musi on już używać intelektu, gdyż jego czynność praktyczna przebiegać będzie na poziomie maksymalnego uproszczonego konkretności. Inaczej, gdyż w sposób ukryty, funkcjonuje uprządkowanie kandydatów na nauczycieli, gdy tradycyjnie ujęte doświadczenie naturalne stanowi - po pierwsze, podstawę indukcyjnego opanowywania przez studentów uogólnień pedagogicznych; po drugie, ilustruje te uogólnienia oraz, po trzecie, stanowi wzór działań do bezpośredniego naśladowania.

Techniczność każdego z tych podejść dostrzegam w traktowaniu działań praktycznych, wykonywanych przez studentów jako środka przygotowania ich do pracy zawodowej. Instrumentalizacja działań człowieka obejmuje jego samego. W tym sensie pragmatyczno-metodyczny model kształcenia nauczycieli staje się wyrazem instrumentalnego traktowania samej tej nauczycielskiej młodzieży.

Trzeba zauważyć, że w "naturalnym" podejściu do praktycznego przygotowania pedagogów wystąpił - obok empirycznego - także element naukowej teorii pedagogicznej. Znaleźliśmy się więc na pograniczu naukowego kształcenia nauczycieli; jego analiza zawarta będzie w scen-

tystycznym modelu kształcenia, którego prezentacją rozpoczną drugą część tekstu.

### P r z y p i s y

- 1 T.S.Kuhn: Struktura rewolucji naukowych. Warszawa 1968, PWN.
- 2 Idzie mi o metodę krytyczną odróżnioną od innych możliwych znaczeń "krytyki", patrz S.Rainko: Myśl i emancypacja /W:/ J.Habermas: Teoria i praktyka. Warszawa 1983. PIW.
- 3 Nazwany "wysoki stopień ogólności" może być inspirowany przez filozofię współczesną oraz przez współczesną refleksję nad nauką, patrz E.Pietruska-Madej: W poszukiwaniu praw rozwoju nauki. Warszawa 1980. PWN; S.Sarnowski: Świadomość i czas, o początkach filozofii współczesnej. Warszawa 1985. PWN.
- 4 Mechanizmy rewolucyjnych zwrotów w nauce przedstawia T.S.Kuhn: Dwa bieguny - tradycja i nowatorstwo w badaniach naukowych. Warszawa 1985. PIW.
- 5 W.James: Pragmatyzm. Warszawa 1957. KiW, s. 34.
- 6 H.Buczyńska-Garewicz: Znak, znaczenie, wartość. Szkice o filozofii amerykańskiej. Warszawa 1975, KiW, rozdz. VI.
- 7 W.James, op.cit.
- 8 J.Walczyna: Myślenie i działanie pedagogiczne. Warszawa 1964. PZWS.
- 9 S.Wołoszyn: Pierwszy rok pracy zawodowej pierwszych absolwentów wyższych szkół nauczycielskich, "Studia Pedagogiczne" t. XXXIX.
- 10 J.Kozłowski: Próba analizy czynności nauczyciela. "Studia Pedagogiczne" t.XXXIX.
- 11 J.Jakóbski: O sprawności pracy pedagogicznej początkujących nauczycieli. Bydgoszcz 1973, WSP.
- 12 B.Żechowska: Efektywność pracy nauczyciela - wyznaczniki, tendencje, problemy. Katowice 1982. Uniwersytet Śląski.
- 13 P.Bródka: Microteaching - za i przeciw. "Ruch Pedagogiczny" 1979, nr 3.
- 14 P.Bródka: Koncepcje kształcenia nauczycieli w badaniach amerykańskich. "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1983, nr 4.
- 15 P.Bródka: Koncepcja pragmatycznych modeli kształcenia podstawowych kompetencji nauczyciela. "Życie Szkoły Wyższej" 1983, nr 5.
- 16 Przytaczam za A.Bronk: Rozumienie - dzieje - język. Filozoficzna hermeneutyka H.G.Gadamera. Lublin 1982. RW KUL, s. 488.
- 17 A.Sikora: James i pragmatyzm /W:/ Filozofia i socjologia XX wieku. Warszawa 1962, WP.
- 18 K.Sośnicki: Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku. Warszawa 1967. PZWS, s. 89.

Stanisław Palka  
Uniwersytet Jagielloński  
Kraków

### TEORETYCZNE I PRAKTYCZNE BADANIA PEDAGOGICZNE

W literaturze metodologicznej dotyczącej nauk humanistyczno-społecznych nierzadko podejmowane są rozważania na temat tzw. badań podstawowych /badań teoretycznych/ i badań stosowanych /badań praktycznych/. Rzadziej ten wątek snuty jest w naukowej literaturze pedagogicznej i jakkolwiek przyjmuje się w niej dość jednoznacznie sposób rozumienia tych dwóch typów badań, to jednak brak jest jednoznaczności, co do praktycznych konsekwencji stosowania owych badań w obrębie dziedziny pedagogiki. Wynika to głównie z tego powodu, że brak jest wspólnego stanowiska naukowców na temat istoty pedagogiki jako nauki, istoty teorii pedagogicznej oraz zakresu dziedziny tej teorii. Rozważania na temat badań teoretycznych i praktycznych w pedagogice mają przede wszystkim sens metodologiczny. Owe rozważania mają także znaczenie praktyczne, bowiem wciąż podnoszona jest w kręgach nauczycieli i wychowawców sprawa rzekomego nazbyt dużego oddalenia teorii pedagogicznej /pedagogiki/ od praktyki edukacyjnej, słyszy się także opinie uczonych-pedagogów, że w praktyce edukacyjnej i wychowawczej w nikłym stopniu wykorzystywany jest współczesny dorobek nauk pedagogicznych. Mając na uwadze obie te przesłanki pragnę przedstawić w niniejszym artykule taki punkt widzenia na sprawy badań teoretycznych /podstawowych/ i praktycznych /stosowanych i rozwojowych/ w pedagogice, którego przyjęcie może mieć pewien wpływ na uporządkowanie refleksji metodologicznej w tej dyscyplinie nauki. Zanim przedstawię ten punkt widzenia, wpierw dokonam niezbędnych wyjaśnień terminologicznych, co wydaje się zabiegiem koniecznym dla lepszego zrozumienia poruszanych tu kwestii. W tekście używam zamiennie terminów "badania podstawowe" i "badania teoretyczne" oraz "badania praktyczne" i "badania stosowane /oraz/ rozwojowe"<sup>1</sup>.

#### 1. WYJAŚNIENIA TERMINOLOGICZNE

Dokonując precyzji pojęć "badania podstawowe" i "badania stosowane" sięgniemy wpierw do opracowań słownikowych i literatury przed-

miotu odnoszących się do nauki w ogóle, później zaś do literatury pedagogicznej. W obu przypadkach nie będziemy wyczerpywać wszystkich źródeł, tylko niektóre - zawierające istotę rzeczy.

W stosunkowo niedawno wydanym "Słowniku terminologicznym informacji naukowej" hasło "badania naukowe podstawowe, badania naukowe teoretyczne" definiowane jest jako "badania naukowe mające na celu rozszerzenie wiedzy o zjawiskach świata obiektywnego, ustalenie ich wzajemnych związków oraz prawidłowości warunkujących te związki"<sup>2</sup>, natomiast "badania naukowe stosowane, badania naukowe praktyczne" - jako "badania naukowe mające na celu uzyskanie wyników, które mogą mieć bezpośrednie zastosowanie praktyczne"<sup>3</sup>. Badania podstawowe dzielone są na wolne /nie mające na celu bezpośredniego zastosowania praktycznego/ i skierowane /planowane w taki sposób, żeby ich wyniki miały pośrednio praktyczne znaczenie/.

Zbliżone stanowisko przedstawił J. Filipiak<sup>4</sup> powołując się na rozpowszechniony za sprawą UNESCO tzw. pionowy układ badań, wyróżniając jednak obok badań podstawowych wolnych /skierowanych wyłącznie na cel rozszerzenia granic poznania naukowego/, badań podstawowych skierowanych /powodowanych intencją przyczynienia się w sposób pośredni do osiągnięcia odpowiednich celów praktycznych/ oraz badań stosowanych /zmierzających do rozwinięcia badań podstawowych, najczęściej - uszczegółowienia ich w celu zastosowania w praktyce/ także badania rozwojowe, prace rozwojowe /"Celem ich jest budowa prototypów i wzorców, instalacji pilotowych, opracowania nowych technologii, koncepcji organizacyjnych itp."<sup>5</sup> Wykorzystuje się w nich przede wszystkim wyniki badań stosowanych.

Rozróżnianie badań podstawowych i badań stosowanych wiąże się w pewien sposób z zarzucanym coraz powszechniej w ostatnich latach podziałem nauk na nauki czyste i nauki stosowane. Zdaniem R.L. Ackoffa "do nauki czystej należą takie ... badania, w których nie bierze się pod uwagę korzystania z ich rezultatów poza samą nauką"<sup>6</sup>, stwierdza on jednak że to, czy jakieś badanie ma charakter nauki czystej czy stosowanej zależy od intencji badacza, rozróżnienie to nie wiąże się z odmiennością rodzaju wykonywanych badań, lecz dotyczy postaw badawczych. Wskazuje, że "jest ... rzeczą stosunkowo rzadką, aby wyniki badań w zakresie nauki czystej nie stały się z czasem użyteczne poza jej obrębem"<sup>7</sup>.

Rozróżnianie badań podstawowych i badań stosowanych można pośrednio wiązać z typami badań wskazanymi przez S. Ziemskiego, który wyróżnia badania generalizujące /badania mające intencję ogólną, odkrywające i uzasadniające prawidłowości ogólne/ i badania diagnosty-



czne /mające na celu intencję jednostkową, rozpoznawanie indywidualnych przedmiotów, ich opis i wyjaśnienie/<sup>8</sup>.

Badania podstawowe służą rozwojowi teorii określonej dyscypliny naukowej, a więc jej najcenniejszego konstruktowi. Jak trafnie zauważa J. Such "Bez teorii ... dana dyscyplina nie dysponuje ścisłym językiem, a bez ścisłego języka nie jest w stanie formułować wysoce sprawdzalnych twierdzeń"<sup>9</sup>.

Po przedstawieniu wybranych stanowisk ogólnonaukowych dotyczących badań podstawowych i stosowanych przejdźmy do zwięzłego omówienia sposobów określania tych badań na gruncie pedagogiki /nauk pedagogicznych/. Sprawie tej - o czym wspominałem wcześniej - poświęca się uwagę w sposób dość incydentalny w polskiej literaturze metodologicznej. Z najnowszych prac godna uwagi jest tu dość obszerna publikacja E. Zaręby na temat badań podstawowych w pedagogice, stanowiąca dobre - oparte na solidnej bazie literatury naukowej - wprowadzenie w to zagadnienie i sygnalizujące jego wagę<sup>10</sup>. Z wcześniejszych opracowań metodologicznych przypomnieć należy stanowisko Z. Zaborowskiego<sup>11</sup>, według którego badania podstawowe ustalają ogólne, ważne zależności między zmiennymi, niezależnie od warunków czasowych i przestrzennych, natomiast badania stosowane są podejmowane z zamiarem znalezienia odpowiedzi na pytania typu praktycznego. "Badania typu praktycznego w pedagogice mają na celu poszukiwanie bardziej efektywnych, ekonomicznych metod i środków oddziaływania na jednostkę lub grupę"<sup>12</sup>, niekiedy służą weryfikacji zależności wykrytych w badaniach podstawowych.

W angielskojęzycznej „Encyklopedii badań pedagogicznych” znajdujemy wyjaśnienie ze strony F.N. Kerlingera, że badania podstawowe są takimi badaniami, w których szukane są szerokie generalizacje, użyteczne do wyjaśniania obszernego zakresu fenomenów. W przeciwieństwie do nich badania stosowane skoncentrowane są na rozwiązywaniu specyficznych problemów, służą uzyskiwaniu odpowiedzi na szczegółowe pytania praktyczne<sup>13</sup>.

Zdaniem radzieckiego specjalisty z dziedziny pedagogiki ogólnej W.M. Połońskiego badania podstawowe w pedagogice skierowane są na rozwój wiedzy naukowej, opracowanie ogólnoteoretycznych koncepcji pedagogicznych, poszukiwanie prawidłowości procesu pedagogicznego, natomiast badania stosowane służą rozwiązywaniu aktualnych zadań praktycznych związanych z metodami nauczania i wychowania, sprawami kierowania szkołą, przygotowywania nauczycieli itd.<sup>14</sup>. Warto w tym miejscu przedstawić stanowisko W.M. Połońskiego w sporze, czy w pedagogice prowadzone są tylko badania stosowane, czy także badania pod-

stawowe. Otóż zdaniem tego autora w obrębie wszystkich nauk pedagogika ma charakter nauki stosowanej i w tym sensie jej badania mają charakter badań stosowanych. Jednak w obrębie różnych dziedzin /dyscyplin/ pedagogiki można wyłonić te dziedziny, w których rozwiązywane są zarówno podstawowe problemy - głównie w metodologii, dydaktyce, teorii wychowania - jak i zagadnienia związane z badaniami stosowanymi. "W związku z tym na tym poziomie analizy każda gałąź pedagogiki może być rozpatrywana jako względnie samodzielna. W którejkolwiek z nich mogą być prowadzone badania zarówno podstawowe, jak i stosowane ..." <sup>15</sup>. W swoich rozważaniach przyjmuję stanowisko podobne w odniesieniu do badań w poszczególnych dyscyplinach pedagogicznych /przyjmuję, że w szczegółowych dyscyplinach pedagogiki mogą być prowadzone badania teoretyczno-praktyczne/, odrzucam natomiast stanowisko, iż pedagogika jest tylko nauką stosowaną, ma ona /może mieć/ bowiem również walor nauki teoretycznej, w której prowadzone mogą być /są prowadzone/ badania podstawowe, ten wątek rozwinę w dalszej części tekstu. Ogólnoteoretyczny charakter mają w pedagogice - o czym jest mowa w podręczniku pedagogiki wydanym w NRD - "badania dotyczące istoty i prawidłowości, celów i treści, zasad, metod i form organizacyjnych procesów pedagogicznych ..." <sup>16</sup>. Rozgraniczenie zaś badań podstawowych i stosowanych w poszczególnych dyscyplinach może niekiedy przybierać tak skrajne sformułowania, jakich używa znany psycholog amerykański E. Hilgard wyróżniając w dziedzinie badań nad uczeniem się: czysto naukowe badania i badania technologiczne /technologiczną aplikację wyników badań czysto naukowych/ <sup>17</sup>.

Dotychczasowe rozważania wskazują, że na ogół dość jednoznacznie pojmowane są badania podstawowe /teoretyczne/ i stosowane /praktyczne/ w literaturze ogólnonaukowej i pedagogicznej. Pierwsze skoncentrowane są na odkrywaniu ogólnych prawidłowości, rozwijaniu teorii naukowej, drugie zaś służą rozwiązywaniu problemów praktycznych. Trzeba jednak wyraźnie podkreślić, że nie ma ostrego rozdziału między obu rodzajami badań. Badania podstawowe /szczególnie skierowane/ wykorzystywane są w praktyce, zaś badania stosowane mogą doprowadzić do odkrywania problemów o dużej wadze teoretycznej, problemów których rozwiązania dostarczyć mogą tylko na nowo podejmowane badania podstawowe. R.L. Ackoff napisał, iż "wiele pytań skierowanych pod adresem nauki czystej powstało wskutek trudności wynikłych w badaniach stosowanych" <sup>18</sup>. Jakkolwiek więc podział na te dwa rodzaje badań jest nieco sztuczny <sup>19</sup>, to jednak dla celów analizy metodologicznej jest w pełni użyteczny. Obecnie właśnie pragnę przeprowadzić taką analizę dotyczącą podstawowego zagadnienia sformułowanego na wstępie niniejszej pracy.

## 2. PEDAGOGICZNE BADANIA TEORETYCZNE I PRAKTYCZNE

Badania naukowe służą rozwiązywaniu problemów. Pedagogiczne badania naukowe służą rozwiązywaniu problemów pedagogicznych. Kwalifikowanie badań do określonego typu, a więc orzekanie, czy są to badania podstawowe, stosowane czy rozwojowe lub inaczej - czy są to badania teoretyczne czy praktyczne, nie jest tylko sprawą postawy badacza /jak to wskazuje R.L. Ackoff, o czym wcześniej pisałem/, lecz przede wszystkim zależy od tego, jakiego rodzaju problemy, o jakim zasięgu i wadze, są przy ich pomocy rozwiązywane. W niniejszej pracy przyjmuję taki podział problemów badawczych, których układ tworzy kontinuum: na jednym krańcu usytuowane są problemy, których rozwiązanie służy budowie systemu naukowego pedagogiki, na drugim zaś - problemy praktyki pedagogicznej. Oto elementy tego kontinuum:

- a/ problemy metateoretyczne /metametodologiczne/,
- b/ problemy teoretyczne,
- c/ problemy teoretyczno-praktyczne,
- d/ problemy ściśle praktyczne.

Na temat problemów metateoretycznych /metametodologicznych/ i teoretycznych dość wyczerpująco napisałem w innej pracy<sup>20</sup>. Nie będę więc tego tematu obszerniej rozwijał, przytoczę tylko najistotniejsze informacje.

Problemy metateoretyczne /metametodologiczne/ związane są z refleksją naukową "nad pedagogiką", w szczególności dotyczą statusu naukowego pedagogiki, dziedziny jej teorii, istoty teorii pedagogicznej, budowy teorii i poziomów konstruktów teoretycznych, weryfikacji teorii, języka naukowego i prawidłowości pedagogicznych, strategii badawczych pedagogiki i innych.

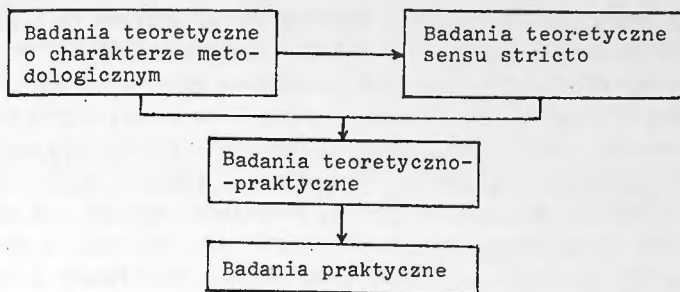
Problemy teoretyczne, teoretyczno-praktyczne i ściśle praktyczne dotyczą elementów dziedziny teorii pedagogicznej /dziedziny pedagogiki/, a więc głównie procesów wychowania, kształcenia i samokształtowania człowieka, nie są więc związane z rozważaniami "nad pedagogiką", lecz dotyczą obiektu badań naukowych pedagogiki - tego, co się mieści "w obrębie pedagogiki". Problemy teoretyczne wiążą się z odkrywaniem prawidłowości i niezmienników względnie nieograniczonych przestrzennie i czasowo - dotyczących procesów wychowania, kształcenia i samokształtowania człowieka i służących budowie teorii pedagogicznej sensu stricto /o najwyższym stopniu ogólności i największym zasięgu/<sup>21</sup>. Pozostałe typy problemów wiążą się z bardziej doraźnymi i praktycznymi sytuacjami procesów i zjawisk pedagogicznych. Proble-

my teoretyczno-praktyczne wiążą się jednocześnie z teorią określonej subdyscypliny pedagogicznej i praktyką opisywaną, wyjaśnianą i modyfikowaną przez ową subdyscyplinę /np. pedagogikę zawodową, pedagogikę wczesnoszkolną/.

Problemy ściśle praktyczne wypływają z doraźnych, roboczych, rozwojowych sytuacji praktyki pedagogicznej. Problemy teoretyczno-praktyczne formułowane mogą być także w dziedzinie metodologii pedagogiki, np. dotyczyć mogą zastosowań badań systemowych w teorii wychowania, możliwości i zakresu zastosowania eksperymentu czynnikowego /wielozmiennowego/ do badań procesów pedagogicznych. Problemy ściśle praktyczne występują także w sferze zagadnień metodologicznych pedagogiki, należą do nich m.in. zagadnienia trafności i rzetelności nowego testu osiągnięć szkolnych.

Przyjawszy wyżej przedstawiony układ problemów badawczych pedagogiki wyróżnić można dwa rodzaje badań teoretycznych /podstawowych/ w pedagogice. Pierwszy z nich związany jest z rozwiązywaniem problemów metateoretycznych, nazwijmy go mianem "badania teoretyczne o charakterze metodologicznym". Mój pogląd w tej mierze zbieżny jest ze stanowiskiem R.L. Ackoffa, który napisał: "Problemy metodologiczne... należą do nauki czystej, ponieważ cele, których one dotyczą, mają charakter wewnątrz naukowy"<sup>22</sup>. Drugi rodzaj badań teoretycznych /podstawowych/ związany jest z rozwiązywaniem właśnie teoretycznych problemów pedagogiki, można go określić mianem "badania teoretyczne sensu stricto". W literaturze ogólnonaukowej ten typ badań określane jest terminem "badania podstawowe skierowane". Z rozwiązywaniem problemów teoretyczno-praktycznych, a więc takich, które dotyczą zarówno teorii określonej dyscypliny pedagogicznej /teorii średniego szczebla, średniego zasięgu/, jak i konkretnej praktyki pedagogicznej, związane są badania, które można określić mianem "badania teoretyczno-praktyczne". Ten typ badań mieści się w obrębie tzw. badań stosowanych. Wreszcie rozwiązywaniu problemów praktycznych - wchodzących w skład najniższych poziomów konstrukcji teoretycznych - służą "badania praktyczne", najbliższe temu typowi badań, które określa się jako "badania rozwojowe". Badania teoretyczno-praktyczne i badania praktyczne mogą służyć także rozwiązywaniu metodologicznych problemów - głównie problemów metodologii badań pedagogicznych.

Wyróżnione wyżej rodzaje badań pedagogicznych przedstawić można w postaci następującego schematu:



Obecnie przedstawiam krótki komentarz do wyróżnionych na schemacie typów badań.

Badania teoretyczne o charakterze metodologicznym wchodzą aktualnie w zakres pedagogiki ogólnej oraz metodologii pedagogiki /dyscyplina ta coraz bardziej się usamodzielnia/. Od tych badań, a więc od tego, w jaki sposób będzie kreowana i rozwijana pedagogika, zależeć będzie rozwój i zasięg pozostałych rodzajów badań - głównie badań teoretycznych sensu stricto, dlatego tak istotny jest współcześnie i będzie w przyszłości rozwój metodologii pedagogiki. Badania teoretyczne sensu stricto powinny być domeną pedagogiki teoretycznej, nowej dyscypliny, której zbudowanie może - moim zdaniem - przyczynić się w istotnym stopniu do naukowego rozwoju pedagogiki<sup>23</sup>. Pedagogika teoretyczna m.in. powinna być:

- dyscypliną odkrywającą niezmienniki i prawidłowości pedagogicznych procesów wychowania, kształcenia i samokształtowania człowieka
- względnie nie ograniczone czasowo i względnie nie ograniczone przestrzennie /do głównych jej metod badawczych włączyć więc trzeba m.in. metodę porównawczą i metody historyczne/;

- dyscypliną naukową względnie niezależną od doraźnych sytuacji kulturowych, politycznych, społecznych, religijnych /od tych sytuacji uzależnione są poszczególne rodzaje pedagogik praktycznie zorientowanych, poszczególne rodzaje wychowania np. wychowanie socjalistyczne, wychowanie religijne/.

Badania teoretyczno-praktyczne prowadzone są w obrębie poszczególnych dyscyplin pedagogicznych, m.in. w dydaktyce i w teorii wychowania. Odkrywanie określonych prawidłowości związane jest z ich aplikacją do praktyki dydaktyczno-wychowawczej<sup>24</sup>. W badaniach tych wykorzystywane są konstrukty teoretyczne z innych dyscyplin humanistyczno-społecznych, przede wszystkim z psy-

chologii i socjologii. Badania teoretyczno-praktyczne są typowe dla różnych odmian i rozgałęzień współczesnej pedagogiki. Należą do nich m.in.: pedagogika traktowana jako dyscyplina prakseologiczna, pedagogika jako dyscyplina przetwarzająca dla celów praktycznych teoretyczny dorobek innych nauk humanistyczno-społecznych, pedagogika jako nauka aplikująca do praktyki edukacyjnej konstrukty filozoficzne, światopoglądowe, socjologiczne, przykładem mogą tu być występujące w RFN różne rozgałęzienia pedagogiki nawiązującej do "krytycznej teorii" powstałej w filozoficznej szkole frankfurckiej /związanej z takimi nazwiskami jak T.W. Adorno, M. Horkheimer, dziś - J. Habermas/<sup>25</sup>. Jak wspomniałem wcześniej, badania teoretyczno-praktyczne mogą służyć także rozwiązywaniu problemów metodologicznych w pedagogice, może to się wiązać np. z opracowywaniem nowych strategii i technik badań pedagogicznych lub zastosowaniem w badaniach pedagogicznych sposobów analizy badawczej używanych w innych naukach, przykładem mogą być próby wiązania hermeneutyki z pedagogicznymi badaniami analityczno-empirycznymi.

B a d a n i a p r a k t y c z n e są próbą rozwiązywania doraźnych sytuacji z praktyki pedagogicznej lub praktyki badań pedagogicznych oraz wprowadzania korzystnych modyfikacji do procesów dydaktyczno-wychowawczych /badania rozwojowe, badania innowacyjne/ lub zmian w roboczym postępowaniu badawczym i narzędziach badań. Prowadzone są nie tylko w obrębie podstawowych dyscyplin pedagogicznych, lecz także w dziedzinie metodyk nauczania określonych przedmiotów, metodyk wychowania, metodyk działalności opiekuńczej, profilaktycznej i resocjalizacyjnej, metodyk upowszechniania kultury i innych. W tego rodzaju badaniach uczestniczyć mogą obok naukowców także praktycy - doświadczeni i przygotowani do pracy badawczej nauczyciele i wychowawcy<sup>26</sup>.

Na koniec moich rozważań formułuję dwie uwagi. P o p i e r - w s z e: istnieje silna więź w układzie pionowym między wyróżnionymi rodzajami badań, przepływ idei następować może od badań teoretycznych o charakterze metodologicznym i badań teoretycznych sensu stricto do badań praktycznych i w odwrotnym kierunku, tym samym nie musi wcale występować tak wyraźny współcześnie rozstęp między teorią i praktyką pedagogiczną. Równie wielka waga powinna być przykładana i do badań teoretycznych, i praktycznych<sup>27</sup>. P o d r u g i e: "w rękach" pedagogów znajduje się sprawa wyznaczania zakresu i wagi obu rodzajów badań teoretycznych /podstawowych/. Pedagogika jest wciąż budowana, przebudowywana i rozwijana. Ambicją badaczy-pedago-

gów powinno być takie rozwijanie badań, by pedagogika stała się ważnym i równorzędnym partnerem w gronie nauk humanistyczno-społecznych.

### P r z y p i s y

- 1 Synonimiczne traktowanie tych par pojęć znaleźć można m.in. w "Słowniku terminologicznym informacji naukowej" /Ossolineum 1979/.
- 2 tamże, s. 28.
- 3 tamże, s. 28.
- 4 J.Filipiak: Model funkcjonowania i rozwoju ośrodka naukowego. Warszawa-Poznań 1984, PWN.
- 5 tamże, s. 22.
- 6 R.L.Ackoff: Decyzje optymalne w badaniach stosowanych. Warszawa 1969, PWN, s. 23.
- 7 tamże, s. 23.
- 8 S.Ziemski: Problemy dobrej diagnozy, Warszawa 1973, Wiedza Powszechna.
- 9 J.Such: Problemy weryfikacji wiedzy. Studium metodologiczne. Warszawa 1975, PWN, s. 233.
- 10 E.Zaręba: Badania podstawowe o pedagogice. W: Zagadnienia teorii pedagogicznej. Pod red. S.Palki. Zeszyty Naukowe UJ, Prace Pedagogiczne, z. 3, Warszawa-Kraków 1986, PWN.
- 11 Z.Zaborowski: Wstęp do metodologii badań pedagogicznych. Ossolineum 1973.
- 12 tamże, s. 39. Z.Zaborowski za L.N.Gage przytacza 5-elementowe kontinuum typów badań pedagogicznych a w nim na pierwszym miejscu są badania teoretyczne /w których ustalane są zależności między zmiennymi przeważnie w warunkach laboratoryjnych/ zaś na drugim - badania podstawowe /w których nawiązuje się do realnych sytuacji szkolnych, i z których wnioski silnie wiążą się z praktyką/. Takie oddzielanie badań teoretycznych od badań podstawowych nie jest powszechnie przyjmowane w metodologii pedagogiki.
- 13 F.N.Kerlinger: Research in Education. W: Encyclopedia of Educational Research. A Project of The American Educational Research Association. The Macmillan Company, London 1969, s. 1128. Zbliżone stanowisko przedstawił G.J.Mouly wyróżniając badania czyste /w których sprawą drugorzędną są praktyczne odniesienia, zaś pierwszorzędną - tworzenie szerokich generalizacji/ i badania stosowane, służące rozwiązywaniu lokalnych problemów praktycznych /G.J.Mouly: The Science of Educational Research. American Book Company. New York 1963, s. 406/.
- 14 W.M.Połoński: Pedagogiczeskije issledowanija i praktika. "Sowietskaja Pedagogika" 1984, nr 5, s. 9.
- 15 tamże, s. 9.
- 16 Pedagogik. Redaktionskollegium: G.Neuner, J.K.Babanski, E.Drefenstedt, D.B.Elkonin, K.H.Günther, A.I.Piskunow, H.Stolz. Berlin 1979, Volk un Wissen Volkseigener Verlag, s. 105. Te ogólnoteoretyczne problemy - obok problemów metodologicznych - są zgodnie z intencją zawartą w tym podręczniku, domeną pedagogiki ogólnej.

17 E.R.Hilgard: A Perspective on the Relationship between Learning Theory and Educational Practices. W: Theorie of Learning and Instructions. Part I. Edited by Ernest R.Hilgard. National Society for the Study of Education. Chicago 1964.

18 R.L.Ackoff: Decyzje optymalne w badaniach stosowanych ..., s. 23.

19 Z.Krzysztosek snując rozważania na innej płaszczyźnie, mianowicie analizując badania teoretyczne i badania empiryczne pisze wprost, że "Rozgraniczenie ... badań teoretycznych i empirycznych jest sztuczne... to, co określa się odrębnie mianem badań teoretycznych i empirycznych, stanowi w istocie składowe i niemożliwe do pominięcia elementy jednolitego procesu badawczego..." /Uwarunkowania, założenia i metody badań pedagogicznych. Warszawa 1977, WSiP, s. 107-109/.

20 S.Palka: Badawcze problemy pedagogiki. /Artykuł złożony do druku w kwartalniku "Edukacja"/.

21 Obszernie rzecz wykładam w artykule pt. "Zarys koncepcji teorii pedagogicznej" zamieszczonym w przygotowanej pod moją redakcją pracy zbiorowej pt. Zagadnienia teorii pedagogicznej /Zeszyty Naukowe UJ.../.

22 R.L.Ackoff: Decyzje optymalne w badaniach stosowanych ..., s. 24.

23 Na temat pedagogiki teoretycznej jako nowej dyscypliny w obrębie nauk pedagogicznych szerzej piszę w artykule pt. Zarys wprowadzenia do pedagogiki teoretycznej /"Przegląd Oświatowo-Wychowawczy" 1986, nr 1/. Swoje stanowisko przedstawiłem także w referacie wygłoszonym na międzynarodowej konferencji naukowej zorganizowanej przez Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego w dniach 4 i 5 października 1985 roku, tematem konferencji były "Szanse naukowego rozwoju pedagogiki". Materiały z konferencji opublikowane zostały w Pracach Pedagogicznych Zeszytów Naukowych UJ.

24 W. Okoń krytycznie odnosi się do lekceważenia w naukach pedagogicznych tzw. małej teorii, "która wyrasta z badań empirycznych, aby po wykryciu prawidłowości procesów kształcenia i wychowania wracać do praktyki masowej i ją optymalizować" /W. Okoń: Ruch innowacyjny jako czynnik odnowy szkoły. "Przegląd Oświatowo-Wychowawczy" 1985, nr 3, s. 11/.

25 Por. m.in.: D.Benner: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien. List Verlag München 1978.

26 Z intencją przygotowania nauczycieli do działalności badawczej napisana została przez W.Zaczyńskiego książka pt. Praca badawcza nauczyciela /Warszawa 1968, PZWS/.

27 S.Krawcewicz słusznie zauważył, że "sterowaniu i wdrażaniu badań pedagogicznych powinna towarzyszyć troska o harmonijny rozwój badań podstawowych i badań stosowanych" /S.Krawcewicz: Badania pedagogiczne a praktyka oświatowa. "Nauczyciel i Wychowanie" 1982, nr 6, s. 13/.



Maciej Tanaś  
Uniwersytet Warszawski

### KOMPUTERYZACJA KSZTAŁCENIA - STAN FAKTYCZNY

Na przełomie lat pięćdziesiątych i sześćdziesiątych w szkole podstawowej w Brentwood, w Palo Alto /Kalifornia/ Patrick G. Suppes z Uniwersytetu im. Stanforda rozpoczął eksperymentalne stosowanie komputerów w procesie nauczania. Opracowanie programu matematyki elementarnej zajęło mu ok. 6 lat. Wyniki zaś badań podjętych nad 12000 uczniów wykazały, że dzieci kształcone za pomocą komputera zapamiętały prawie dwa razy więcej materiału niż uczniowie z grup kontrolnych. Nadto równoległe badania nad nauką czytania dostarczyły dowodów empirycznych, że przebiegała ona znacznie szybciej, niż przy użyciu metod konwencjonalnych. Lecz choć P. Suppes nie był jedynym nauczycielem zauroczonym możliwościami, jakie stwarza komputer, to wprowadzenie go do szkoły wywoływało początkowo szereg oporów. Wynikały one bądź z niezrozumienia roli informatyki i istoty nowego urządzenia, zwanego pogardliwie "techniczną nowinką", bądź ze zwykłej niechęci wobec konieczności doksztalcania się. Wystarczy wspomnieć słynny spór, który rozgorzał między B.F. Skinnerem a Noamem Chomskym. O ile pierwszy próby wprowadzenia komputerów do nauczania nazywał przemijającą modą, a powierzanie komputerowi nauczania dzieci wprost grubym błędem, to językoznawca z Instytutu Technologicznego w Massachusetts rewanżował się psychologowi z Uniwersytetu Harvarda wykazując fałsz tezy, zakładającej, że zgodnie z koncepcją szkoły behawiorystycznej traktującej nauczanie jako formę nawyku, można wpoić dziecku nawyki językowe. N. Chomsky twierdził wprost, że nauczanie programowane nadaje się tylko dla pracowników przemysłowych, którzy muszą opanować skomplikowane umiejętności techniczne.

Zrazu edukacyjną przydatność komputerów widziano jedynie w pomocniczej roli, jaką spełnić one mogą w administrowaniu szkołą, przy magazynowaniu informacji i szybkim dostarczaniu materiału wizualnego i słuchowego. Wkrótce jednak postęp technologiczny końca lat siedemdziesiątych i powszechna dostępność mikrokomputerów sprawiły, że argumenty zagorzałych oponentów komputeryzacji kształcenia okazały się chybione. Równocześnie Patrick Suppes odnosił znaczące sukcesy opracowując 15 systemów oprogramowania komputerowego /w tym kursy mate-

matyki dla dzieci do 12 lat i kursy stosowane przez większość wydziałów Uniwersytetu Stanforda/ z których już w 1978 r. korzystało ponad 150 tys. uczniów w 24 stanach.<sup>1</sup> P. Suppes stworzył też koncepcję tzw. inteligentnego CAI /Computer Assisted Instruction - nauczanie wspomagane komputerem/, w którym komputer buduje model rozumowania studenta, by zastosować go do pomocy uczącemu się w pokonywaniu progów rozumowania. Co więcej P. Suppes stał się także prekursorem badań nad symulacją dialogu człowiek - komputer /microprogrammed intoned speech synthesizer/, dociekań, które zaowocowały powstaniem niezwykle szybkiego połączenia umożliwiającego komputerowi obustronne porozumiewanie się z człowiekiem w granicach ok. 5000 słów i zapowiedzenie rozszerzenia niebawem zakresu rozpoznawanych słów do ok. 20000.

Ogółem, mimo początkowego sceptycyzmu, nauczanie wspomagane komputerem /CAI - Computer Assisted Instruction/ objęło już w 1980 r. prawie wszystkie szkoły USA /96%/, pozostawiając jedynie 1,3 mln uczniów i studentów /ok. 13%/ poza systemami CAI. Braki w zakresie dobrego oprogramowania dydaktycznego udało się przewyciężyć sprzedając w 1984 r. w samych Stanach Zjednoczonych ponad 35 mln programów edukacyjnych /w 1989 r. przewiduje się pięciokrotnie więcej/. Rozpowszechnianie materiałów dydaktycznych ułatwiło znacznie założenie CONDUIT przez National Science Foundation i przekształcenie się tej instytucji w samodzielną jednostkę działającą przy Uniwersytecie Iowa. Zadaniem bowiem CONDUIT jest zbieranie programów edukacyjnych, dokonywanie ekspertyz ich wartości użytkowej, opracowywanie dokumentacji, katalogów i rozprowadzanie na rynku. Pomocy nauczycielom w stosowaniu komputera w szkole udziela szereg instytucji stanowych, wśród których na szczególną uwagę zasługuje Minnesota Educational Computing Consortium obsługująca wszystkie placówki oświatowe stanu, umożliwiając praktycznie każdemu uczniowi i nauczycielowi bezpośredni dostęp do banku programów i systemu dokumentacyjno-informacyjnego, a także instalująca w szkołach mikrokomputery i zapewniająca specjalistów, nadto udzielająca rzetelnego instruktażu pedagogom samodzielnie tworzącym programy. Zaawansowane prace nad podniesieniem jakości oprogramowania edukacyjnego oraz jego rozpowszechnianiem prowadzą także: MEAN /Microcomputer Education Applications Network/, Microcomputer Software and Information for Teachers /MicroSIFT/ Northwest Regional Educational Laboratory /NWERL/, Micro Co-op z West Chicago IL - sprzedająca programy Apple i Atari oraz SOFTSWAP - łączny projekt Microcomputer Center of the San Mateo Coun-

ty Office of Education i Computer Using Educators - organizację usiłującą podnieść poziom dydaktycznego wykorzystania komputerów w szkołach Kalifornii.

W związku ze znacznym zróżnicowaniem ustroju szkolnego USA oraz podejmowaniem prac badawczych i wdrożeniowych przez różne instytucje /zwłaszcza National Science Foundation, National Institute of Education i US Office of Education/, brak jest do chwili obecnej jednolitego systemu CAI. Za najbardziej rozbudowany uważa się opracowany przez Computer Based Education Research Laboratory i eksploatowany na Uniwersytecie Illinois system PLATO /Programmed Logic for Automated Teaching Operations/. System ten, bazując na publicznej sieci telefonicznej, umożliwia posiadaczom terminali korzystanie z zasobów dziesiątków tysięcy godzin nagranych programów dydaktycznych z wielu przedmiotów nauczania /ponad 150 dziedzin/<sup>2</sup>. Początkowe wysokie koszty łączności, wynikające z blokowania linii telefonicznej przez czas trwania lekcji, obniżono znacznie stosując mikrokomputery, stacje elastycznych dysków /floppy disc/, a ostatnio podejmując próby zastosowania pamięci optycznej CD ROM /m.in. Laser-Data produkuje 12 calowy dysk oraz laserowy odtwarzacz do odczytu danych na IBM-PC o pojemności 800 megabajtów danych, co równa się 75 godzinom dźwięku lub 54 tysiącom nieruchomych obrazów/.

Jeszcze szersze zastosowanie znalazł inny projekt opracowany przez Seymoura Paperta, dyrektora laboratorium sztucznej inteligencji Massachusetts Institute of Technology. "Żółw" rysujący na ekranie komputera /lub papierze/ figury geometryczne w wyniku poleceń wydawanych przez ucznia w języku LOGO, umożliwił dzieciom samodzielne poznawanie szkolnego programu geometrii. Logo pozwala także uczniowi w sposób zabawowy przy wykorzystaniu grafiki, poznać podstawowe pojęcia informatyki, w tym programowanie strukturalne, tworzenie procedur, posługiwanie się rekurencją czy konstruowanie wymiany parametrów między segmentami programu<sup>3</sup>. Opis pomysłu S. Paperta, z konieczności niepełny i wąski, nie wyczerpuje oczywiście bogactwa możliwości LOGO, łączącego doświadczenia psychologii uczenia się /S.Papert współpracował z J. Piaget 6 lat w Genewie/ z koncepcjami programowania w dziedzinie sztucznej inteligencji.

Znaczna przydatność komputerów w wielu dziedzinach życia, w tym w edukacji, spowodowała powstanie olbrzymiego rynku zbytu. Toteż w USA w 1985 r. co drugie gospodarstwo domowe miało jeden lub więcej komputerów osobistych. W Europie Zachodniej do 1990 r. sprzeda się ok. 20 mln szt. /tylko do celów domowych/. Japonia zakłada podaż

ok. 51 mln szt. już w 1989 r. Także Tajwan i Korea Pd. gwałtownie rozwijają produkcję tych urządzeń<sup>4</sup>.

Niektóre kraje, jak Wielka Brytania, Francja, RFN, Irlandia, Szwajcaria, Włochy, Austria, Holandia, Belgia, Hiszpania, Grecja, Izrael, Dania, Szwecja i Norwegia, postanowiły utworzyć wspólną sieć, łączącą systemy komputerowe w ponad 60 uniwersytetach i ośrodkach naukowych. Każda uczelnia, dysponująca komputerem IBM, realizującym program Remote Spooling Communication Subsystem, poprzez połączenie linią telekomunikacyjną z centrum komputerowym w Rzymie będzie miała dostęp do europejskich baz danych oraz uzyska możliwość prowadzenia wspólnych konferencji nad problemami badawczymi podejmowanymi w szkołach wyższych Europy<sup>5</sup>.

Stan badań nad informatyzacją kształcenia, dydaktyczne zalety metod i środków informatycznych, a także niespotykany postęp technologiczny w zakresie magazynowania, przetwarzania i przesyłania danych, zmuszają do poważnej refleksji, także pedagogicznej. Stąd też przed reformowanym obecnie w ZSRR szkolnictwem stawia się zadania jak najszybszego włączenia do programów nauczania wiedzy z dziedziny elektronicznej techniki obliczeniowej, zapewnienia szerokiego wykorzystania komputerów w procesie dydaktycznym oraz zorganizowania szkolnych i międzyszkolnych ośrodków obliczeniowych<sup>6</sup>. Aby przyspieszyć tempo przeobrażeń przewiduje się trzy rodzaje środków technicznych do nauczania podstaw informatyki: mikrokalkulatory proste /MKSz-2/ i oprogramowane /Elektronik BZ-21, BZ-34, MK-54, MK-56/, komputery osobiste /są to dotychczas: Agat, Mikrokomputer Szkolny, DWK-1, DWK-2, Elektronika NC-Timur, Elektronika BK-0010, istnieją też klasy wyposażone w terminale połączone z jednostką centralną/ oraz zorganizowanie szkolno-produkcyjnych ośrodków obliczeniowych. Pod koniec marca 1985 r. odbyło się w Moskwie spotkanie przedstawicieli krajów socjalistycznych, poświęcone komputeryzacji oświaty<sup>7</sup>. Ujawniło ono dotychczasowy dorobek i tendencje reform. I tak w ZSRR już od roku szkolnego 1985/86 w dwóch ostatnich klasach szkoły jedenastoletniej wprowadza się nowy przedmiot: nauczanie podstaw informatyki i techniki obliczeniowej. Przy tym nie wyklucza się w przyszłości alfabetyzacji informatycznej znacznie niższych klas. Doświadczenia systemu nauczania UCZENNICA realizowanego od 10 lat w szkole matematyczno-fizycznej Akadem-gorodka przez A.P. Jerszowa<sup>8</sup>, system NASTAWCZIK ze znajdującej się pod opieką Uniwersytetu im. Łomonosowa moskiewskiej szkoły nr 710 i eksperymentu prowadzonego przez Ministerstwo Informatyki w szkole nr 609 i 719 w Zielenogradzie k. Moskwy oraz

innych placówek oświatowych Kraju Rad - stwarzają bazę dla dalszych badań nad technicznym wspomaganie procesu dydaktycznego w szkole, prowadzonych w ramach jednolitego programu komputeryzacji szkoły przez APN ZSRR. Problem wprowadzenia przedmiotu "elementy informatyki" wiąże się w Związku Radzieckim ze zmianą treści nauczania matematyki, fizyki, pracy i techniki, państwa i prawa, wiedzy o społeczeństwie oraz potrzebą opracowania pakietów programów do nauczania informatyki i przedmiotów ogólnokształcących<sup>9</sup>. Wielokierunkowość działań zakłada konieczność doksztalcania nauczycieli matematyki i fizyki oraz stworzenie programów i zorganizowanie kursów informatyki dla studentów starszych lat wydziałów matematyczno-fizycznych uniwersytetów i szkół pedagogicznych, z czasem nauczycieli wszystkich dyscyplin. Już dziś elektroniczna technika obliczeniowa staje się w ZSRR użyteczna w zarządzaniu oświatą, a w tym: w planowaniu rozkładów zajęć, kierowaniu kontrolą szkół przez wizytatorów i systemem podnoszenia kwalifikacji przez nauczycieli, administrowaniu szkołą itp.

Również inne kraje socjalistyczne wkraczają na przyspieszoną drogę informatyzacji oświaty. Przykładowo na Węgrzech w ostatnich latach zajęcia z techniki komputerowej wprowadzono we wszystkich szkołach średnich. Z komputerem zetknęło się ponad 80% studentów, a od września 1985 r. dzieci z 300 szkół podstawowych. Warty odnotowania jest fakt pomyślnego zrealizowania pierwszego etapu kursu Telewizyjnego Uniwersytetu Komputerowego. Kilkumiesięczne wykłady TV-BASIC, wspomagane publikacjami książkowymi i prasowymi oraz uruchomieniem setek klubów mikrokomputerowych zakończyły się egzaminem kwalifikującym do dalszych kursów. Olbrzymia popularność spowodowała, że Towarzystwo Naukowe Techniki Obliczeniowej i węgierska telewizja postanowiły kontynuować wspólnie podjętą działalność.

Na początku maja 1985 r. zorganizowana została w Warnie międzynarodowa konferencja pod hasłem "Dzieci w świecie komputerów" przy współudziale UNESCO, International Institute for Applied System Analysis oraz Międzynarodowej Fundacji im. Ludmiły Żiwkowej, która dała reprezentatywny przegląd stanu zastosowań informatyki w edukacji i zakresu badań psycho-pedagogicznych skutków komputeryzacji<sup>10</sup>. Warto może tu dodać, że w Bułgarii eksperyment pod kierunkiem B. Sendowa obejmuje nauką informatyki 1% szkół.

Także w Polsce podjęto szereg inicjatyw mających na celu wprowadzenie informatyki do szkół. Zespół Polskiego Towarzystwa Informatycznego w składzie St. Waligórski /przewodniczący/, J. Dunin-Borkowski, D. i Wł. Majewscy, Z. Odrowąż-Sypniewski, M. Tomaszewska, A. Walat, W. Wierzbicki i A. Wiśniewski na zlecenie Instytutu Programów Szkolnych

przygotował w 1985 r. program uzupełniającego przedmiotu nauczania "elementy informatyki" dla liceów ogólnokształcących o profilu podstawowym i matematyczno-fizycznym. Programowi temu warto poświęcić chwilę uwagi. Otóż jest on wyrazem równoległych lecz nie sprzecznych tendencji, w myśl których po pierwsze - należy uczyć nie tylko obsługiwanego komputera, lecz za jego pomocą elementarnych pojęć informatyki, po drugie zaś - należy wykorzystać komputer w procesie dydaktycznym także innych poza ścisłymi przedmiotów. Stosunkowo wysokie wymagania postawiono wobec szkół i nauczycieli podejmujących się realizacji "elementów informatyki". Zajęcia mogą być bowiem prowadzone wyłącznie w szkołach, które zapewnią dostęp wszystkim uczniom do komputera<sup>11</sup> o co najmniej 48 KB pamięci wewnętrznej, niezawodnej klawiaturze, ekranie graficznym lub kolorowym TV, pozwalającym na rysowanie prostych linii, z magnetyczną pamięcią zewnętrzną na miękkich dyskach, tudzież z możliwością podłączenia magnetofonu kasetowego oraz drukarki. Nauczyciel musi przejść specjalne przeszkolenie, aby dobrze opanować metody posługiwania się mikrokomputerem i oprogramowaniem oraz posiadać biegłą znajomość języków i metod programowania. Wartość koncepcji przedłożonej przez zespół PTI polega na tym, że wiedza o komputerze, jego budowie, działaniu czy programowaniu wreszcie, nie jest samoistnym celem zajęć, służy jedynie nauce posługiwania się komputerem do rozwiązywania konkretnych zadań. 75 godz. lekcyjnych powinno umożliwić uczniom poznanie sprzętu, sprawną jego obsługę, pozwolić zrozumieć różnorodność zastosowań, a także nauczyć krytycznej analizy użyteczności programu, zasad programowania, układania procedur od najbardziej ogólnych do szczegółowych, przybliżyć konstrukcje strukturalne, zaznajomić z grafiką, także z metodami nieelementarnymi grafiki, a to dla poznania struktur danych i sposobów działania na nich, jak również z przetwarzaniem tekstów. Dzięki samodzielnej pracy z komputerem i nabytej wiedzy, uczeń powinien posiadać umiejętność wyszukiwania problemów, tworzenia algorytmów i realizowania ich przy pomocy komputera. Natomiast proste gry i inne konstruowane przez dziecko programy służyć mają przygotowaniu do kontaktu z zaawansowanymi programami i zastosowaniami. Bogaty materiał faktograficzny, jaki zapewne dostarczy realizacja nowej dyscypliny nauczania w odpowiednio wyposażonych i przygotowanych liceach winna pozwolić na podjęcie dalszych kroków w kierunku informatyzacji kształcenia. Wydaje się to celowe zwłaszcza, że komputeryzacja kształcenia od pierwszych eksperymentów i prób zastosowań przeszła daleko idące przeobrażenia.

Początek lat osiemdziesiątych charakteryzuje: mnogość sprzętu o zasadniczo różnych parametrach technicznych i związanych z tym nieporównywalnych możliwościach, różnorodność oprogramowania pod względem tematyki i jakości, wreszcie wielość poziomów i zakresu zastosowań, bogactwo sieci, banków informacji i instytucji zajmujących się komputeryzacją oświaty, a także badań naukowych i kursów specjalizujących się zwykle w budowie komputera i urządzeń peryferyjnych, językach programowania lub szczególnych jego zastosowaniach.

Powyższe uwagi choć kreślą jedynie uproszczony obraz stanu faktycznego, to wskazują jednak na trzy wyraźne tendencje w komputeryzacji oświaty. W myśl pierwszej z nich komputery należy wprowadzać do szkół jako nowy, doskonalszy środek dydaktyczny. Druga zakłada wzbogacenie procesu kształcenia o metody, środki i treści informatyczne. Trzecia zaś czyni realnymi postulaty dydaktyki różnicowej umożliwiając kształcenie zgodne z zainteresowaniami, indywidualnym poziomem wiedzy i umiejętności, dowolnie wybieranym czasem nauki i niezależnością od klasy, a nawet szkoły.

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

<sup>1</sup> O systemach nauczania za pomocą komputera szerzej Wł.Klepacz: USA. Nauczanie wspomagane komputerem. "Informatyka" 1984, nr 8; s. 25-26 na podstawie "Agora" styczeń-marzec 1982 za The ICIS Guide to Educational Technology: Who's Doing What in Innovative Learning. International Center for Integrative Studies. New York 1980.

<sup>2</sup> Tamże. Zob. też M.Hołyński: Symulacja procesu nauczania w systemie PLATO. "Informatyka" 1981, nr 2; s. 4-8.

<sup>3</sup> Por. Żółw w telewizorze. "Przegląd Techniczny" 1985, nr 46 i inne odcinki cennego kursu: Logo dla wszystkich, pióra Wł.Majewskiego zamieszczone w "Przeglądzie Technicznym".

<sup>4</sup> Komputery osobiste. "Przegląd Techniczny" 1985, nr 18, s. 27.

<sup>5</sup> M.Szozda: Sieć komputerowa między ośrodkami naukowymi. "Przegląd Techniczny" 1985, nr 34; s.23.

<sup>6</sup> Komputer w szkole. "Przegląd Techniczny" 1985, nr 28; s. 23.

<sup>7</sup> O znaczeniu, jakie komputeryzacji oświaty przypisuje się w ZSRR zob. szerzej we fragmentach referatu wygłoszonego przez prof. W.G. Rozumowskiego, przewodniczącego delegacji ZSRR w: Informatyka w szkole radzieckiej. "Przegląd Techniczny", 1985, nr 18, s. 22-23.

<sup>8</sup> Matematyk i informatyk A.P.Jerszow jest także autorem podręcznika do nauczania podstaw informatyki i techniki obliczeniowej.

<sup>9</sup> Koordynatorem prac nad tworzeniem pakietów dydaktycznych programów użytkowych jest Instytut Naukowo-Badawczy Treści i Metod Nauczania oraz Instytut Naukowo-Badawczy Wyposażenia Szkół i Technicznych Ośrodków Nauczania Akademii Nauk Pedagogicznych ZSRR.

<sup>10</sup> Wł.Majewski: Dzieci w świecie komputerów. "Przegląd Techniczny" 1985, nr 24, s. 28.

<sup>11</sup> Praktycznie oznacza to 2 - 3 /max. 4/ osoby przy jednym komputerze.

Krzysztof Lubański  
Uniwersytet Warszawski

MŁODZIEŻ SZKOLNA A WARTOŚCI

Potoczne opinie społeczne odnoszące się do współczesnej młodzieży sugerują, iż jest ona nastawiona do życia i otaczającego ją świata społecznego w sposób zdecydowanie konsumpcyjny, co wyraża się w tendencjach do ograniczania zainteresowań, zubożenia życia uczuciowego, jak również hermetyzacji środowisk młodzieżowych i okazywania niechętnego stosunku wobec innych osób. W efekcie dochodzi do utraty celów życiowych, dążenia do możliwie najbardziej intensywnych przeżyć, podstawowym zaś kryterium oceny innych ludzi stają się potencjalne korzyści, jakich można oczekiwać w kontaktach społecznych. W myśl tych opinii destrukcyjne zjawiska, jakim ulega młodzież, nasiliły się zwłaszcza w latach osiemdziesiątych, co jest wynikiem kryzysu społeczno-ekonomicznego.

Celem prezentowanych badań była próba weryfikacji przytoczonej tezy. W myśl ustaleń nauk społecznych przyjęto, że czynnikiem decydującym o postępowaniu człowieka są wyznawane przez niego wartości<sup>1</sup>. One to bowiem determinują ustalanie celów życiowych, one też stanowią podstawowe kryterium dokonywanych wyborów w sytuacjach ich wymagających.

Jednakże precyzyjne zdefiniowanie wartości stwarza rozliczne problemy. Nauki społeczne jak dotąd nie wypracowały jednego, mającego obowiązywać powszechnie określenia. Co więcej, słowo wartość występuje nie tylko w naukach społecznych - socjologii, psychologii społecznej, etnologii, lecz także w formalnych i przyrodniczych<sup>2</sup>. Dlatego też "wartość" jest terminem bardzo nieostrym, nie pełni w naukach społecznych funkcji integrującej ani nie scala rozmaitych dyscyplin, rozważań teoretycznych czy wreszcie badań empirycznych w spójną całość. Stąd też często wyniki poszczególnych badań dotyczących pozornie tych samych problemów są ze sobą nieporównywalne.

Wynika stąd, iż często terminem "wartość" jesteśmy skłonni określać bardzo różne klasy przedmiotów i odwrotnie - dla tych samych klas używamy innych pojęć. Najczęściej wyznawane przez człowieka wartości bywają określane jako jego cele lub nawet postawy<sup>3</sup>, podczas gdy w rzeczywistości są one na ogół jedynie ich konsekwencją.



Konieczne stało się w tej sytuacji przyjęcie na potrzeby badań obowiązującego w nich rozumienia tego terminu. I tak pod pojęciem "wartość" rozumie się tu cechę /przedmiotu, zjawiska lub człowieka/, która jest ceniona przez respondentów, mogąca przez to potencjalnie stanowić kryterium dokonywanych wyborów.

Nie mniej kłopotów od definiowania wartości sprawia ich typologia. Podobnie jak w kwestii poprzedniej brak jest jak dotąd poprawnego metodologicznie, jednolitego ich podziału. Dokonywane przez różnych autorów są najczęściej oparte na intuicji i zdrowym rozsądku, nie zaś na precyzyjnych kryteriach. Dlatego też w prezentowanych badaniach posłużono się ich typologią, będącą konfiguracją najczęściej spotykanych w tej kwestii rozwiązań. I tak wyróżniono wartości:

a/ poznawcze, ukierunkowane na zdobywanie wiedzy, umiejętności, nabywanie określonych kwalifikacji czy realizację zainteresowań o charakterze intelektualnym. Scalają one w jedną grupę często wymieniane przez autorów wartości intelektualne i perfekcjonistyczne;

b/ społeczne, skierowane w stronę innych ludzi, ujmujące rzeczywistość w kategoriach systemów czy grup społecznych lub też pomagające postrzegać innych ludzi jako autonomię /grupy wartości socjo-centrycznych i allocentrycznych/;

c/ moralne, w wyniku których podstawowym kryterium postępowania człowieka jest system własnych przekonań, do tej grupy zaliczono także wartości światopoglądowe;

d/ emocjonalne, koncentrujące się na doznawaniu silnych przeżyć bez względu na ich charakter /przyjemne lub niemiłe/. Mieszczą się w nich chwile intensywnego szczęścia czy przeżycia o charakterze estetycznym;

e/ prestiżowe, dla których cechą charakterystyczną jest ocenianie obiektów z punktu widzenia posiadanej przez nie pozycji w hierarchii społecznej, dążenie do kontaktów z osobami znaczącymi, czy stawianie sobie za główny cel zrobienie kariery;

f/ przyjemnościowe, charakteryzujące się dodatnim znakiem emocji wyzwalanych przez obiekty. Widocznym objawem tego typu wartości jest dążenie do łatwego i bezproblemowego życia, spędzanie czasu na zabawach i rozrywkach itp.;

g/ materialne, stymulujące u jednostek konsumpcyjny styl życia, wyzwalające dążenie do kontaktów z ludźmi, od których można oczekiwać dla siebie określonych korzyści materialnych, czy wreszcie dobrobyt jako najważniejszy cel życia.

Przed przystąpieniem do badań zakładano, iż struktura przejawianych wartości może być różna w zależności od tego, jaki jest charakter ich źródła. Dlatego też wyodrębniono wartości przedmiotowe, których istotą są zjawiska lub rzeczy oraz personalistyczne, mające za obiekt oceny cechy innych ludzi.

Badania przeprowadzono w 1984 roku wśród uczniów wszystkich typów szkół ponadpodstawowych /licea ogólnokształcące, technika i szkoły równorzędne, licea zawodowe, zasadnicze szkoły zawodowe/ na terenie Warszawy, Krakowa i Białegostoku. Ogółem objęto nimi 1899 osób w wieku 16-18 lat. Posłużono się następującymi technikami badawczymi:

a/ ankietą audytoryjną, zawierającą zarówno pytania skategoryzowane, jak i otwarte, obejmującą swym zakresem tematycznym codzienne zachowania badanej młodzieży i ich autoocenę,

b/ zestaw skal szacunkowych, wypełniany także metodą audytoryjną, wymagający od respondentów ustosunkowania się do często obserwowanych zachowań społecznych,

c/ autobiografią ukierunkowaną, pisaną indywidualnie w oparciu o załączoną instrukcję, mającą na celu zdobycie informacji o najbardziej charakterystycznych zachowaniach osób badanych w domu rodzinnym, szkole i w czasie wyjazdów wakacyjnych.

Przed zreferowaniem wyników badań niezbędna jest pewna uwaga natury metodologicznej. Mianowicie prezentowana poniżej struktura wyborów opiera się na fakcie wystąpienia u respondentów danej wartości bez względu na to, czy występowała ona samodzielnie, czy też stanowiła jedną z wielu stwierdzonych u danego respondenta. Stąd też zestawienia dotyczą powszechności wyborów, nie zaś ich wewnętrznej struktury.

Jakie zatem wartości badana młodzież ceni sobie najbardziej? Problem ten ilustruje poniższa tabela.

T a b e l a 1

Wartości wyznawane przez młodzież

Typy wartości	Wartości przedmiotowe		Wartości personalistyczne	
	%	ranga	%	ranga
Poznawcze .....	48,19	I	20,33	IV
Społeczne .....	46,97	II	21,59	III
Moralne .....	24,75	IV	12,93	VI
Emocjonalne .....	6,95	VII	81,28	II
Prestiżowe .....	23,22	V	5,64	VII
Przyjemnościowe .....	15,54	VI	87,25	I
Materiałne .....	37,65	III	15,01	V

Analiza powyższych danych przynosi kilka istotnych spostrzeżeń. Przede wszystkim zwraca uwagę diametralnie odmienna ranga poszczególnych typów wartości w grupie przedmiotowych i personalistycznych. Wśród tych pierwszych zdecydowanie dominują wartości poznawcze i społeczne, co z wychowawczego punktu widzenia jest zjawiskiem wielce pożądanym. Na trzecim miejscu plasują się tu jednak wartości materialne, co z kolei byłoby przyczynkiem do przytoczonej wcześniej tezy o konsumpcyjnych nastawieniach współczesnej młodzieży. Pozostaje typy zdecydowanie odbiegają ilościowo od poprzednich. Jednakże wartości najrzadziej wybierane w grupie przedmiotowych, a mianowicie emocjonalne i przyjemnościowe, zdecydowanie dominują w postrzeganiu atrakcyjności innych ludzi, a ich przewaga nad pozostałymi w grupie wartości personalistycznych jest wręcz druzgocaca.

Rodzi się więc w pełni uzasadnione pytanie o przyczyny owych dysproporcji. Sądzić należy, iż najbardziej prawdopodobnym wytłumaczeniem tego stanu jest występowanie wśród badanej młodzieży kompensacyjnej funkcji kontaktów międzyludzkich. Dzięki nim zaspokajane są inne potrzeby niż te, które wyznaczają codzienne postępowanie, w kontaktach z innymi ludźmi młodzież szuka przede wszystkim odprężenia, zdecydowanie nie dbając przy tym o dokładanie starań podnoszących jej miejsce w hierarchii społecznej grupy /najniższa ranga wartości prestiżowych/.

Z kolei niezbędne wydaje się znalezienie odpowiedzi na pytanie, czy cała młodzież szkolna cechuje się podobną strukturą wyznawanych przez siebie wartości, czy też jest to uzależnione od środowiska społecznego, charakteryzującego poszczególne typy szkół ponadpodstawowych. Z literatury pedagogicznej wiadomo bowiem<sup>4</sup>, że skład społeczny uczniów w tych szkołach różni się w sposób istotny pod względem cech osobowości wychowanków, można zatem przypuszczać, że wartości będą tu czynnikiem w istotny sposób ich różnicującym.

T a b e l a II

Wartości a typ szkoły /frekwencja w. %/

Typ wartości	LO	T	LZ	ZSZ
Poznawcze .....	7,4	8,2	7,4	7,0
Społeczne .....	8,3	8,6	5,7	7,7
Moralne .....	4,6	4,3	3,7	4,0
Emocjonalne .....	9,4	7,5	9,6	12,8
Prestiżowe .....	2,8	3,1	3,9	3,9
Przyjemnościowe .....	7,2	10,3	12,0	12,2
Materialne .....	3,5	6,1	6,6	7,0

Stwierdzone zależności wyznawanych wartości<sup>5</sup> od środowiska szkolnego respondentów przynoszą interesujące, aczkolwiek w ogólnych zarysach oczekiwane wnioski. Okazuje się bowiem, iż młodzież rekrutująca się z tych typów szkół, które w opinii społecznej uchodzą za skupiska uczniów o bardziej pożądanym walorach osobowości /licea ogólnokształcące i technika zawodowe/ częściej od swych rówieśników z pozostałych rodzajów szkół, kieruje się w swym postępowaniu zasadami moralnymi i normami współżycia społecznego, rzadziej natomiast wyznacznikiem działań jest próba pozyskania prestiżu społecznego i korzyści materialnych. W o wiele mniejszym również stopniu dąży do znalezienia się w takich sytuacjach życiowych, które wywołują silne emocje, stając się tym samym najbardziej pożądanym, dominującym elementem stylu życia.

Natomiast zależnością zmuszającą do głębszej refleksji jest brak przejrzystego skorelowania typu szkoły w wyznawaniu przez uczniów wartości poznawczych. Okazuje się, iż najczęściej występują one w środowisku uczniów technikum, natomiast uczniowie liceów zawodowych /kształcących systemem maturalnym wykwalifikowanych robotników/ nie odbiegają pod tym względem od uczniów najbardziej zintelektualizowanych szkół, jakimi są licea ogólnokształcące. Wydaje się, iż dużą rolę mogą tu spełniać realizowane zainteresowania o charakterze poznawczo-intelektualnym, znajdujące swoje odzwierciedlenie w uczestnictwie w zajęciach pozalekcyjnych i pozaszkolnych.

Na koniec także warto zanalizować zależność występowania poszczególnych typów wartości od pici respondentów, rodzi ona bowiem także wiele nieuargumentowanych sądów.

T a b e l a III

Wartości a pięć /frekwencja w %/

Typ wartości	Wartości przedmiotowe		Wartości personalistyczne		Razem	
	M	K	M	K	M	K
Poznawcze .....	11,3	10,9	3,8	4,2	15,2	15,1
Społeczne .....	7,9	13,5	2,9	5,5	10,8	19,0
Moralne .....	4,4	7,0	2,5	2,6	6,9	9,6
Emocjonalne .....	1,7	1,5	14,0	18,3	15,7	19,8
Prestiżowe .....	5,5	14,3	0,8	1,4	6,3	15,7
Przyjemnościowe .....	3,3	3,9	16,5	18,1	19,8	22,0
Materialne .....	9,2	8,1	3,4	2,6	12,6	10,7

Okazuje się więc, że dziewczęta są o wiele bardziej uspołecznione od chłopców, częściej też kierują się w swym postępowaniu wartościami moralnymi. Pewne zaskoczenie może wywołać natomiast fakt, iż zdecydowanie częściej zabiegają one o względy środowiska, chcąc osiągnąć w nim odpowiednio wysoką pozycję, nieco częściej także dążą do silnych przeżyć emocjonalnych.

Występują także różnice w traktowaniu przez obie płci wartości przedmiotowych i personalistycznych. Przykładem mogą być wartości poznawcze: dziewczęta rzadziej od chłopców kierują się w dokonywaniu życiowych wyborów kryterium intelektualno-poznawczym, bardziej cenią sobie jednak środowisko reprezentujące tego typu walory.

Można więc wyciągnąć generalny wniosek, że wprawdzie pięć w większym stopniu niż rodzaj szkoły determinuje wyznawane wartości, nie są to jednak różnice zdecydowanie znaczące.

Bezpośrednią pochodną wyznawanych wartości są zakładane cele życiowe, stanowiące jednocześnie jeden ze wskaźników postawy wobec siebie. Dlatego też prezentowany obraz wartości funkcjonujących wśród badanej młodzieży byłby niepełny, gdyby nie obejmował także deklaracji związanych z indywidualnymi dążeniami respondentów.

T a b e l a IV

Cele życiowe deklarowane przez młodzież

Rodzaj celów	%	Ranga
Poznawcze .....	10,43	III
Społeczne .....	25,54	I
Moralne .....	17,90	II
Emocjonalne .....	4,79	VII
Frestiżowe .....	6,22	V
Przyjemnościowe .....	8,19	IV
Materialne .....	5,44	VI

Podawane przez respondentów cele i dążenia zostały sklasyfikowane w sposób analogiczny do wartości, by w ten sposób umożliwić ich porównanie. W myśl przyjętych założeń cele winny być pochodnymi wartości przedmiotowych, podobna zatem powinna być ich hierarchia. W rzeczywistości jest ona zbliżona, lecz nie identyczna. Przede wszystkim daje się zauważyć wzrost znaczenia wartości moralnych jako wyznacznika postępowania /z rangi IV do II/ oraz nieznaczny, lecz decydujący wzrost wartości społecznych /z II do I/, natomiast poznanie jako podstawowe kryterium postępowania zdecydowanie obniżyło swoją wartość /z rangi I do III/. Wydaje się, iż stwierdzone różnice są wielostronnie uwarunkowane i nie sposób na podstawie niniejszych badań w sposób

daleko prawdopodobny je interpretować. Tym niemniej można przypuszczać, iż jedną z przyczyn owych różnic jest odmienne traktowanie wartości jako cechy autotelicznej i instrumentalnej, podobnie jak często obserwuje się różnice między wyznawanym ideałem a aktualnie realizowanymi celami działania. Wynikają one najczęściej z wpływu społeczno-ekonomicznych aspektów otaczającej człowieka rzeczywistości, niejednokrotnie też mamy tu do czynienia z rozbieżnymi wpływami różnych środowisk społecznych, w życiu których jednostka uczestniczy. Można przypuszczać, iż podobna sytuacja ma także miejsce w omawianym przypadku.

Dla pełnej prezentacji wyników badań warto także dodać, że 5,37% respondentów, nie potrafi sprecyzować swych celów życiowych, zaś 1,05% stwierdza, że celów takich w ogóle nie ma. Są to wyłącznie chłopcy z zasadniczych szkół zawodowych i liceów zawodowych.

Skoro wysunięto wcześniej przypuszczenie, iż deklarowane cele /a także i wartości/ są w dużym stopniu stymulowane przez środowisko respondentów, sprawą nabierającą znaczenia jest postrzeganie przez nich własnego otoczenia społecznego pod kątem jego zainteresowań, stosunku do obowiązków, postawy wobec innych ludzi itp.

Otóż ogółem prawie połowa badanych /49,50%/ nie zgadza się ze stwierdzeniem, że współczesna młodzież jest pozbawiona ideałów, niechętna do pomocy innym, żyjąca z dnia na dzień samymi tylko rozrywkami i przyjemnościami. Przeciwnego zdania jest 11,95% respondentów, zaś blisko co piąta z badanych osób /19,43%/ stwierdza, że trudno tu o jednoznaczną opinię, gdyż ich rówieśnicy są pod tym względem bardzo zróżnicowani, reprezentując sobą często zupełnie odmienne style życia.

Jest rzeczą zastanawiającą, iż nie stwierdzono znaczących różnic w wypowiedziach respondentów pochodzących z różnych typów szkół. Generalnie najbardziej krytycznie oceniali własne środowisko uczniowie techników /5,1%/ oraz szkół zasadniczych /4,5%/ , przedstawiciele dwóch pozostałych typów wyrażali negatywne opinie w ilości po 1,2% ogółu swych sądów. Najbardziej ambiwalentnie natomiast przedstawia się w opinii respondentów młodzież uczęszczająca do liceów zawodowych /7,7% uczniów tych szkół nie jest w stanie zająć jednoznacznego stanowiska w tej kwestii/.

Stwierdzone dysproporcje nie mogą jednak prowadzić do żadnych głębszych wniosków. Nie można bowiem zapominać, że badana młodzież niekoniecznie musi się na co dzień obracać w środowisku uczniów z tego samego typu szkoły, zatem przedmiotem ich oceny mogła stać się zróżnicowana pod tym względem grupa. Co więcej, najbardziej krytycz-

ni w swych sądach przedstawiciele badanej populacji mogą być osobami obdarzonymi większą wrażliwością, silniej rejestrującymi wszelkie obserwowane rozbieżności z własnym systemem przekonań.

Na podstawie przyczynkowych badań wartości można więc ogólnie stwierdzić, iż teza o konsumpcyjnym stylu życia młodzieży lat osiemdziesiątych wydaje się być nieuzasadniona, o czym świadczy fakt wysokiego miejsca zajmowanego w hierarchii wartości przez najbardziej pożądane ze społecznego i wychowawczego punktu widzenia, a mianowicie wartości poznawcze i społeczne. W tej sytuacji można zaryzykować postawienie hipotezy, iż współcześnie młodzież szkół średnich podobnie jak przed 10 laty<sup>6</sup> jest nastawiona przede wszystkim na szeroko rozumianą aktywność poznawczą i problemy innych ludzi. Rodzi się tu jednak pytanie, skąd w takim razie wzięło się społeczne przeświadczenie o szczególnej podatności młodzieży na wpływy sprawiające, iż stała się ona bierna poznawczo, nastawiona wyłącznie na rozrywkę i silne przeżycia emocjonalne, często rzekomo doświadczane kosztem innych ludzi. Wydaje się, iż przynajmniej częściową odpowiedź na to pytanie dostarczają prezentowane wyniki: część społeczeństwa wygłaszająca podobne poglądy opiera je na potocznych obserwacjach przede wszystkim nieformalnych grup młodzieży, które dla jednostki są o tyle atrakcyjniejsze, o ile zaspokajają potrzebę silnych pozytywnych przeżyć emocjonalnych, czego wyrazem jest właśnie zachowanie nasuwające wnioski o beztroskim stylu życia młodych ludzi. Tymczasem okazuje się, iż jest to tylko rodzaj odreagowania, właściwy styl życia bowiem realizowany jest niejako indywidualnie i stoi w sprzeczności z obserwowanym na co dzień.

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

- 1 K.Obuchowski: "Psychologia dążeń ludzkich". Warszawa 1983, PWN,
- 2 G.Kloska: "Pojęcia, teorie i badania wartości w naukach społecznych". Warszawa 1982, PWN, s. 18.
- 3 Tamże, s. 69.
- 4 Por.: Z.Kwieciński: "Drogi szkolne młodzieży a środowisko". Warszawa 1980, WSiP.
- 5 W zestawieniu zanalizowano jedynie wartości personalistyczne.
- 6 Por.: "Młodzież a wartości". Praca zbiorowa pod redakcją H.Świdy. Warszawa 1979, WSiP s. 272 i nast.

Bogumiła Pamuła  
 Oddział Doskonalenia Nauczycieli  
 Kraków

PROBLEMY WYCHOWAWCZE SUBKULTUR  
MŁODZIEŻOWYCH /PUNKI, POPPERSI/

W Polsce problematyką subkultur młodzieżowych /grup nieformalnych, ruchów /punków i poppersów, zajmowali się jak dotąd wyłącznie dziennikarze. Ich informacje, utrzymywane w tonie sensacji, wzmagaly i tak już spory lęk przechodniów ulicznych. Doprowadziły ponadto do przeświadczenia, że mamy do czynienia wyłącznie z chuligaństwem i wandalizmem, który należy bezwzględnie tępić, zanim się rozpleni. Skutkiem tego było podjęcie walki z przejawami zewnętrzными zjawisk subkulturowych /awantury w rodzinach, zatrzymywanie przez funkcjonariuszy MO, usuwanie ze szkoły/.

Podjęte na polecenie Kuratorium Oświaty i Wychowania w Krakowie w 1984 roku badania miały na celu poznanie zjawisk subkulturowych, a przede wszystkim przyczyn ich tworzenia się i funkcjonowania w Polsce, a zatem w warunkach odmiennych od ich ojczystych wzorców angielskich<sup>1</sup>.

Diagnozie poddano ponadto środowisko rodzinne i rówieśnicze, a także zasięg ich oddziaływania na młodzież uczącą się w szkołach zlokalizowanych tam, gdzie tych przedstawicieli subkultur było najwięcej.

Ogółem objęto badaniami 72 osoby reprezentujące obie subkultury, /w tym 51 punktów/ oraz 233 uczniów. Byli oni uczniami ostatnich klas szkół podstawowych /55/ i od pierwszej do trzeciej wszystkich głównych typów szkół ponadpodstawowych: LO /51/, technikum /71/, ZSZ /56/.

Materiał empiryczny pozyskiwano głównie poprzez sondaż opinii /ankiety, wywiady/. Znaczenie uzupełniające i poszerzające miała zastosowana w badaniach w ograniczonym zakresie obserwacja uczestnicząca w życiu ruchu. Przeprowadzono ją podczas pobytu w Jarociźnie na Festiwalu Muzyki Rockowej.

W zakresie ogólnych informacji w obu ruchach badania doprowadziły do następujących ustaleń:

- punków jest około dwukrotnie więcej niż poppersów, przy nieznanych bliżej rozmiarach populacji jednego i drugiego ruchu<sup>2</sup>;
- typowym wiekiem ich życia jest wiek 15-17 lat;
- wywodzą się głównie ze środowisk wielkomiejskich, osiedlowych, Zjawiska subkulturowe sięgają aż do małych miasteczek, lecz nie obejmują wsi;



- w proporcjach pochodzenia społecznego obu ruchów nie zarysowują się żadne prawidłowości; reprezentowane jest zarówno inteligentkie, robotnicze jak i, bliżej nieokreślone, rzemieślnicze - przy braku przedstawicieli pochodzenia chłopskiego;

- nie wywodzą się z rodzin przestępczych, rozbitych, ani wielodzietnych /w 72-osobowej grupie, co szósty punk i poppers był jedynym dzieckiem w swojej rodzinie/,

- w środowiskach rodzinnych charakterystycznym zjawiskiem jest dysfunkcjonalność wychowawcza i utrata przez rodziców pozycji "osób znaczących".

#### POWSTANIE RUCHÓW W POLSCE; WYGLĄD ZEWNĘTRZNY ICH PRZEDSTAWICIELI

Przy końcu lat siedemdziesiątych szeroko popularyzowana w Polsce była muzyka popp. Nasiliły się również przyjazdy do Polski zespołów punk-rockowych. Proste teksty ich piosenek, łatwo przetłumaczalne na język polski, ludziły obietnicami możliwości życia w poczuciu wolności, w izolacji od tego, co się nie podoba.

U nas w tym czasie zaczęła się właśnie odsłaniać brutalna rzeczywistość pozbawiająca ludzi wielu dotychczasowych złudzeń. Grunt był więc podatny. Dla nastolatków nie mogących się porozumieć z otoczeniem otworzyły się bramy raj.

Za datę powstania subkultur można przyjąć lato roku 1979, kiedy to odbył się pierwszy zjazd muzyczny w Toruniu. Od tego bowiem czasu coraz częściej na ulicach miast /początkowo Trójmiasta, Warszawy, Krakowa, Wrocławia/ zaczęła się pojawiać dziwnie ubrana i uczesana młodzież.

Grupą znacznie bardziej rzucającą się w oczy są punki. Typowy ubiór przedstawicieli pici męskiej tej grupy, to czarna skórzana kurtka nabijana metalowymi nitami /"ćwiekami"/. Noszona jest zarówno w chłodne, jak i upalne dni lata. O tej samej porze roku, dziewczęce ciała skąpo zdobią łańchmany w jaskrawych barwach, wyzywający makijaż i naszyjnik z grubego metalowego łańcucha. Łańcuch jest również elementem /tyle, że mniej dekoracyjnym, a bardziej użytecznym/ ubioru chłopców. Noszony jest zamiennie z dwiema metalowymi lub drewnianymi laskami /wielkości i kształtu cepów japońskich służących do omłotu ryżu/ połączonymi łańcuchem lub linką /nunczakiem/.

Przeguby dłoni zarówno dziewcząt jak i chłopców zdobia skórzane bransolety nabijane najczęściej /tak jak kurtki/ metalowymi nitami, ale także ostro zakończoną częścią gwoździ lub rogami żyłek /"pieszczochy"/.

Typową fryzurą punków jest albo koguci grzebień włosów osadzony na dokładnie wygolonej pozostałej części głowy i ufarbowany na pomarańczowo, fioletowo, zielono albo fryzura przypominająca szczotkę lub sierść jeża z grzywą z tyłu głowy. Czasem włosy takie farbowane są w tęczę.

Poppersi pozostawali początkowo niezauważalni. Noszą czyste i modne ubrania, długą spadającą na oczy, czasem lekko podkręconą grzywę z przodu głowy. Jeśli więc wyróżniają się z tłumu, to właśnie elegancją. Nieodłącznym jednak jej elementem, tyle że niewidocznym, są noże sprężynowe, brzytwy, kastety.

#### GENEZA WSTĘPOWANIA DO RUCHÓW

O wyborze grupy nieformalnej /punkci czy poppersi/ nie przesądzał status społeczny rodziny, lecz miejsce zamieszkania; jeśli badany mieszkał na terenie osiedla, które było zamieszkiwane przez punków, to z powodów, o których będzie mowa w dalszej części artykułu, nie mógł "poppersować" i na odwrót.

Wspólne problemy, a zwłaszcza zainteresowania różnicujące oba ruchy, również miały określone znaczenie w wyborze ruchu, lecz w stosunku do miejsca zamieszkania pozostawały już sprawą wtórną.

Przyczyny indywidualnego włączania się do grupy nieformalnej były różne. Najczęściej wyrażaną zarówno przez punków, jak i poppersów /23 odpowiedzi/, była chęć poznania czegoś nowego, nieznanego. Rzadko jednak w sposób wyłączny decydowała o przystąpieniu do grupy. Dołączały się do niej oczekiwania związane z zaakceptowaniem /19 odpowiedzi/, poczuciem więzi, zwłaszcza uczuciowej /16/, ze zrozumieniem dla własnych problemów /15/, uznaniem dla własnych pomysłów i działań /9/, oraz inne /17/. Były nimi chęć "wyżycia się", "zabawienia", "poznania nowych, ciekawych ludzi".

Oczekiwania powyższe /w sumie 99/, w 81 przypadkach znalazły - wg opinii badanych - częściowe lub pełne zaspokojenie w grupach nieformalnych.

Analiza związków asocjacyjnych przyczyn wstępowania do ruchów z poddanymi diagnozie pozycjami społecznymi badanych zajmowanymi w środowisku rodzinnym i rówieśniczym z okresu przed przystąpieniem do grupy nieformalnej, wykazała że:

- w przypadkach akceptowania respondentów - przez rodziców i odzwanego uznania w środowisku rówieśniczym, oczekiwania od grupy wyraźnie wiązały się z chęcią poznania czegoś nowego, nieznanego, a także "wyżycia się" i "zabawienia";

- w przypadkach odrzucenia, braku akceptacji, bądź tylko częściowej akceptacji /z awanturami rodzinnymi i konfliktami w środowisku rówieśniczym/, chęć poznania czegoś nowego traciła znaczenie na rzecz właśnie zaakceptowania w grupie subkulturowej, poczucia więzi i zrozumienia dla własnych problemów.

### ISTOTA PUNKOWANIA I POPPERSOWANIA

Funkcjonowanie zgrupowań punków i poppersów jest wyrazem istnienia konfliktów moralnych rozgrywających się w sferze wartościowania życia, ludzi, widzenia na tym tle własnego "ja" i własnego miejsca w społeczeństwie. W życiu ruchów przybrały one niepokojący kierunek świadczący o zaburzeniach w systemach wartości nastolatków. Dotyczą one zwłaszcza ich wizji przyszłego życia.

W opiniach punków i poppersów życiowa przyszłość jest "bezbarwna", "zafajdana", "znieczulona społecznie", "beznadziejna". Widoku perspektyw pozbawia ich przy tym nie tylko subiektywnie oceniana beznadziejność doraźna, lecz również wizja nieuchronnego zmierzania świata do samozagłady. Tej katastroficznej wizji przyszłości towarzyszy ponadto przekonanie o istnieniu określonych "schematów" dorosłości życia, nazywanych przez niektórych z nich "trybami". Wejście człowieka w taki "schemat" /"tryby"/ pozbawia go spontaniczności, szczerości, a także cenionej przez nich najbardziej możliwości "bycia sobą". Dorosłość, w ich przekonaniu, tożsama jest z "fałszem", "obłudą", "zakłamaniem", "pogonią za pieniędzmi".

Odpowiedzią na tak ocenianą przyszłość jest obojętność /tzw. o-  
lewanie wszystkiego/, śmiech połączony u punków z szyderstwem,  
wreszcie nieufność i izolacja od dorosłych. Wyrażona jest ona zamknięciem się we własnym kręgu grupy nieformalnej i życiem według własnych - w ich przekonaniu - "innych" norm współżycia grupowego. Sprzyjały temu okoliczności zarówno rodzinne, jak i szkolne.

Jeśli chodzi o rodziców objętych badaniami punków i poppersów, to więcej niż połowa /40/ nie wiedziało w ogóle o przynależności swojego dziecka do grupy nieformalnej. W odczuciach opiniujących, nie wiedzieli, bo "nie chcieli wiedzieć", "nie interesowali się" bądź "nie zasługiwali na wtajemniczenie ich we własne sprawy". W 22 przypadkach poinformowaniu o przynależności do grupy towarzyszyły awantury bądź całkowity brak jakiegokolwiek reakcji.

Nie były ze strony rodziców podejmowane próby poznania przyczyn włączenia się ich dzieci do ruchów. Niektórzy z nich nie interwenio-

wali nawet w przypadkach tak ewidentnych symptomów działalności nieformalnej dziecka, jak wagarowanie, znikanie z domu na kilka dni, zranienia ciała, pobicia, noszenie niebezpiecznych w użyciu narzędzi. Ich zainteresowanie zaczynało się dopiero w momencie otrzymania milicyjnego wezwania do zgłoszenia się dziecka w poradni wychowawczej, i nie wynikało ono wcale z troski o los i przyszłość własnego dziecka. Natomiast sprzyjało chętnemu jego przebywaniu poza domem.

Przynależność do grupy nieformalnej wymaga wolnego czasu. Mile widziane jest noszenie odpowiedniego ubioru i fryzury. Dołącza się jeszcze "bojowe" zachowanie i szczególny sposób zadawania dorosłym pytań. Ma on charakter zaczepno-prowokacyjny i służy samoutwierdzeniu się w przekonaniu, że dorośli mogą udzielać wyłącznie kłamliwych i wykrętnych odpowiedzi. Wszystko to razem, na czele z odbiegającym od uczniowskiej normy wyglądem, prowadziło do zbyt łatwego pozbywania się ich ze szkoły. Decyzja o usunięciu ze szkoły ułatwiła działalność nieformalną co szóstemu z objętych badaniami.

Nie podlegając jeszcze obowiązkowi pracy mogli swobodnie dysponować swoim wolnym czasem. Zgodnie z założeniem, że tylko "życie chwilą, która trwa teraz" ma sens, wypełniali go głównie dwoma rodzajami aktywności, tj. uczestnictwem w ściśle określonym typie rozrywki /słuchanie muzyki popp przez poppersów i połączone z tańcem, słuchanie muzyki punk-rockowej przez punków/ oraz bójkami z przedstawicielami ruchu przeciwnego. Prócz tych dwóch wiodących rodzajów działalności, w okresie badań większość wagarując nie przerwała jeszcze nauki<sup>3</sup>. Podejmowali się ponadto wykonywania różnych "dorywczych" prac po to, by nie przyjmować od rodziców środków na własne utrzymanie. W tym jednak tylko punki pozostawali konsekwentni. Zarobione pieniądze miały pozwolić na zaspokojenie głodu własnego i kolegów, a dzielili się chętnie tym, co mieli.

W grupie nieformalnej łączą ich silne więzi koleżeńskie. Cechują się one gotowością niesienia pomocy w potrzebie, a przynajmniej wysłuchania i zrozumienia problemów kolegi. Jeśli mają przy tym miejsce ewentualne pouczenia, to obejmują one tylko wąski zakres norm współżycia. Są nimi zwłaszcza szczerłość i prawdomówność. Nieprzestrzeganie tych norm w sporadycznych przypadkach grozi nawet użyciem przemocy fizycznej /np. obcięciem włosów/. Z reguły można mówić i czynić to, na co się ma aktualnie ochotę, z arogancją - u punków - włącznie. Nie grozi za to śmiech, zemsta czy drwina. Stwarza to poczucie możliwości "bycia sobą", a także przeświadczenie, że

w ruchu nie ma przywódców, że wszyscy są równi, także wobec przyjętych i akceptowanych przez grupę norm współżycia.

Inną taką normą obowiązującą w grupie punków i poppersów jest solidarność. Funkcjonuje ona w ruchach według zasady "jeden za wszystkich, wszyscy za jednego" - co w połączeniu z koleżeństwem prowadzi do niekończących się potyczek między obu ruchami. Akty agresji podejmowane są wprawdzie w przekonaniu o obronnym /w stosunku do kolegów własnej grupy/ charakterze tych działań. Nie zmienia to jednak faktu, że dokonywane są wskutek nietolerancji wobec odrębności od własnej, oraz niezależnie od siły fizycznej przeciwnika i jego szansy na obronę. Zdarza się, że sytuacja ofiary jest tragiczna. Pogarsza ją konspiracyjny charakter tych działań, udaremniający potrzebną nawet czasem pomoc lekarską.

Z powodu stosowanej przez przedstawicieli obu ruchów przemocy fizycznej jednostka ma wydatnie utrudnione odłączenie się od grupy, gdy już do niej należy i równocześnie jednoznacznie określony rodzaj grupy, do której się włącza. Jest to zawsze ta grupa, która działa na terenie miejsca zamieszkania osoby włączającej się.

Jednostka ma oczywiście do wyboru drugą możliwość - nie włączyć się tym bardziej, że osoby już należące nie stosują wobec niej żadnych form zachęty. Mimo to, a może właśnie dlatego, grupy te wzbudzają nadmierne zainteresowanie uczącej się części młodzieży.

#### STOSUNEK UCZNIÓW DO GRUP NIEFORMALNYCH

Objęci badaniami uczniowie /mieszkający i uczący się na terenie działalności ruchów/ dobrze orientowali się w sprawie, o którą byli pytani. Ponad 43% uczniów dysponowało o ruchach nawet tak wyczerpującymi informacjami, że oprócz podawania ich celów, dążeń i haseł, opisywali również różne szczegóły z ich życia i działalności. Taką znajomość tych ruchów oczywiście nie mogła wynikać z przypadkowych i przelotnych kontaktów z grupą. Własną przynależność do niej - mimo że nie pytano ich o to wprost - wykazał co piąty uczeń. Charakterystyczne, że uczniowie ci byli normalnie ubrani, w miarę regularnie uczęszczali do szkoły, a dyrektorzy samouspokojeni byli w przekonaniu, że w ich szkole nie ma już ani punków, ani poppersów.

Diagnoza stosunku uczącej się młodzieży do grup nieformalnych przyniosła następujące rezultaty: w 37,3% przypadków był on jednoznacznie pozytywny, w 38,6% - tolerancyjno-krytyczny, a w 24,1% przypadków - negatywny.

Uznanie uczniów i chęć naśladowania wzbudzały zwłaszcza: "inność", "niepowtarzalność", "swoboda" /"życie na luzie"/, "obojętny stosunek do przyszłości", forma "buntu" przeciwko: "zakłamaniu, cwaniactwu", a także "zgranie", "solidarność".

Krytykę uczniów połączoną z dezaprobatą wzbudzała szczególnie przemoc fizyczna stosowana w działalności ruchów, a także - faktycznie istniejąca - możliwość włączenia się do nich każdego, kto tylko ma na to ochotę.

W takich opiniach uczniów powtarzały się najczęściej głosy dotyczące możliwości włączania się dzieci /8-10-letnich/, a także osobników "o bandyckich skłonnościach". Taką samą możliwość włączania się mają również przedstawiciele innych grup nieformalnych. Połączona jest ona z możliwością wnoszenia do ruchu punków i poppersów dodatkowo innych jeszcze negatywnych zjawisk, np. narkomanii przez hippiesów, zwyczaju "prostowania" czyli poddawania kandydata na punka czy poppersa próbom wytrzymałościowym na ból fizyczny przez gitów, czy zwykłego bestialstwa przez faszystów i neofaszystów.

Uwzględniając całość wyników pochodzących z badań uczniów trzeba powiedzieć, że oba ruchy wykazują tendencję do powiększania się, obejmowania swym zasięgiem coraz młodszą młodzież i przechodzenia w zjawiska utajone oraz że atrakcyjność tych ruchów wzrasta w okresach decydowania przez młodzież o dalszej nauce i przyszłej pracy zawodowej. Wskazuje to na konieczność podjęcia odpowiednich działań wychowawczych, zaczynających się od próby zatrzymania ich w szkole, a przynajmniej niepomagania w odejściu z niej.

x        x        x

W świetle przeprowadzonych badań, pytanie o jakość wychowywania młodzieży grup nieformalnych zdaje się być pytaniem o jakość wychowywania w ogóle oraz o postawy osób wychowujących. W największym skrócie naczelną dyrektywę w tym względzie można by ująć następująco: bądźmy sami tacy, jakich chcemy mieć wychowanków.

Jeśli chodzi o punków i poppersów, to w oddziaływaniach wychowawczych nie będzie błędna nauka tolerancji, zaufania i aktywności społecznej poprzez tolerancję, zaufanie i aktywność własną w połączeniu z życzliwością. Nie dozna uszczerbku autorytet dorosłości, jeśli wykorzystane przy tym zostaną wypracowane przez nich na użytek życia wewnątrzgrupowego normy moralne. Są one wszakże obiektyw-

nie pozytywne. Przestrzegane w oddziaływaniach wychowawczych stwarza płaszczyznę porozumienia między wychowującymi a wychowanymi. Otworzy to możliwość przywrócenia ich społeczeństwu i zapobieżenia grożącym /przede wszystkim im samym/ niebezpieczeństwom, jakie nie się z sobą przynależność do grup nieformalnych.

### P r z y p i s y

<sup>1</sup> W Anglii ruch punk /tzn. śmieć/ reprezentowany jest przez dzieci najuboższej klasy robotniczej, natomiast poppers /od nazwy gatunku muzyki popp/ przez dzieci wywodzące się z rodzin zamożnych. Przyczyną powstania, a później wzajemnego zwalczania się obu ruchów jest tam stan posiadania majątkowego rodziców, i co się z tym wiąże, pozycja społeczna ich rodzin.

<sup>2</sup> Na etapie badań rozpoznawczych, wielkość tych ruchów okazała się niemożliwa do ustalenia. Poza rejestracją formalną pozostawali ci, którzy nie weszli w kolizję z prawem /a wchodzili tylko jednostki/. Natomiast wiedza o rozmiarach jednego i drugiego ruchu samych punków i poppersów, ograniczała się do własnego osiedla, dzielnicy bądź miasta, jeśli było ono wyjątkowo małe /np. Wieluń/, a i w tych przypadkach, ze względu na różne kryteria kwalifikowania, zdania w sprawie liczebności ruchów były podzielone.

<sup>3</sup> W okresie badań, czyli w roku 1984, tuż przed zakończeniem roku szkolnego, na 72 osoby uczniami różnych typów szkół formalnie było 36 punków /z których 17 było uczniami ZSZ, 8 szkoły podstawowej, 6 średniej zawodowej i 5 LO/ oraz 16 poppersów /którzy w liczbie 8 byli uczniami szkół podstawowych, 4 ZSZ, 3 LO i 1 średniej zawodowej/.

Jerzy Nosarzewski  
Wyższa Szkoła Pedagogiczna  
Olsztyn

### CECHY TEMPERAMENTALNE A WYNIKI PRACY UCZNIA

Można wyróżnić dwa kierunki badań mówiące o wynikach w zależności od cech temperamentalnych. Pewni badacze skoncentrowali się na efektach pracy ucznia w narzuconych warunkach, inni zajęli się wynikami uczniów w stresowych warunkach.

#### A/ WYNIKI PRACY UCZNIA W NARZUCONYCH WARUNKACH

W narzuconych warunkach osoba wykonuje czynności z ograniczeniami, jest poddana określonym formom zachowania się, są z góry ustalone dla niej sposoby wykonywania czynności i rozwiązywania zadań. Jest określony czas na wykonanie pewnych czynności. Osoby wykonują zadania zgodnie z instrukcją, stosując wskazaną metodę w toku rozwiązywania zadań. Dobrą ilustracją warunków narzuconych są badania eksperymentalne. Weźmy strukturę eksperymentu, w której jest zachowana odpowiednia ko-

lejność wykonywania czynności czy rozwiązywania zadań. Są ustalone sposoby i metody wykonywania czynności.

Indywidualny styl pracy ucznia przejawia się w takich sytuacjach kiedy istnieje pełna swoboda wyboru sposobów, metod wykonywania czynności, ewentualnie środków, które prowadzą do realizacji zamierzonego celu. Jeżeli dostosujemy metody i sposoby wykonywania czynności do typu temperamentu, ściślej do cech temperamentalnych, wtedy wyniki pracy wzrastają. Jeżeli w trakcie wykonywania pracy narzucimy organizację struktury czynności bez możliwości wykonywania zadań zgodnie z cechami temperamentu, wtedy najczęściej wyniki, efekty pracy obniżają się.

A.K. Bajmietow/1971 s. 135/ pisze: "Szywna reglamentacja warunków działania, podobnie jak ścisła algorytmizacja sposobów wykonywania zadań, doprowadzają do tego, że właściwości temperamentu mogą rzeczywiście stać się "dodatnimi" bądź "ujemnymi". Jest to bardzo ważne stwierdzenie, które należy wykorzystać w działaniu, a przede wszystkim w pracy pedagogicznej. Jeżeli nauczyciel pozna dobrze właściwości ucznia, to wtedy będzie mógł zaprojektować dla niego odpowiednio dostosowany do cech temperamentu model działania. Ten fakt wykorzystała w swoich badaniach A.I. Sucharieva /1971/. Dla dwóch uczniów tokarskich różniących się cechami temperamentu zaprojektowała dwa odmienne algorytmy pracy. Jeżeli uczniowi tokarskiemu należącemu do typu ruchliwego /sangwinika/ zapewnimy odpowiednie warunki pracy, to uzyska on wyższe efekty. Do warunków tych m.in. należą: ćwiczenie w ekonomiczności działań, analizowanie niedociągnięć, rozpoczynanie pracy od małych szybkości.

W przypadku gdy narzucimy warunki wykonywania czynności, które nie są zgodne z indywidualnym stylem pracy charakterystycznym dla osób należących do określonego temperamentu, wtedy wyniki pracy zwykle obniżają się.

Powstaje pytanie: w jakim stopniu narzucone warunki wpływają na efekty pracy? Aby odpowiedzieć na to pytanie omówimy szereg badań.

Rozpocniemy od badań, które zostały przeprowadzone na dzieciach przedszkolnych. Zmodyfikowano arkusz obserwacyjny J. Strelaua /1965/ i dostosowano go do badania 6-latków /J. Gaweł, 1977/. Wyodrębniono: 18 dzieci ruchliwych i 19 powolnych. Następnie obie grupy poddano badaniom eksperymentalnym, aby się przekonać, czy narzucone warunki - indywidualny sposób przeprowadzenia badań oraz ograniczony czas wykonywania zadań - mają wpływ na efekty uczenia się powolnych i ruchliwych. Eksperyment składał się z trzech części.



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

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

3. Dzieci rzucały 3 razy po trzy piłeczkami do kosza o średnicy 22 cm i wysokości 21 cm umieszczonego w odległości 1,5 m od dziecka. Za każdy rzut piłeczką dawano 1 punkt. Maksymalna liczba punktów, jaką dziecko mogło osiągnąć, wynosiła 9.

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

T a b e l a 1

Poprawnie rozwiązane zadania przez dzieci ruchliwe  
i powolne w narzuconych warunkach

Lp.	Rodzaj zadania	Średnia poprawnie rozwiązanych zadań		D <sub>n</sub>	P
		grupa ruchliwych	grupa powolnych		
1.	Uzupełnianie obrazków	19,6	15,4	4,2	0,05
2.	Segregowanie kart	24,3	16,2	8,1	0,01
3.	Rzuty piłeczkami do celu	4,2	3,7	0,5	-

Należy powiedzieć, że w dwóch zadaniach grupa dzieci ruchliwych uzyskała wyższe efekty w porównaniu z grupą dzieci powolnych. Największa różnica wystąpiła pomiędzy dziećmi ruchliwymi i powolnymi podczas segregowania kart / $p < 0,01$ /, następnie w trakcie uzupełniania obrazków wycinkami / $p < 0,05$ /.

W trzecim zadaniu - rzuty piłeczkami do celu - ruchliwi mieli małą przewagę nad powolnymi, różnica nie była istotna / $p > 0,05$ /.

W ograniczonych warunkach dzieci ruchliwe osiągnęły wyższe efekty w toku rozwiązywania zadań w porównaniu z dziećmi powolnymi.

Czy narzucone warunki mają wpływ na efekty pracy uczniów szkoły podstawowej w zależności od reaktywności?

Narzucone warunki można stworzyć poprzez zastosowanie odpowiednich

metod w procesie nauczania i uczenia się. Zastosowanie metody samodzielności w procesie nauczania pozwala uczniowi na większą możliwość wykonywania czynności zgodnie z indywidualnym stylem pracy, natomiast zastosowanie metody komentowania - ogranicza i podporządkowuje tempo, i organizację wykonywanych czynności poleceniom nauczyciela.

Zajęto się wpływem metody komentowania /uczniowie rozwiązywali zadania na tablicy przy pomocy komentarzy innych uczniów - komentatorów/ i metody samodzielnej pracy na wyniki w zależności od reaktywności. Za pomocą dwóch metod: zmiany czasu reakcji metorycznej pod wpływem wielokrotnego powtarzania bodźców i techniki SGR wyodrębniono 14 wysokoreaktywnych i 11 niskoreaktywnych uczniów kl. IV szkoły podstawowej. Wyniki pracy uczniów badano na lekcjach gramatyki i arytmetyki podczas rozwiązywania zadań. Wszyscy uczniowie z przedmiotów mieli dobre i bardzo dobre wyniki.

Porównano wyniki, jakie uczniowie osiągnęli na lekcjach gramatyki w zależności od metod.

- W warunkach komentowania wyniki pracy zwiększały się u niskoreaktywnych przy końcu lekcji w porównaniu z początkiem lekcji, u wysokoreaktywnych zachodziła relacja odwrotna, w tych warunkach wyniki obniżały się / $p < 0,01/$ .
- W warunkach samodzielnej pracy pomiędzy grupami niskoreaktywną i wysokoreaktywną nie było różnicy w wynikach, jakie uczniowie osiągnęli przy końcu lekcji w porównaniu z jej początkiem.
- U uczniów niskoreaktywnych wyniki uczenia się w warunkach komentowania były wyższe w porównaniu z efektami w warunkach samodzielnej pracy / $p > 0,05/$ , u uczniów wysokoreaktywnych odwrotnie - wyniki były niższe w sytuacji komentowania w porównaniu z metodą samodzielnej pracy / $p < 0,01/$ .

Następnie porównano wyniki na lekcjach arytmetyki w zależności od obu metod.

- W warunkach metody komentowania uczniowie wysokoreaktywni osiągnęli gorsze wyniki w porównaniu z uczniami niskoreaktywnymi / $p < 0,001/$ .
- W warunkach samodzielnej pracy nie zauważono różnicy pomiędzy grupą wysokoreaktywną i niskoreaktywną /A.J. Klimienko, 1967/.

Należy podkreślić, że metoda komentowania wpłynęła dodatnio na wyniki uczniów niskoreaktywnych i niekorzystnie na efekty uczniów wysokoreaktywnych.

Uczniowie niskoreaktywni i wysokoreaktywni występujący w roli komentatorów popełniają więcej błędów w porównaniu z samodzielną pracą / $p < 0,04$ /.

Jak widać z uzyskanych wyników, różny jest wpływ obu metod nauczania na efekty pracy uczniów w zależności od reaktywności. Badanie wyników pracy uczniów w trakcie stosowania różnych metod nauczania w zależności od cech temperamentalnych ma istotne znaczenie dla praktyki pedagogicznej. Analogiczne badania można rozszerzyć i objąć nimi większą liczbę sposobów nauczania na różnych przedmiotach. Jeżeli badania empiryczne wykażą, jakie metody wpływają najefektywniej na wyniki pracy uczniów, to wtedy w procesie nauczania będzie można zalecić odpowiedni zestaw sposobów nauczania dla uczniów charakteryzujących się odpowiednimi cechami temperamentalnymi.

W innym eksperymencie sprawdzano efekty pracy uczniów wysokoreaktywnych i niskoreaktywnych w warunkach ograniczonych /Z. Reich, 1979/. W tym celu za pomocą Kwestionariusza Temperamentu Strelau /1969/ spośród 341 uczniów kl. VIII wydzielono 63 osoby wysokoreaktywne i 68 osób niskoreaktywnych. Każdą z tych grup podzielono w drodze losowej na grupę eksperymentalną i grupę kontrolną. Do obecnej analizy wykorzystano wyłącznie wyniki grup kontrolnych /31 uczniów wysokoreaktywnych i 34 uczniów niskoreaktywnych/. Uczniowie obu grup rozwiązywali cztery zadania.

1. Rozwiązywanie labiryntu matematycznego, w którym w oznaczone pola należało wpisać odpowiednie liczby, aby suma 13 pól wynosiła 85.
2. Rozwiązywanie figury magicznej, która składała się z pięciu czworokątów. Wartość liczb od 1 do 8 należało wpisać w taki sposób, aby suma liczb występujących w narożnikach każdej figury wynosiła 18.
3. Za pomocą aparatu psychotechnicznego typu "labirynt elektryczny" badano proces uczenia się. Poprzez naciśnięcie odpowiednich guziczków odtwarzano pokazaną uprzednio drogę świetlną.
4. Rozwiązywanie zadania "od słowa do słowa" polegającego na tworzeniu szeregu wyrazów przechodząc od wyrazu wyjściowego do końcowego. Obowiązywały przy nim pewne reguły.:
  - używać wyłącznie rzeczowników,
  - w każdym następnym przekształceniu wolno zmieniać tylko jedną literę /dodać lub ująć/,
  - do nowego wyrazu dojść jak najkrótszą drogą, np. bal - burak; bal, bak, brak, burak.

Za kryterium oceny efektów w dwóch pierwszych zadaniach przyjęto czas w min.; w trzecim zadaniu - liczbę popełnionych błędów, w czwar-

tym liczbę poprawnie napisanych rzeczowników. Wyniki, jakie osiągnęli uczniowie różniący się poziomem reaktywności, obrazuje tabela 2.

T a b e l a 2

Efekty osiągnięte w 4 zadaniach przez uczniów wysokoreaktywnych i niskoreaktywnych w narzuconych warunkach

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

Z danych umieszczonych w tabeli 2 wynika, że uczniowie niskoreaktywni uzyskali wyższe efekty we wszystkich 4 zadaniach. Na rozwiązanie zadań logicznych "labirynt matematyczny" i "figura magiczna" uczniowie wysokoreaktywni przeznaczyci więcej czasu niż uczniowie grupy niskoreaktywnej /  $p < 0,01$  /.

W zadaniu trzecim "labirynt elektryczny" uczniowie niskoreaktywni popełnili mniejszą liczbę błędów w odtwarzaniu drogi świetlnej niż uczniowie wysokoreaktywni /  $p < 0,01$  /. W zadaniu czwartym niskoreaktywni uzyskali wyższe efekty w podawaniu rzeczowników "od słowa do słowa" w porównaniu z grupą uczniów wysokoreaktywnych /  $p < 0,05$  /.

Osiągnięte wyniki badań mówią o tym, że narzucone warunki eksperymentalne spowodowały różnice w efektach pracy uczniów w zależności od poziomu reaktywności. Uczniowie niskoreaktywni w ograniczonych warunkach pracy przewyższali uczniów wysokoreaktywnych.

Czy narzucone warunki mają wpływ na efekty pracy młodzieży studiującej w zależności od cech temperamentu?

W jednym z badań spośród 220 studentów studium nauczycielskiego wydzielono 36 osób niskoreaktywnych i 27 osób wysokoreaktywnych. Następnie przeprowadzono eksperyment, który składał się z trzech zadań.

1. Studenci podliczali słupki w zmodyfikowanym teście Kraepelina w ciągu 3 godzin bez przerwy - czynność ciągła.

2. Dodawano słupki w ciągu 3 godzin z przerwami 15 min. po każdej godzinie - czynność przerywana.

3. Wykonywano sześć różnych czynności, po 30 min. każdą z nich, w ciągu 3 godzin bez przerwy - czynności różnorodne.

Czynności różnorodne wykonywano w następującej kolejności: podliczanie słupków w teście Kraepelina, pisanie wyrazów zaczynających się na kolejne litery alfabetu, uczenie się na pamięć wiersza, przerysowywanie figur geometrycznych, rozwiązywanie rozszerzonego testu Ravena i obliczanie słupków w teście Kraepelina. Wykonywanie trzech zadań zaplanowano w ten sposób, aby każde z nich miało szansę występowania jako pierwsze, drugie i trzecie. Kryterium oceny wyników w każdym z trzech zadań stanowiła różnica w prawidłowym podliczaniu słupków w teście Kraepelina w pierwszym okresie 30 min. w porównaniu z szóstym okresem 30 min. Wyniki, jakie uzyskała młodzież w trzech zadaniach, przedstawiam w tabeli 3.

T a b e l a 3

Wyniki w rozwiązywaniu zadań o różnej strukturze u osób wysokoreaktywnych /+R/ i osób niskoreaktywnych /-R/ w narzuconych warunkach

Rodzaj zadania	Grupy osób badanych	Średnia liczba poprawnie podliczonych słupków		D <sub>n</sub>	P
		okres I	okres VI		
Czynność ciągła	-R	90,3	83,3	7,0	0,05
	+R	90,7	79,7	11,0	0,01
Czynność przerywana	-R	90,4	78,0	12,4	0,01
	+R	91,1	82,2	8,9	0,05
Czynności różnorodne	-R	90,9	86,4	4,5	-
	+R	90,7	87,4	3,3	-

Należy stwierdzić, że podczas wykonywania czynności ciągłej i przerywanej wyniki pracy w szóstym okresie pogorszyły się w porównaniu z pierwszym u obu grup /na poziomie istotnym statystycznie/. W toku podliczania słupków bez przerwy spadek wydajności pracy jest większy u jednostek wysokoreaktywnych w porównaniu z niskoreaktywnymi, natomiast odwrotna relacja zachodzi w trakcie dodawania słupków z przerwami. U osób wysokoreaktywnych spadek w podliczaniu słupków jest mniejszy niż u osób niskoreaktywnych. Najefektywniejsza dla

obu grup jest sytuacja polegająca na wykonywaniu czynności różnorodnych, gdzie spadek wydajności pracy u osób wysokoreaktywnych i niskoreaktywnych zaznaczył się w najmniejszym stopniu  $/p > 0,05$ ; J. Nosarzewski, 1974/.

W następnym eksperymencie zbadano efekty pracy 200 studentek psychologii na podstawie tekstów programowanych, w zależności od cech temperamentu. Cechy temperamentu określono za pomocą trzech kwestionariuszy L.L. Thurstonea, H.J. Eysenka i J. Strelaua. Inteligencję zaś na podstawie testu R - Rozumienia i Rozumowania Z. Zimnego /1970/. Studentki uczyły się treści na podstawie czterech tekstów - z farmakologii, fizyki, informatyki i dydaktyki. Narzucono warunki pracy studentkom. Informacje tekstu były napisane na kartonach ułożonych kolejno w pudełkach. Osoba badana miała za zadanie udzielić odpowiedzi na kartce i odłożyć karton do następnego pudełka. Informacje sprawdzono za pomocą pytań. Rejestrowano czas uczenia się tekstów, liczbę popełnionych błędów, liczbę poprawnie rozwiązanych zadań w teście R., liczbę poprawnych odpowiedzi w sprawdzianach natychmiastowych i dystansowych po upływie tygodnia.

Na podstawie analizy wyników stwierdzono, że związek efektywności uczenia się tekstów programowanych z cechami temperamentu, z reguły był słaby.

- Inteligencja, siła procesu pobudzania, ekstrawersja i aktywność dodatkowo korelują z wynikami sprawdzianów natychmiastowych i dystansowych.

- W testach liniowych stosunkowo najmniej błędów popełniły osoby charakteryzujące się wysoką inteligencją, wysoką siłą pobudzania i niską aktywnością.

- Zaznajomienie się z tekstami liniowymi przebiegało najszybciej u osób z wysokim procesem pobudzania, z wysoką aktywnością i z wysoką inteligencją /A. Beauval, 1980/.

Podsumowując należy podkreślić, że w narzuconych warunkach dzieci przedszkolne charakteryzujące się ruchliwością zachowania osiągnęły wyższe efekty w uzupełnianiu obrazków, segregowaniu kart w porównaniu z dziećmi powolnymi. W sytuacji zastosowania metody komentowania na lekcjach gramatyki i arytmetyki uczniowie kl. IV szkoły podstawowej z niską reaktywnością przewyższali uczniów wysokoreaktywnych. Uczniowie kl. VIII szkoły podstawowej z wysoką reaktywnością uzyskali niższe efekty w rozwiązywaniu labiryntu matematycznego i elektrycznego oraz w zadaniu "od słowa do słowa" niż uczniowie niskoreaktywni.

Młodzież studiująca odznaczająca się wysokim poziomem reaktywności w porównaniu z osobami niskoreaktywnymi osiągnęła gorsze wyniki w toku wykonywania czynności jednorodnej bez przerwy. Studenci niskoreaktywni i wysokoreaktywni osiągnęli najwyższe efekty podczas wykonywania różnorodnych zadań. U studentów zaobserwowano minimalne różnice w wynikach na korzyść niskoreaktywnych w przyswojeniu tekstów programowych.

Ogólnie można powiedzieć, że obniżenie wyników u osób powolnych i wysokoreaktywnych w porównaniu z osobami ruchliwymi i niskoreaktywnymi było spowodowane narzuconymi warunkami wykonywania zadań. Prawdopodobnie narzucona organizacja wykonywania czynności wpływa w większym stopniu na efekty dzieci przedszkolnych i uczniów szkoły podstawowej niż młodzieży studiującej. Być może u studentów różnice w efektach były małe, ponieważ narzucone warunki ograniczały ich czynności w niewielkim stopniu. Występujące różnice w efektach są spowodowane prawdopodobnie tym, że warunki narzucone wywołują różny stopień aktywności w zależności od cech temperamentu. U ruchliwych i niskoreaktywnych warunki narzucone wyzwalają aktywność, u powolnych i wysokoreaktywnych - odwrotnie, obniżają ją.

#### B/ WYNIKI PRACY UCZNIŃ W SYTUACJACH TRUDNYCH

Wyżej powiedziano, że w narzuconych warunkach wyniki pracy ucznia są uzależnione od cech temperamentu. Jak kształtują się efekty pracy ucznia w sytuacji trudnej w zależności od reaktywności? Sytuacja trudna powstaje wtedy, gdy jest naruszona równowaga pomiędzy zadaniami, warunkami i cechami podmiotu /T. Tomaszewski, 1967 s. 261; M. Tyszkowa, 1972 s. 22/.

Zagadnienie związku cech temperamentalnych z wykonywaniem zadań w sytuacji trudnej znalazło swoje odzwierciedlenie w różnych rodzajach działalności człowieka. W obecnej pracy ograniczono się wyłącznie do zadań szkolnych.

W badaniach T. Lewowickiego /1975/ oprócz tego, że narzucano warunki pracy uczniom poprzez zastosowanie czterech strategii kształcenia /podającej, problemowej, eksponującej i praktycznej/, stworzono dla uczniów warunki trudne poprzez zastosowanie testów - sprawdzianów. Autor zbadał 1820 uczniów kl. V-VIII z kilku województw w środowisku miejskim i wiejskim. Cechy temperamentu określono na podstawie zmodyfikowanego arkusza obserwacji opracowanego przez J. Strelaua, zaś poziom inteligencji mierzono za pomocą powszechnie znanego testu Ravena. Oprócz tego badano poziom neurotyczności za pomocą

kwestionariusza "Jaki jesteś" E. Skrzypek i M. Choynowskiego. Efekty pracy uczniów badano w oparciu o testy pedagogiczne. Mierzono zakres i trwałość wiadomości z dziewięciu przedmiotów /głównie z języka polskiego i matematyki/. Przyrost wiadomości określano odejmując od liczby punktów zdobytych przez uczniów po lekcji liczbę punktów osiągniętych przed lekcją. Sprawdzone również efekty uczenia się po upływie 6 tygodni, aby uzyskać informację o trwałości wiedzy. Tutaj ograniczę się tylko do zaprezentowania przyrostu wiadomości oraz wyników dystansowych w zależności od cech temperamentu badanych. Zależność tę obrazuje tabela 4.

T a b e l a 4

Ruchliwość i reaktywność a wyniki uczniów  
w warunkach stresowych

Cechy temperamentu		Liczba osób badanych	Przeciętny przyrost wiadomości w pkt.	Przeciętny wynik w pkt. /po 6 tygodniach/
Ruchliwość	duża	763	64,9	60,3
	średnia	415	55,1	54,9
	mała	642	49,9	49,8
Reaktywność	niska	695	64,4	60,3
	średnia	648	53,9	54,9
	wysoka	477	33,2	49,8

Badania wykazały, że zarówno przyrost wiadomości, jak również wyniki dystansowe u uczniów charakteryzujących się dużą ruchliwością i niską reaktywnością są istotnie wyższe w porównaniu do uczniów, którzy odznaczają się małą ruchliwością i wysoką reaktywnością.

W ramach naszego seminarium magisterskiego z psychologii L. Gontarczyk /1984/ sprawdzała zależność pomiędzy reaktywnością a wynikami uczniów w sytuacji trudnej. W tym celu spośród 200 uczniów kl. VII na podstawie Kwestionariusza Temperamentu opracowanego przez J. Strelaua wydzielono grupę 39 osób o niskiej reaktywności i 40 uczniów o wysokiej reaktywności. Następnie każdą z grup podzielono losowo na dwie grupy. W ten sposób otrzymano 4 grupy, dwie z wysoką reaktywnością i dwie grupy z niską reaktywnością. Dwie grupy różniące się poziomem reaktywności rozwiązywały trzy zadania w sytuacji trudnej i pozostałe dwie grupy o różnym poziomie reaktywności rozwiązywały zadania w sytuacji normalnej.



Oto zadania: a/ rozwiązywanie zadań logicznych, b/ uczenie się treści tekstu, c/ rozwiązywanie zadania percepcyjno-motorycznego. W każdym z tych zadań wprowadzono działanie czynnika stresowego. Podczas rozwiązywania zadań logicznych poinformowano uczniów, że uzyskany wynik wpłynie na ocenę z matematyki. Ograniczono również czas rozwiązania do 40 min. Za prawidłowe rozwiązanie zadań logicznych uczeń mógł uzyskać 31 punktów. Zadanie drugie polegało na podaniu prawidłowych odpowiedzi na trzy pytania odnoszące się do treści tekstu, który był eksponowany z taśmy. Maksymalna liczba punktów wynosiła 8. Czynnikiem stresowym był reżim czasowy przeznaczony na podanie odpowiedzi na trzy pytania i wynosił 10 min. W zadaniu trzecim chodziło o napisanie 38 wyrazów w ciągu 20 min. za pomocą umownych znaków. Czynnikiem zokreślającym była informacja, że uzyskane w tym zadaniu wyniki zadecydują o kontynuacji nauki w szkole ponadpodstawowej. Wyniki, jakie autorka otrzymała, ilustruje tabela nr 5.

T a b e l a 5

Reaktywność a wyniki rozwiązywania  
trzech zadań w sytuacji trudnej

Rodzaj zadania	Sytuacja	Procent poprawnie rozwiązanych zadań w grupie		$F_M\%$	F
		wysoko-reaktywnych	nisko-reaktywnych		
Rozwiązywanie zadań logicznych	normalna	70	75	5	-
	trudna	47	68	21	-
	$D_M\%$	23	7	-	-
	P	n.i.	n.i.		
Uczenie się tekstu	normalna	81	90	3	-
	trudna	41	89	46	0,05
	$D_M\%$	40	1		
	P	0,01	n.i.		
Rozwiązywanie zadania percepcyjno-motorycznego	normalna	80	82	2	-
	trudna	33	51	18	-
	$D_M\%$	47	31		
	t	0,001	n.i.		

W trzech zadaniach w sytuacji trudnej wyższe efekty osiągnęli uczniowie niskoreaktywni w porównaniu z wysokoreaktywnymi. Największa różnica wystąpiła w toku uczenia się treści tekstu. Uczniowie niskoreaktywni wykonali to zadanie poprawnie w 89,0%, a wysokoreaktywni w 41%. Różnica wynosi 48% / $p < 0,05$ /. Zadania logiczne uczniowie niskoreaktywni rozwiązali poprawnie w 68%, a uczniowie wysokoreaktywni w 47%. Różnica na korzyść uczniów niskoreaktywnych wynosi 21%. W zadaniu trzecim również wyższe efekty osiągnęli uczniowie niskoreaktywni w porównaniu z uczniami wysokoreaktywnymi. Rozwiązali je poprawnie w 51%, a wysokoreaktywni w 33%. Różnica wynosi 18%. Natomiast w sytuacji normalnej w toku rozwiązywania trzech zadań nie zauważono większej różnicy w wynikach pomiędzy uczniami wysokoreaktywnymi i niskoreaktywnymi.

Gdy porównamy wyniki poprawnie rozwiązanych zadań uczniów wysokoreaktywnych w sytuacji normalnej z sytuacją trudną, to okazuje się, że we wszystkich zadaniach w sytuacji trudnej osiągnęli oni niższe efekty w porównaniu z sytuacją normalną. I tak najwyższa różnica wystąpiła podczas uczenia się tekstu. W sytuacji normalnej rozwiązali to zadanie poprawnie w 81%, w stresowej w 41%. Różnica równa się 40% / $p < 0,01$ /. Analogiczne wyniki uzyskali w zadaniu percepcyjno-motorycznym. W sytuacji normalnej wykonali je w 80%, a w sytuacji trudnej w 33%. Różnica wynosi 47% / $p < 0,001$ /. Najmniejsza różnica wystąpiła w toku rozwiązywania zadań logicznych. Uczniowie wysokoreaktywni rozwiązali je w sytuacji normalnej w 70%, a w sytuacji stresowej w 47%. Różnica wynosi 23%.

Gdy przyjrzymy się wynikom uczniów niskoreaktywnych w sytuacji normalnej w porównaniu do trudnej, trzeba powiedzieć, że rozwiązali oni poprawnie zadanie percepcyjno-motoryczne w 82%, w sytuacji stresowej - w 51%. Różnica wynosi 31%. W pozostałych dwóch zadaniach nie zauważono większych różnic zachodzących w wynikach w zależności od sytuacji.

W trakcie wykonywania zadań są zaangażowane różne czynności psychiczne. Bardzo ważną czynnością istotnie wpływającą na osiągnięcia uczniów jest koncentracja uwagi. Jej funkcjonowanie jest w dużej mierze uzależnione od stosowania nagród i kar. Tym zagadnieniem zajęli się N.S. Utkina i W.S. Mierlin.

N.S. Utkina /1969/ badała wpływ nagrody i kary /stres/ na efekty pracy uczniów kl. VII i VIII w zależności od reaktywności. Wyniki wykazały, że u uczniów wysokoreaktywnych podzielność uwagi istotnie pogarsza się podczas wykonywania zadań, które były oceniane przez nauczyciela. Nie zauważono preferencji u uczniów niskoreaktywnych.

Większą koncentrację uwagi zaobserwowano u uczniów niskoreaktywnych podczas rozwiązywania zadań ocenionych przez pedagoga niż u uczniów wysokoreaktywnych, natomiast w toku rozwiązywania zadań nieocenionych większą koncentracją uwagi zaobserwowano u uczniów wysokoreaktywnych w porównaniu z uczniami niskoreaktywnymi.

W.S. Mierlin /1971/ skoncentrował się nad wpływem oceny pozytywnej i negatywnej na efekty liczenia uderzeń metronomu u młodzieży. Autor doszedł do następujących wniosków.

- Pod wpływem oceny negatywnej wyniki liczenia u niskoreaktywnych wzrastają u wysokoreaktywnych obniżają się.

- Ocena pozytywna bardziej wpływa na efekty liczenia u wysokoreaktywnych niż u niskoreaktywnych.

- Ocena negatywna bardziej wpływa na zróżnicowanie wyników u niskoreaktywnych i wysokoreaktywnych niż ocena pozytywna.

Wielu psychologów, szczególnie na gruncie radzieckim, zajmowało się problematyką sportu w zależności od cech temperamentalnych. Zawody w przeciwieństwie do treningów stwarzają dla sportowców warunki trudne, które determinują ich wyniki.

B.A. Wiatkin zajął się relacją pomiędzy reaktywnością a wynikami uczniów IX kl. w sytuacji treningowej i podczas zawodów. Na podstawie technik eksperymentalnych wyodrębnił 8 uczniów wysokoreaktywnych i 21 uczniów niskoreaktywnych. Uczniowie obu grup byli badani na zajęciach wychowania fizycznego w trzech sytuacjach.

1. Określano czas reakcji na starcie. Mierzono tutaj czas, jaki upłynął od podania sygnału do chwili rozpoczęcia biegu.

2. Rzucanie piłki tenisowej do celu. Piłkę rzucano 10 razy z odległości 6 m do celu o średnicy 45 cm. Badano koordynację i liczono rzuty trafne.

3. Czas trwania wysiłku statycznego. Chodziło tutaj o utrzymanie ciężarka /dla chłopców 5 kg, dla dziewcząt 3 kg/ na ręce wyciągniętej w bok.

Wyniki wykazały, że uczniowie niskoreaktywni osiągnęli podczas zawodów wyższe wyniki niż w sytuacji treningu. Odwrotną zależność zaobserwowano u uczniów wysokoreaktywnych, wyższe wyniki osiągnęli oni podczas treningu w porównaniu z zawodami. W warunkach zawodów u niskoreaktywnych zmniejszył się średni czas reakcji na starcie, zwiększyła się liczba rzutów piłki do celu, wzrósł czas podtrzymywania ciężarka w porównaniu z warunkami treningu. U wysokoreaktywnych odwrotnie, pogorszyły się wszystkie wskaźniki w sytuacji zawodów. Jednocześnie zaobserwowano, że im niższa reaktywność, tym wyższe efekty w warunkach zawodów i odwrotnie, im wyższy poziom reaktywności, tym większe obniżenie wyników podczas zawodów w porównaniu z warunkami treningu.

Podsumowując należy powiedzieć, że w warunkach trudnych uczniowie powolni i wysokoreaktywni osiągnęli w testach wiadomości wyniki niższe w porównaniu z uczniami ruchliwymi i niskoreaktywnymi. Uczniowie niskoreaktywni w przeciwieństwie do wysokoreaktywnych mieli górę w wynikach podczas rozwiązywania zadań: percepcyjno-motorycznego i logicznych oraz w toku uczenia się tekstu. Niskoreaktywni osiągnęli również wyższe efekty podczas zawodów w porównaniu z wysokoreaktywnymi. W sytuacji stresowej u wysokoreaktywnych praca uwagi pogarsza się i dlatego osiągają niższe wyniki.

Uzyskane wyniki wskazują na duże znaczenie reaktywności w sytuacjach trudnych. Badania potwierdziły ogólną prawidłowość, że jednostki niskoreaktywne w sytuacjach trudnych są bardziej odporne w przeciwieństwie do osób wysokoreaktywnych. Prawdopodobnie stan napięcia wywołany warunkami trudnymi u wysokoreaktywnych osiąga stan graniczny i przechodzi w hamowanie ochronne, które powoduje spadek efektywności działania. U niskoreaktywnych w tych warunkach stan napięcia osiąga poziom optymalny, dzięki czemu osiągają oni wyższe wyniki w pracy.

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

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

Badania wykazały, że w warunkach narzuconych i stresowych efekty pracy są uzależnione od cech temperamentu.

W narzuconych warunkach dzieci przedszkolne odznaczające się ruchliwością zachowania w porównaniu z powolnymi osiągały wyższe efekty w segregowaniu kart i uzupełnianiu obrazków. Uczniowie szkoły podstawowej z niską reaktywnością mieli górę nad wysokoreaktywnymi w przyswajaniu informacji z gramatyki i arytmetyki oraz w rozwiązywaniu labiryntu matematycznego i elektrycznego. Studenci charakteryzujący się wysoką reaktywnością nieznacznie gorzej wypadli podczas wykonywania czynności jednorodnej oraz w przyswajaniu tekstów programowych w porównaniu z osobami niskoreaktywnymi.

W warunkach stresowych uczniowie wysokoreaktywni i powolni uzyskali niższe wyniki w testach wiadomości niż uczniowie niskoreaktywni i ruchliwi.

Podczas wykonywania czynności percepcyjno-motorycznych, rozwiązywania zadań logicznych, uczenia się tekstu oraz zawodów przeważała w wynikach uczniowie niskoreaktywni nad wysokoreaktywnymi.

### B i b l i o g r a f i a

1. A.K. Bajmietow: Niektóre czynniki indywidualnego stylu pracy szkolnej uczniów klas wyższych uwarunkowane siłą procesu pobudzenia. W: J. Strelau /red./: Zagadnienia psychologii różnic indywidualnych. Warszawa 1971, PWN.
2. A. Beauviale: Temperamentalne uwarunkowania uczenia się tekstów dydaktycznych. Ossolineum 1980.
3. J. Gaweł: Ruchliwość zachowania a transfer uczenia się u dzieci w wieku przedszkolnym. Nie publikowana praca magisterska wykonana w WSP Olsztyn 1977.
4. L. Gontarczyk: Reaktywność a efekty pracy uczniów w sytuacji trudnej. Praca magisterska wykonana w WSP Olsztyn 1984. Maszynopis.
5. A.J. Klimienko: Indywidualno-typologiczskie różnice w wrażliwości na metodę obuczenia na dynamikę i produktywność umysłowej działalności uczaszcichsja 4-ch klasow. W: W.S. Mierlin /red./: Typologiczskie issledowanija po psychologii licznosti. UOPIPGPI, Piern 1967.
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 /red./: Zagadnienia psychologii różnic indywidualnych. Warszawa 1971, PWN.
8. J. Nosarzewski: Styl pracy umysłowej młodzieży uwarunkowany siłą układu nerwowego. W: Rola temperamentu w działaniu. Ossolineum 1974.
9. Z. Reich: Wpływ reaktywności na wyniki uczenia się i transfer. Praca magisterska wykonana w WSP Olsztyn 1979. Maszynopis.
10. J. Strelau: Indywidualny styl pracy ucznia a cechy temperamentalne. Kwartalnik Pedagogiczny 1970, nr 3.
11. J. Strelau: Rola temperamentu w rozwoju psychicznym. Warszawa 1978, WSiP.
12. A.I. Suchariewa: Problem wykorzystania właściwości indywidualnych w procesie kształcenia indywidualnego stylu pracy uczniów tokarskich. W: J. Strelau /red./: Zagadnienia psychologii różnic indywidualnych. Warszawa 1971, PWN.
13. T. Tomaszewski: Psychologia jako nauka o człowieku. Warszawa 1976, KiW.
14. M. Tyszkowa: Zachowanie się dzieci szkolnych w sytuacjach trudnych. Warszawa 1972, PWN.
15. N.S. Utkina: Indywidualnyje różnicje wlijanija odnoszenija k pedagogicznej ocienkie na raspriedielenie wnimanija uczaszcichsja w zawisnosti ot siły wozbuditelnogo processa. Woprosy psichologii 1969, 5.
16. B.A. Wiatkin: Wlijanie situacii napraženija na niekotoryje dwigatelnnyje kaczestwo szkolnikow w zawisnosti ot tipologiczskich różniczi po sile processa wozbuźdzenija. Woprosy psichologii 1964, 4.
17. Z. Zimny: Zastosowanie metod opisu statystycznego do konstrukcji i standaryzacji testu R. - Rozumienia i Rozumowania. Wyd. Uniwersytetu Śląskiego 1970.

Józef Szocki  
Uniwersytet im. B. Bieruta  
Wrocław

FUNKCJE BIBLIOTEK SZKÓŁ I ZAKŁADÓW SPECJALNYCH  
WOBEC DZIECI NIEPEŁNOSPRAWNYCH

W oparciu o doświadczenia bibliotek takich wrocławskich szkół i zakładów specjalnych /także szpitala/, jak Ośrodek Szkolno-Wychowawczy Dzieci Głuchych im. Marii Grzegorzewskiej, Ośrodek Szkolno-Wychowawczy Młodzieży, Specjalny Ośrodek Dzieci Niewidomych, Szkoła Podstawowa nr 48 Specjalna, Szpital Dziecięcy im. Janusza Korczaka, Szkoła Podstawowa nr 10 Specjalna, staramy się znaleźć odpowiedź na następujące pytania: jak te biblioteki przyczyniają się do rozwoju czytelnictwa dzieci niepełnosprawnych, tym samym do ich rozwoju intelektualnego, także w jakim stopniu przysposabiają do nauki i życia w społeczeństwie.

1. LEKTURY DZIECI NIEPEŁNOSPRAWNYCH

a/ Dzieci ze schorzeniami i uszkodzonymi narządami organizmu

Dla dzieci ze schorzeniami i uszkodzonymi narządami organizmu, będących głównie pacjentami szpitali i sanatoriów, organizowane są przedszkola specjalne, zakłady leczniczo-wychowawcze, zakłady wychowawcze oraz szkoły i ośrodki kształcenia inwalidów. Biblioteka "przychodzi" do tych poszkodowanych, którzy nie mogą sami przyjść do książki. Dzieje się to poprzez wypożyczanie książek w szpitalach, sanatoriach, szkołach i zakładach inwalidów, za pośrednictwem kolegów i krewnych.

Czas dla chorego w szpitalu to:

- 1/ czas bez chronologii, bowiem godziny i minuty nie mają znaczenia, gdy cierpi się i niepokoi o przyszły los;
- 2/ czas pusty, gdyż nie zawiera w sobie obowiązków, planów, a więc pozbawiony jest swej normalnej, życiowej treści;
- 3/ czas zmarnowany, ponieważ nie daje się odzyskać, a ponadto stał się mało ważny w obliczu choroby;
- 4/ czas przytłaczający, gdyż przepełniony cierpieniem, wątpliwościami, smutkiem i żalem<sup>1</sup>.

Bibliotekarze starają się dobrać dziecku choremu taką lekturę, która przeciwdziała destrukcyjnemu działaniu owego czasu, pobudza do aktywności w przezwyciężaniu cierpienia, smutku i żalu spowodowanych chorobą. W związku z tym książki można podzielić na dwie grupy: 1/ wymagające, tj. takie, które wymagają dużego wysiłku umysłowego ze strony czytelnika, jednakże ze względu na ważne zagadnienia, jakie podnoszą, przykuwają uwagę, angażują emocjonalnie i racjonalnie; 2/ niewymagające, tzn. takie, które z powodu prostej treści i nieskomplikowanej fabuły są czytane "dla zabicia czasu"<sup>2</sup>. Do pierwszej grupy należą przede wszystkim książki poświęcone zagadnieniom: historycznym, przyrodniczym i obyczajowym /o miłości, nastolatkach/, także książki popularnonaukowe. Natomiast do drugiej można zaliczyć lektury o tematyce: humorystycznej, podróżniczej, przygodowej, bajki i baśnie. Obie te grupy lektur są przydatne dla małych pacjentów szpitali i sanatoriów, albowiem zaspokajają różne ich potrzeby.

W oparciu o kartotekę czytelniczną biblioteki Szpitala Dziecięcego im. Janusza Korczaka we Wrocławiu można zorientować się w lekturach małych pacjentów. Czytają oni dużo książek /średnio 15-24 rocznie/; mniej więcej tyle czasu poświęcają lekturom szkolnym, co pozaszkolnym. Spośród książek o tematyce historycznej, także biograficznej i wojennej, czytane są przez starsze dzieci /12-16 lat/ głównie: "Droga przez góry" A. Bahdaja, "Dziesięć serc czerwonych", "Filip i jego załoga na kółkach", "Opowieści wojenne", i "Tamten brzeg mych lat" J. Broniewskiej, "Dzikowy skarb", "Imiennik" i "Rok tysięczny" K. Bunscha, "Trójkolorowa kokarda" i "Złamana szpada" J. Chamiec, "Człowiek, o którego upomniało się morze", "Fridtjof, co z ciebie wyrosnie?" A. i Cz. Centkiewiczów, "Dywizjon 303" A. Fiedlera, "Duja-wica" M. Kann, "Krzyżowcy" Z. Kossak, "Stara Baśń" J.K. Kraszewskiego, "Bezdomne gminy", "Sprawiedliwi" i "Zatańczmy karmaniolę" T. Łopalewskiego, "L-jak Lucy" i "Żądło Genowefy" J. Meissnera, "Straceńcy" E. Paukszty, "Kto mi dał skrzydła?" J. Porazińskiej, "Czterej pancerni i pies" oraz "Studzianki" J. Przymanowskiego, "Chłopcy ze Starówki" H. Rudnickiej, "Krzyżacy" oraz "Ogniem i mieczem" H. Sienkiewicza, "Romans dowódcy" i "Tiergarten" S. Strumph-Wojtkiewicza, "Z kraju milczenia" W. Żukrowskiego.

Książki o tematyce przyrodniczej, popularne wśród tych dzieci, to przede wszystkim: "Księga puszczy" i "Władca Doliny Morskiego Oka" T. Karpowicza, a spośród książek o tematyce obyczajowej, w tym też miłosnej, czytane są szczególnie następujące: "Szkoła dwóch dziewcząt"

T. Chrościelewskiego, "Kochankowie róży wiatrów", "Tak trzymać!", "Wczesną jesienia w Złoty Piaskach" i "Zatoka śpiewających traw" S. Fleszarowej-Muskat, "Po słońecznej stronie" M. Jaworczakowej, "Panna z mokrą głową" K. Makuszyńskiego, "Łysek z pokładu Idy" G. Morcinka, "Awantura w Niekłaju", "Księga urwisów", "Naprzód, Wspinali" E. Niziurskiego, "Chłopak na opak, czyli z pamiętnika pechowego Jacka", "Raz, gdy chciałem być szlachetny ..." i "Głowa na tranzystorach" H. Ożogowskiej, "Dag, córka Kasi" L. Seymour-Tułasiewicz, "Opowiadania wybrane" E. Szelburg-Zarembiny, "Piłomień na bagnach" i "Pokój na poddaszu" W. Wasilewskiej.

Dzieci ze schorzeniami i uszkodzonymi narządami organizmu poświęcają szczególną uwagę tym książkom, które dotyczą takich samych chorych, jak one. Poszukują one także książek popularno naukowych, a głównie takich, które mają charakter beletrystyczny i w sposób prosty, ale zgodny z wymogami nauki, przekazują informacje o zagadnieniach przyrodniczych, technicznych czy innych. Popularne są wśród nich również książki o tematyce humorystycznej.

Bajki i baśnie są chętnie czytane przez dzieci młodsze /7-11 lat/. Nie gardzą nimi starsze.

A oto utwory pisarzy zagranicznych, poszukiwane i czytane przez dzieci ze schorzeniami i uszkodzonymi narządami organizmu: "Czerwony korsarz", "Ostatni Mohikanin", "Pogromca zwierząt czyli Pierwsza ścieżka wojenna" J.F. Coopera, "Dolina ludzi milczących" i "Wiółczęgi północy" J.O. Curwooda, "Klub Pickwicka" K. Dickensa, "Kawaler de Maison Rouge", "Wicehrabia de Bragelonne" A. Dumasa, "Wilk morski" i "Zew krwi" J. Londona, "Old Surehand" K. Maya, "Narzeczona z Lammermoor" W. Scotta i "20 000 mil podmorskiej żeglugi" J. Verne'a.

#### b/ Dzieci z wadami słuchu

Ciężkie upośledzenie słuchu i głuchota redukuje wrażenia zmysłowe /słuchowe/ i odbiór symboliki słownej /trudności w opanowaniu mowy/, wpływają destrukcyjnie na rozwój sfery intelektualnej /wolniejszy jest rozwój intelektualny/ i społecznej /brak stałości emocjonalnej i dobrego przystosowania społecznego/, także na całą osobowość, a nieraz na rozwój fizyczny /zaburzenia chodu/. Sprawność dzieci z wadami słuchu w zakresie motoryki ogólnej jest gorsza niż ich słyszących rówieśników. Utrudniona komunikacja słowna odbija się niekorzystnie na funkcjonowaniu ich psychiki /reakcje na bodźce są uproszczone, zredukowane/.



U głuchych występuje kompensacyjna rola wzroku, wibracji i dotyku. Najczęściej spotykamy mechaniczne i bezmyślne przez nich zapamiętywanie. Po odpowiednim przygotowaniu zawodowym dobrze wykonują jako dorośli swój zawód i pod tym względem nie są gorsi od słyszących.

Głusi bez języka /posługujący się mową migową/ z wielkim trudem dochodzą do etapu myślenia abstrakcyjnego. Mowa migowa, w której o kolejności migów decyduje kolejność wydarzeń, a nie forma gramatyczna, i brak jest znaków o charakterze abstrakcyjnym, zmusza dziecko do myślenia obrazowego. Szkoły i zakłady specjalne podejmują starania o nauczenie dziecka języka dźwiękowego. Im wcześniej może ono przestawić się z mowy migowej na mowę dźwiękową, tym szybciej postępuje jego rozwój umysłowy. Pomocna do nauczania języka dźwiękowego może być mowa palcowa, która różni się tym od mowy dźwiękowej, że ma strukturę ortograficzną, a nie fonetyczną. Tą drogą dziecko głuche może osiągnąć wysoki stopień rozwoju umysłowego.

Dzieci z ciężkim upośledzeniem słuchu i głuchotą wymagają od bibliotekarza głównie indywidualnego podejścia. Przy wyborze lektury bierze się pod uwagę stadium choroby, poziom rozwoju umysłowego, wiek i zainteresowania.

Dość często organizowane jest głośne czytanie dla dzieci z wadami słuchu, albowiem w ten sposób zapewnia się im komunikację słowną i wzbogaca ich słownictwo.

Dla uczniów klas najmłodszych /II-III/ z ciężkim upośledzeniem słuchu i głuchotą wypożyczają lektury w bibliotece szkolnej sami nauczyciele. Są to przeważnie książeczki z obrazkami i skromnym tekstem, które chętnie przeglądają. Natomiast dzieci z klas starszych /IV-VIII/ ograniczają swój pobyt w bibliotece do lektur szkolnych, w tym głównie do książeczek cienkich lub ich fragmentów. Zwykle nie są w stanie zrozumieć sensu wielu wyrazów zawartych w tekście i to je zniechęca do czytania. Zaledwie 5% tych dzieci wypożycza także lektury pozaszkolne.

Kartoteka czytelnicza biblioteki Ośrodka Szkolno-Wychowawczego Dzieci Głuchych im. Marii Grzegorzewskiej we Wrocławiu zawiera odnotowania odnoszące się do różnych książek, wśród których najczęściej powtarzały się następująco: "Potajemna wyprawa" D. Bieńkowskiej, "Wakacje z Zygą" Z. Chądzyńskiej, "Rozbita szyba" I. Jurgielewiczowej, "Moje - nie moje" D. Kaczyńskiej, "Sztuczny człowiek" R. Pisarskiego, "Wakacje, jakich nie było" E. Rafalskiego, "Pułapka" H. Sekuły, "Proszę wsiadać - drzwi zamykać" T. Sochackiego, "Sprawa Marcina" K. Soł-

nowicz-Olbrychskiej, "Buraki na świąteczną ćwikłę" K. Witwickiej. Niektórzy uczniowie sięgają po książki A. Fiedlera, A. i Cz. Centkiewiczów, M. Konopnickiej, B. Prusą i H. Sienkiewicza, także po bajki I. Krasickiego i A. Mickiewicza. Wykazują duże zainteresowanie czasopismami abonowanymi przez bibliotekę. Częściej do nich zagląдают, niż do książek. A oto periodyki czytane przez dzieci: "Drużyna", "Gazeta Robotnicza" /głównie sport/, "Kobieta i życie", "Kontynenty", "Magazyn Rodzinny", "Miś" /interesują się nim przede wszystkim małe dzieci/, "Mały Modelarz", "Moda" /czytają głównie dziewczynki/, "Na przełaj", "Piomycek" /czytają wyłącznie młodsze dzieci/, "Piomyk", "Poznaj swój kraj", "Poznaj świat", "Sportowiec" /czytają prawie wyłącznie chłopcy/, "Stolica", "Świat Ciszy", "Świat Młodych", "Świerczyk" /interesują się nim młodsze dzieci/, "Trybuna Ludu" /głównie sport/, "Wieczór Wrocławia", "Wykroje i Wzory" /korzystają głównie dziewczęta/, "Zrób sam" i "Żołnierz Polski".

Dzieci niedosłyszące mają mniejsze trudności w czytaniu i rozumieniu tekstów niż ich rówieśnicy z ciężkim upośledzeniem słuchu oraz głuchotą. Dlatego czytają one więcej niż ci drudzy. Wśród lektur tych dzieci spotyka się także liczne bajki i książeczki z obrazkami do oglądania.

Z powyższego zestawu książek czytanych przez dzieci niedosłyszące wynika, że interesują się one głównie lekturami szkolnymi. Mimo że czytają więcej niż ich rówieśnicy z ciężkim upośledzeniem słuchu i głuchotą, to jednak nie mogą poszczycić się imponującymi ilościami przeczytanych książek, a ponadto są wśród nich uczniowie, którzy w ogóle nie zagląдают do lektur. Przyczyną tego jest niemożność korzystania z lektur dla słyszących i brak lektur odpowiednio dostosowanych do odbioru przez te dzieci.

#### c/ Dzieci z wadami wzroku

Dzieci niewidome, nie pobudzone do działania przez wrażenia optyczne, są raczej bierne pod względem ruchowym, stąd też wolniej rozwijają się fizycznie /rozwój sprawności i zręczności fizycznej przebiega trudniej/. Więcej niż dzieci widzące muszą włożyć wysiłku w poznanie rzeczy, zjawisk itp., bo skoro w tym względzie nie mogą liczyć na wzrok, zmuszone są rekompensować innymi zmysłami /dotykem, słuchem/, a to wymaga dużo trudu. Poza zasięgiem ich poznania pozostają barwy, mimika twarzy ludzkiej, perspektywa itp. Dlatego też szczególnego znaczenia nabierają dla nich wrażenia dotykowe i słuchowe, a zwłaszcza słowo, dzięki któremu mogą orientować się w przestrzeni i

środowisku, w którym przebywają, brać udział w procesach poznawczych i społecznych /komunikować się z innymi ludźmi, spełniać wspólnie z nimi określone zadania itp./.

Dzieci z wadami wzroku mają trudności w prawidłowym rozwoju społecznym i emocjonalnym. Spotykają się z różnym stosunkiem do siebie ze strony otoczenia, głównie rodziny. Raz bywa to nadmierna troskliwość, kiedy indziej - niechęć, brak akceptacji. Szybko uświadamiają one sobie sytuację, w jakiej znajdują się. Wtedy łatwo rodzi się poczucie mniejszej wartości, rezygnacja /stany frustracyjne/. W postępowaniu rewalidacyjnym z tymi dziećmi ogromną rolę odgrywa wspieranie ich woli przez zwyciężanie trudności, wzmacniania ich odporności psychicznej.

Wybitny tyfolog, M. Grzegorzewska, pisała, że "dziecko niewidome jest dzieckiem normalnym umysłowo o ile przyczyna, która pozbawiła je wzroku, nie uszkodziła także kory mózgowej"<sup>3</sup>. To stwierdzenie jest nakazem traktowania osób dotkniętych wadami wzroku jak ludzi normalnych, zapewnienia im warunków do wszechstronnego rozwoju osobowości, do przysposobienia zawodowego.

Biblioteki coraz powszechniej gromadzą książki dla niewidomych: książki drukowane brajlem i książki mówione /płyty i taśmy magnetofonowe/. Wydaje te publikacje Polski Związek Niewidomych i jego centralna biblioteka w Warszawie<sup>4</sup>.

Według kartoteki czytelniczej biblioteki Specjalnego Ośrodka Dzieci Niewidomych /szkoła podstawowa i zasadnicza szkoła zawodowa/ we Wrocławiu 70% wychowanków niewidomych i niedowidzących czyta tylko lektury szkolne, a zaledwie 30% także pozaszkolne. Do książek najbardziej popularnych wśród nich należą utwory o perypetiach dzieci z wadami wzroku, a mianowicie: "Nie jesteś sam", "Nigdy cię nie opuszczę", "Po kocich łbach", "Powódź", "Tarnina" i "Ziemia bez słońca" J. Szczygła oraz "A jednak życie", "Ku pełni życia" i "Przerwany szlak" N. Mitraszewskiego. Czytanie tych książek jest dla nich lekcją: jak postacie literackie - podobne do nich pod względem choroby i wieku - radzą sobie w różnych sytuacjach życiowych. Dlatego też są przez nie tak poszukiwane i chętnie czytane.

Z kręgu książek wymagających, o których pisaliśmy, omawiając lektury dzieci ze schorzeniami i uszkodzonymi narządami organizmu, głównie lektury o tematyce obyczajowej i przyrodniczej interesują dzieci niewidome i niedowidzące. Bardziej popularne to cykl powieści "Ania" L.M. Montgomery /przede wszystkim u dziewcząt/, "Lassie, wróć!" E. Knighta i "Dzieci z Leszczynowej Górki" M. Kownackiej i Z. Malickiej.

Jeżeli chodzi o książki niewymagające, to poszukują lektury o tematyce humorystycznej, podróżniczej i przygodowej, bajki, baśnie i pod względem ich zakresu nie różnią się od dzieci ze schorzeniami i uszkodzonymi narządami organizmu. Interesujące są dla nich utwory A. Bahdaja, J. Brzechwy, A. i Cz. Centkiewiczów, A. Fiedlera, Cz. Janczarskiego, H. Januszewskiej i K. Makuszyńskiego.

#### d/ Dzieci upośledzone umysłowo

W doborze lektury dla tych dzieci bibliotekarze uwzględniają ograniczenia wynikające z upośledzenia umysłowego: trudności w opanowaniu techniki czytania ze zrozumieniem, ubogi zasób słownictwa, trudności w rozumieniu słów, mały zasób wiadomości, ubogi zasób pojęć. Pod względem zasobu doświadczeń społecznych upośledzeni umysłowo z reguły dorównują swoim rówieśnikom o normalnym rozwoju intelektualnym. Stąd też w wyborze lektury konieczne stało się uwzględnienie, obok poziomu rozwoju umysłowego, również wieku życia oraz zainteresowań.

Zawartość kartoteki czytelniczej biblioteki Zasadniczej Szkoły Zawodowej Nr 4 Specjalnej oraz Szkoły Podstawowej Nr 10 Specjalnej we Wrocławiu umożliwia zorientowanie się w częstotliwości czytania i lekturach dzieci z lekkim upośledzeniem umysłowym /właśnie takie uczęszczają do tych szkół/. Okazuje się, że czytają one głównie lektury szkolne. Zaledwie 5% sięga ponadto po inne książki - odnosi się to tylko do młodszych dzieci z klas II-VI /7-12 lat/, bo starsze i uczniowie zasadniczej szkoły zawodowej ograniczają swój pobyt w bibliotece do lektur szkolnych.

Dzieci młodsze interesują się głównie bajkami, baśniami, legendami i lekturami przyrodniczymi, także szkolnymi. Dużą popularnością wśród nich cieszą się następujące książeczki /zwykle cienkie/: "Pilot i ja" A. Bahdaja, "Filip i jego załoga na kółkach" J. Broniewskiej, "Pożegnanie z misiem" H. Chrościelewskiej, "Jak Wojtek został strażakiem" Cz. Janczarskiego, "Flisak i Przydróżka" H. Januszewskiej, "Frank" Cz. Janczarskiego, "Na jagody" i "O krasnoludkach i sierotce Marysi" M. Konopnickiej, "Rogaś z Doliny Rostoki" M. Kownackiej, "Psoty i kłopoty wóbelka Elemelka" H. Łochockiej, "Awantury i wybryki małpki Fiki-Miki" K. Makuszyńskiego, "Łysek z pokładu Idy" G. Morcinka, "Pan Samochodzik i Winnetou" Z. Nienackiego, "Tajemnica zielonej pieczęci" H. Ożogowskiej, "Słoń i kwiat" B. Pattena, "Bajki" Ch. Perraulta, "Psotki i śmieški" J. Porazińskiej, "Bajka o rybaku i złotej rybce" A. Puszkina,

"Wesołe historie" E. Szelburg-Zarembiny, "Rostik i Kiesza w krainie Peri" I. Tekmanowej, "Lokomotywa" i "Słoń Trąbalski" J. Tuwima.

Z tego pobieżnego przeglądu lektur najpopularniejszych wśród dzieci z upośledzeniem umysłowym wynika, że przeważają wśród nich właśnie lektury szkolne. Książeczki te odznaczają się ciekawą akcją, są proste w treści, a ponadto ukazują przykłady współpracy i współdziałania między ludźmi.

Starsze dzieci /klasy VI-VIII/ wybierają do czytania książki przeważnie o tematyce przygodowej, podróżniczej i rzadziej obyczajowej /głównie dziewczęta/. Nie przejawiają zainteresowania dla tematyki historycznej ani wojennej /nie dotyczy to serii "Tygrysa"/, a tym bardziej dla społecznej, czy politycznej. A oto bardziej popularne wśród nich książki: "Opowieści spod bieguna" A. i Cz. Centkiewiczów, "Dzikie banany", "Mały Bizon", "Nowa przygoda - Gwinea", "Orinoko" i "Wyspa kochających lemurów" A. Fiedlera, "Księga urwisów" i "Lizus" E. Niziurskiego, "Tomek w krainie kangurów" i in. A. Szklarskiego.

#### c/ Dzieci upośledzone społecznie

Upośledzone społecznie dzieci - to głównie niedostosowane społecznie, również część upośledzonych fizycznie i umysłowo, albowiem wiąże się z tym zwykle izolacja społeczna.

Zawartość kartoteki czytelniczej biblioteki Młodzieżowego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego we Wrocławiu orientuje nas dość szczegółowo w lekturach dzieci nieprzystosowanych społecznie, poddanych resocjalizacji.

Dzieci młodsze /8-11 lat/ interesują się bajkami, baśniami, legendami. Szczególnie popularne wśród nich są bajki H.Ch. Andersena J. Brzechwy, W. Chotomskiej, A. Mickiewicza i J. Tuwima. Niektóre z tych utworów są lekturami szkolnymi. Zaledwie 20% wypożycza z biblioteki ponadto lektury pozaszkolne. Starsze dzieci /12-15 lat/ sięgają po książki o wartkiej akcji i wyrazistych postaciach bohaterów. Głównie utwory o tematyce historycznej, wojennej, przyrodniczej, podróżniczej i przygodowej są przez nie poszukiwane. Najpopularniejsze są wśród nich następujące: "Pod Troją" L.M. Bartelskiego, "Dzikowy skarb" K. Bunscha, książki A. i Cz. Centkiewiczów i A. Fiedlera, "Przygody dobrego wojaka Szwejka ..." J. Haska, "Matka królów", i "Stara baśń" J.K. Kraszewskiego, "Faraon" B. Prusa, "Krzyżacy", "Pan Wołodyjowski" i "Potop" H. Sienkiewicza, "Czterej pancerni i pies", J. Przymanowskiego i "Do krwi ostatniej" Z. Safjana.

## 2. BIBLIOTEKI W PROCESIE USPRAWNIANIA DZIECI Z ODCHYLENIAMI I ZABURZENIAMI ROZWOJOWYMI

Wpływ książki na postępowanie dziecka, jak w ogóle człowieka, wiążemy z systemem wartości czytelnika<sup>5</sup>. System wartości, jakim kieruje się człowiek, to określony zespół przekonań dotyczących spostrzeganej przez niego rzeczywistości, osób, idei, także samego siebie.

Dla dziecka, jak i dla dorosłej osoby, w związku z brakiem zdrowia szczególnego znaczenia nabiera ocena siebie i swojej wartości - jeden z członków systemu wartości<sup>6</sup>. Utrata sprawności fizycznej lub umysłowej zagraża poczuciu własnej wartości. Dlatego też w rehabilitacji osób z naruszoną sprawnością organizmu podstawowym zadaniem staje się zbadanie, w jakim stopniu zostało ono zagrożone pod wpływem choroby oraz jak je zmienić i wzmocnić.

Poczucie własnej wartości łączy się ściśle z pojęciem o sobie tj. z określonymi nastawieniami skupionymi wokół pojęcia "własnego ja"<sup>7</sup>. Pojęcie o sobie określa w dużym stopniu uczucia, przekonania, postawy i zachowania jednostki.

Pojęcie o sobie kształtuje się w wyniku społecznej interakcji. Właśnie pod wpływem otoczenia społecznego poczucie własnej wartości może ulegać wzmocnieniu, jeśli jednostka spotyka się z przychylnością z jego strony lub obniżeniu, gdy narażona jest na jego szykany czy wręcz wrogość. Z kolei pojęcie o sobie kształtuje reakcje jednostki na zachowania otoczenia. Osoby oceniające się pozytywnie, skłonne są je oceniać także pozytywnie. Natomiast osoby uważające się za mało wartościowe, zwykle przyjmują nawet szczerze pochwały za obraźliwe. "Wyraża to tendencję - wnikliwie pisze H. Larkowa - zachowania swojego "ja" i równowagi psychicznej, wymagającej pewnej spójności i względnej stałości pojęcia o sobie. Naruszenie i samo zagrożenie utrwalonego pojęcia o sobie i poczucia własnej wartości stawia jednostkę w sytuacji stresu, na skutek niezaspokojenia lub zagrożenia bardzo ważnej potrzeby człowieka - potrzeby posiadania zintegrowanego, spójnego pojęcia o sobie i poczucia własnej wartości"<sup>8</sup>. W celu zaspokojenia tej potrzeby osoba uruchamia mechanizmy obronne. Właśnie zmiana negatywnego pojęcia o sobie na pozytywne - to zasadniczy problem psychiatrii i rehabilitacji.

Przekształcenie pojęcia o sobie nie należy do łatwych zadań, gdyż stanowi ono dość trwałą konstrukcję psychiczną. Nowe informacje dotyczące własnej osoby, dopływające do świadomości chorej osoby czy to drogą jej własnych doświadczeń, czy przekazywane przez innych lu-

dzi, są odpowiednio różnicowane, przekształcane i asymilowane do dotychczasowego pojęcia o sobie. Pod ich wpływem stopniowo następują zmiany w pojęciu o sobie.

Istotę poczucia własnej wartości stanowią pozytywne i negatywne uczucia dotyczące siebie samego, przy czym te pierwsze wynikają na ogół z osiągnięć lub nagród, drugie zaś - z niepowodzenia i zawodu. Właśnie akceptacja siebie samego jest podstawą uznania wartości jednostki. Chodzi tutaj przede wszystkim o obiektywne uznanie własnych zdolności i ograniczeń, co wielu badaczy traktuje jako istotne dla zdrowia osobowości.

Ponieważ choroba u dzieci niepełnosprawnych łączy się ściśle z utratą pewnych wartości, przeto wpływa ona dość znacznie na ich pojęcie o sobie.

Osią organizującą bieg wydarzeń przedstawionych w większości utworów literackich tak, że stanowią one zorganizowany i celowy układ, jest przeważnie człowiek. Gdy uświadomimy sobie, że w konstrukcjach postaci literackich mamy do czynienia z zamierzonymi przez autora osobowościami, określonymi jakościami emocjonalnymi i dużym prawdopodobieństwem życiowym, wówczas zrozumiałe staje się, dlaczego mogą one służyć dziecku niepełnosprawnemu do konfrontacji z jego własną sylwetką<sup>9</sup>.

Dzieciom niepełnosprawnym daje duże zadowolenie świadomość, że te utwory, którymi się one interesują, są czytane także przez ich rówieśników zdrowych. Świadczy to o ich dążności do porównywania siebie z dziećmi zdrowymi i do poprawiania swej wartości.

U dzieci niepełnosprawnych występuje dość często zamknięcie się w sobie. Literatura piękna, czytana i przeżywana, zbliża je do otoczenia ludzkiego, do spraw i problemów życia, albowiem jest ona ważnym źródłem wiedzy o człowieku, odsłania nieraz jego słabości i przywary, rozterki i zmartwienia, a pobudzając wyobraźnię i wrażliwość łączy emocjonalnie ze światem. Jako sztuka ewokuje u nich i podtrzymuje przeżycia, uwrażliwia na piękno świata, a przede wszystkim umożliwia im porozumiewanie się z ludźmi w sferze uczuciowej i przez to zbliża je do nich, do życia i otoczenia.

Rehabilitacja dzieci niepełnosprawnych nie polega tylko na opiece w szkołach i zakładach specjalnych, na leczeniu w szpitalach i sanatoriach, na wyrabianiu wiary w siebie, lecz jest przede wszystkim wysiłkiem zmierzającym do ich wyposażenia w wiedzę o świecie i otoczeniu oraz w umiejętności radzenia sobie w życiu, do nauczenia ich sposobu bycia, który może być akceptowany przez społeczeństwo, gdy będą one pracować zawodowo.

Książka wypożyczana przez biblioteki dzieciom niepełnosprawnym i następnie przez nie czytana, pełni głównie funkcję komunikatywną, polegającą na rozpowszechnianiu treści piśmienniczych /środek przekazu/. Bez niej nie byłyby możliwe inne funkcje.

Do upowszechniania wiedzy wśród dzieci niepełnosprawnych służy przede wszystkim książka popularnonaukowa.

Duże znaczenie dla dzieci niepełnosprawnych mają wydawnictwa encyklopedyczne i słownikowe podające w formie skondensowanej, a także przystępnej rzetelny zasób wiadomości. Chętnie je one przeglądają i zapoznają się z informacjami w nich zawartymi.

Także literatura piękna jest dla tych dzieci źródłem poznania. Posługuje się ona własnym, dla siebie charakterystycznym i bardziej niż książka popularnonaukowa zrozumiałym, sposobem poznawania rzeczywistości. Odnosi się to do całej literatury pięknej, ale szczególnie do literatury historycznej i biograficznej, literatury podróźniczej i przyrodniczej, literatury obyczajowej.

Dużego znaczenia dla rewalidacji zwłaszcza starszych dzieci niepełnosprawnych nabierają prace podejmowane przez szkoły i zakłady specjalne nad ich nauczaniem czynności społeczno-użytkowych, a przede wszystkim nad przysposobieniem do pracy zawodowej. Szczególnie pomocne w tym zakresie są wszelkiego rodzaju poradniki o wyborze zawodu, gospodarstwie domowym, robotach stolarskich, szyciu, haftowaniu, robótkach ręcznych, o modelowaniu i majsterkowaniu, o pisaniu listów, zachowaniu się, pielęgnacji ciała itp. Nie każda biblioteka jest należycie zaopatrzona w tego rodzaju wydawnictwa, co ogranicza ich użyteczność.

Biblioteki starają się uczestniczyć w procesie przysposabiania dzieci niepełnosprawnych do pracy zawodowej. W tym celu: a/ zaznajamiają je z książkami o problematyce zawodów, które są możliwe do wykonywania przez nie w przyszłości; b/ uczą szacunku do każdego z zawodów przez ukazywanie ich pożytku społecznego; c/ ukierunkowują ich zainteresowania na dziedziny wiedzy, ważne dla społeczeństwa i ich samych; d/ dostarczają informacji o postępowaniu w różnych sytuacjach życiowych; e/ uczą pracy społeczno-użytkowej dla dobra biblioteki /okładanie książek w papier lub folię, porządkowanie zbiorów na półkach, czytanie lektur na głos dla młodszych koleżanek lub kolegów itp./.

Biblioteka jako integralna część szkoły czy zakładu specjalnego bierze bezpośredni udział w procesie dydaktyczno-wychowawczym przez udostępnianie dzieciom lektur obowiązkowych i uzupełniających, a



także książek popularnonaukowych, skorelowanych z programem szkolnym. Ponadto większość bibliotek podejmuje zajęcia z najsłabszymi uczniami. Polegają one na regularnym organizowaniu dla nich pomocy silniejszych uczniów, a nawet nauczycieli, w przygotowywaniu się do lekcji, na doradzaniu im odpowiedniej lektury.

Biblioteka szkolna najczęściej stosuje metodę indywidualnej pracy z dziećmi niepełnosprawnymi. Należy tutaj wymienić takie czynności podejmowane przez nią, jak poznawanie dzieci i ich zainteresowań, wypożyczanie im książek do czytania, poradnictwo bibliograficzne i biblioteczne, pomoc w czytaniu i rozumieniu tekstów, pomoc w nauce, wdrażanie do samodzielnego wyboru książki i informacji. Rodzaj czynności jest zależny od stopnia zaawansowania umysłowego dzieci i ich rozwoju osobistego. Bardziej rozwiniętą młodzież starają się biblioteki skupić w zorganizowane grupy /koła recytatorskie, głośnego czytania itp./.

Niezależnie od udostępniania lektur biblioteki pełnią ponadto następujące funkcje:

a/ informacyjną, polegającą na zaopatrywaniu uczniów w wiadomości z zakresu danego przedmiotu;

b/ metodyczną, gdyż obok informacji udzielają one wskazówek co do sposobów poznawania danego wycinka dziedziny;

c/ samokształceniową, albowiem pobudzają do dalszej nauki przez wskazywanie sposobów uczenia się i perspektyw rozwojowych danej dyscypliny wiedzy.

Biblioteka bierze bezpośredni udział w procesie dydaktyczno-wychowawczym szkoły przez prowadzenie lekcji przysposobienia czytelniczego i informacyjnego<sup>10</sup>. Lekcje te mają na celu wyposażenie uczniów w umiejętności korzystania z biblioteki /księgozbiór, katalogi, kartoteki/, z instytucji gromadzących, opracowujących i udostępniających dokumenty /obok biblioteki także archiwa, ośrodki informacji naukowej/, z różnych rodzajów dokumentów bibliotecznych /książka, wydawnictwo informacyjne, czasopismo itp./, wreszcie stosowanie właściwej techniki pracy umysłowej, aby mogli oni przy pomocy księżnicy i jej zbiorów poprawnie pisać prace domowe, kontynuować samokształcenie.

...

Kompetencje czytelnicze dzieci niepełnosprawnych zależne są od rodzaju i stadium choroby. Dlatego też wybory lektur są na ogół różne w poszczególnych grupach dzieci z upośledzeniami i zaburzeniami rozwojo-

wymi. Dzieci z wadami słuchu i upośledzone umysłowo w stopniu lekkim czytają wyłącznie lektury szkolne i to cienkie. Zresztą mają one stale ogromne trudności w czytaniu i rozumieniu tekstów. Dzieci z wadami wzroku i niedostosowane społecznie sięgają czasem po lektury pozaszkolne. Wreszcie dzieci ze schorzeniami, uszkodzonymi narządami organizmu czytają wiele i często, wychodzą poza kanon lektur szkolnych. Wszystko to w sumie powinno stać się wskazówką dla bibliotekarzy w trakcie udostępniania im lektur. Odczytanie książki decyduje o jej oddziaływaniu społecznym, o funkcji, którą stało się: zmniejszenie niepokoju i napięć emocjonalnych, kompensowanie wad wrodzonych lub nabytych, odwracanie uwagi od traumatycznych sytuacji, w jakich znajdują się dzieci niepełnosprawne, ich usprawnianie umysłowe i społeczne, poprawa ich poczucia własnej wartości.

### P r z y p i s y

<sup>1</sup> Por. K.F.Euler: Krankenlektüre. Erfahrungen - Folgerungen - Ratschläge. Stuttgart 1964.

<sup>2</sup> Ponieważ chory podlega różnym procesom, zmianom i przeżyciom, przeto może mieć różny stosunek do tej samej książki. Jej wartość mierzona jest sytuacją, w jakiej się on znajduje. Z tego punktu widzenia K.E.Euler /Krankenlektüre. Erfahrungen - Folgerungen - Ratschläge. Op.cit./ wyszczególnia następujące grupy lektur: 1/ lektury odwracające uwagę i 2/ lektury zwracające uwagę.

<sup>3</sup> M.Grzegorzewska: Psychologia niewidomych. Warszawa 1926.

<sup>4</sup> K.Sunonek: Biblioteka Centralna Polskiego Związku Niewidomych. "Bibliotekarz" 1980 nr 3, s. 60-61.

<sup>5</sup> O systemie wartości piszą S.Jałowicki: Struktura systemu wartości. Studium różnicowań międzygeneracyjnych. Warszawa 1978 i M. Misztal: Uwagi o badaniu systemów wartości. "Studia Socjologiczne" 1977 nr 4, podkreślając jego znaczenie dla rozpatrywania reakcji człowieka na wartości oferowane mu z zewnątrz.

<sup>6</sup> T.Tomaszewski traktuje ocenę wartości czegoś przez osobę jako możliwość zaspokojenia przez to jakiejś potrzeby /Czynności świadome. W: T.Tomaszewski: Psychologia jako nauka o człowieku. Warszawa 1967, s. 36/.

<sup>7</sup> Por.: J.Reykowski: Osobowość a trwały stress. W: Problemy psychologiczne w rehabilitacji inwalidów. Pod.red. H.Larkowej. T.2. Warszawa 1971, s. 28.

<sup>8</sup> H.Larkowa: Problemy wartościowania i samooceny w rehabilitacji inwalidów. W: Problemy psychologiczne w rehabilitacji inwalidów. Pod red. H.Larkowej. T.3 Warszawa 1974, s. 37.

<sup>9</sup> H.Markiewicz: Główne problemy wiedzy o literaturze. Warszawa 1965, s. 80.

<sup>10</sup> Przystosowanie czytelnicze i informacyjne w szkole podstawowej. Warszawa 1983, WSiP.

Kazimierz Denek  
 Uniwersytet im. A. Mickiewicza  
 Poznań

### PROGRAM WYCIECZEK SZKOLNYCH I JEGO REALIZACJA

Realizacja założeń organizacyjno-programowych wycieczek wymaga stosowania przemyślanej metodyki ich prowadzenia. Zmierza ona do tego, żeby wycieczki stały się dla ich uczestników szkołą inicjatywy, samorządności i aktywności społecznej. Oznacza to, że na wycieczkach trzeba szukać wszelkich sposobów pełnego angażowania młodzieży we wszystkie sprawy wycieczek. Osiąga się to dzięki stwarzaniu wśród ich uczestników takich stosunków, by każdy z nich wniósł swój wkład, zgodnie z własnymi zainteresowaniami i potrzebami wycieczek.

Poczynaniom tym służy uczenie uczestników wycieczek: dokładnego omawiania celów wycieczek w kategoriach zadań, zespołowej pracy, wspólnego wyznaczania drogi wiodącej do celu, grupowego omawiania środków realizacji celów, kolektywnego wyciągania wniosków przy jednoczesnym pobudzeniu inicjatywy, intensywnego włączania się jednostek do przedsięwzięć zespołów. Jeżeli stosunki w zespołach wycieczkowych nie są spontaniczne i bezpośrednie, wtedy do akcji wkraczają animatorzy /rady wycieczkowe/. Zasadniczą ich rolą jest umożliwienie prawa głosu każdemu uczestnikowi wycieczek, stworzenie sytuacji dla swobodnych wypowiedzi. Chodzi o to, aby młodzież na wycieczkach nie odgrywała roli papugi odtwarzającej w sposób mniej lub bardziej zręczny to, wszystko, co przekazali jej, względnie z czym ją zapoznali kierownicy i opiekunowie wycieczek. Stąd na wycieczkach młodzież zgodnie z kierownictwem i opiekunami m.in. przygotowuje posiłki we własnym zakresie /śniadania i kolacje/, zamawia obiady w gospodach, jadalniach i restauracjach, przeprowadza gry, zabawy i badania terenowe, organizuje ogniska, wieczornice, spotkania z interesującymi ludźmi, dokonuje oceny wycieczek. Wydaje się nam, że tylko takie postępowanie stwarza optymalne warunki współpracy i współdziałania z kierownictwem wycieczek na płaszczyźnie partnerstwa.

Cele, zasady i metody przeprowadzania wycieczek. Jakie cele mają do spełnienia wycieczki szkolne? Dadzą się one sprowadzić do celów poznawczych, kształcących i wychowawczych. Cele wycieczek spełniają funkcję ich kierunkowskazów. Cele określają, czego należy uczyć uczestników wycieczek w trakcie ich przygotowywania, przeprowadzania i podsumowywania.

Jak to czynić? W poszukiwaniu odpowiedzi na to pytanie pomocne okazują się zasady organizacji wycieczek. Są nimi normy postępowania, których przestrzeganie zapewnia kadrze wycieczek zaznajomienie ich uczestników z podstawami usystematyzowanej wiedzy o przyrodzie, społeczeństwie, technice, nauce, kulturze, rozwijanie zainteresowań i zdolności poznawczych.

Rezultaty wycieczek zależą zarówno od prawidłowego określania celów, jak i od sposobów ich osiągnięcia, czyli metod organizacji wycieczek<sup>1</sup>.

**P r o g r a m y w y c i e c z e k.** Elementami wiążącymi wszystkie poczynania dni wycieczkowych są ich programy. Podają one przebieg trasy, informacje, co, którego dnia i o której godzinie będzie się robić w czasie wycieczek. Oto przykład programu wycieczki weekendowej, pieszej, wielopredmiotowej o charakterze krajoznawczo-turystycznym SKKT im. L. Węgrzynowicza Liceum Ekonomicznego im. O. Langego w Poznaniu, zorganizowanej w środkową część Szlaku Piastowskiego.

Trasa wycieczki przebiega przez miejscowości oznaczone licznymi znakami mówiącymi, że to "stąd nasz ród", związane bezpośrednio z początkami Państwa Polskiego i działalnością pierwszych Piastów. Wędrówka nimi ma na celu poznanie tych miejscowości, zwrócenie uwagi na dorobek poprzednich pokoleń, bogactwo pamiątek i zabytków świadczących o wysokiej kulturze naszego kraju od zarania jego dziejów. Ma ona młodzieży przybliżyć ten zakątek Ojczyzny jako "kraj, gdzie powietrze zdrowe, rola żyzna, las miodopianny, wody rybne, rycerze wojowniczy, wieśniacy pracowici, konie wytrwałe, woły chętne do orki, krowy mleczne, owce wełniste". Takim widział ten zakątek kraju Gall Anonim. W takim też stanie trwał on przez kilka stuleci i warto przynajmniej o tym wiedzieć, choć coraz trudniej w to uwierzyć. Jest to jednocześnie teren nie tylko zasobny w zabytki przeszłości, lecz również tętniący współczesnym życiem. Aby lepiej poznać rolnictwo i przemysł dnia dzisiejszego, warto w czasie tych wędrówek zwiedzić znajdujące się na szlaku wzorowo prowadzone PGR-y, nowoczesne zakłady pracy i nowe osiedla mieszkaniowe w Gnieźnie. Dzięki temu wędrówka łączy w sobie słowa: rozumiejąc przeszłość, znając teraźniejszość, lepiej pracujemy dla przyszłości.

Teren wędrówki jest urozmaicony. Sprawiają to spotkane na szlaku pasma niewysokich pagórków morenowych, liczne jeziora, wyspy, kompleksy leśne, parki krajobrazowe, rzeki, grodziska, skansen, wiatrak, pomniki, pola bitew, 4 miejsca martyrologii, liczne zabytki.

w ten sposób wędrówka proponowanymi szlakami łączy w sobie piękno krajobrazu z urokiem tkwiącym w zabytkach przeszłości.

Szlak wędrówki przebiega w przeważającej części wzdłuż dróg o twardej nawierzchni i linii kolejowych. Daje to możliwość przebycia PKS lub PKP dowolnej części szlaków. Z uwagi na dogodną komunikację podmiejską można je przebyć w odcinkach. Dzięki temu szlaki te nadają się do wędrówek dla młodzieży nie tylko ze szkół średnich, lecz również uczęszczającej do szkół podstawowych.

1 dzień /w piątek po południu/

- 13.30 Zbiórka w hallu dworca Poznań Główny.
- 13.42 Planowy odjazd pociągu osobowego relacji Poznań-Toruń.
- 14.23 Planowy przyjazd do stacji Lednogóra.
- 14.23-16.00 Wędrówka na trasie Lednogóra-Dziekanowice-Ostrów Lednicki /5 km/. W roli przewodników występują na zmianę poszczególni uczestnicy wycieczki.

Lednogóra położona jest na pld. krańcu Jeziora Lednickiego /364 ha/. Kronikarze snuli fantastyczne domysły na temat jego nazwy. Długosz wywodził nazwę jeziora od bóstwa Lado, Miechowita - od Ledy, matki bóstwa Lelum-Polelum. Dziś wiemy, że bóstw takich na ziemiach polskich nigdy nie znano. Jest to jezioro polodowcowe. Stosunkowo wąska rynna jeziora /dł. ok. 8,5 km, przy maksymalnej szerokości 1440 m i głębokości 14,2 m/ ułożyła się południkowo. Z południowego jej krańca bierze swój początek rzeka nosząca dumną nazwę Główna. Wpada ona do Warty na terenie Poznania. Lustro jeziora położone jest na wysokości 108 m n.p.m., około 50 m wyżej niż Warta w Grodzie Przemysława. Jezioro Lednickie jest najwyższym położonym jeziorem w Wielkopolsce. Ma ono urozmaiconą linię brzegową, lasy porastają jedynie brzeg w pln. części jeziora. Na jeziorze poza Ostrowem Lednickim znajdują się wyspy: Ledniczka, Ptasia i Mewia. Ozdobę terenów nadjeziornych stanowią drewniane rzeźby. Jest to plon ogólnopolskiego pleneru, jaki odbył się w 1977 r.

Skracamy z szosy E-83 w lewo, na drogę wiodącą do Dziekanowic. Na 30 ha terenie przyległym do pld.-wsch. brzegu Jeziora Lednickiego uwagę zwraca trwająca od 1976 r. budowa Wielkopolskiego Parku Etnograficznego. Rekonstruuje się w nim wielkopolską wieś. Przeniesiono tu z różnych części Wielkopolski: zajazd, młyn, dworek, kuźnię, karcznię, szkołę, tartak, tkalnie. Główny trzon parku tworzy zabudowa zgrupowana wokół tzw. nawsia.

Wędrując wzdłuż wschodniego brzegu Jeziora Lednickiego osiągamy Dziekanowice. Na terenie wsi znaleziono groby kultury pomorskiej z

urnami twarzowymi. We wsi znajduje się PGR oraz ośrodek szkoleniowo-wypoczynkowy kombinatu PGR Działyn. Zwraca uwagę kościół z 1865 r., dwa nagrobki z XIX w. /na dziedzińcu kościoła/, wyniosły pomnik kamienny ku czci 24 mieszkańców okolicznych wsi poległych w czasie I wojny światowej i Powstania Wielkopolskiego.

Po opuszczeniu Dziekanowic, w towarzystwie szeroko rozlanego, świecącego, jasnego i lśniącego jak oko Jeziora Lednickiego kierujemy się do skansenu budownictwa wiejskiego, położonego w ładnie zagospodarowanym /park/ terenie, na wysokości Ostrowa Lednickiego. Do odwiedzenia skansenu zaprasza szeroko otwarta stylizowana brama wjazdowa zbudowana w 1973 r. W skansenie ustawiono przeniesiony z Gryżyny /woj.leszczyńskie/ najstarszy w Polsce wiatrak koźlak z 1585 r., który ma urządzenia młynarskie. Obok niego zlokalizowano zagrodę wiejską z chatą z XVIII w. z pobliskiego Imielna. W spichlerzu dworskim z Majkowa /woj.kaliskie/ z początku XIX w. eksponuje się interesującą wystawę pt. "Ostrów Lednicki we wczesnym średniowieczu". Ozdobą parku jest szereg rzeźb. Jedną z nich, noszącą imię "Diabła Lednickiego", nawiązuje do tradycji pogańskiego miejsca kultu religijnego w chrampie Nijoby na wyspie. Drzewa i krzewy na terenie skansenu stwarzają doskonałe warunki wypoczynku po trudach wędrówki w bezleśnym krajobrazie na odcinku Lednogóra-Dziekanowice-skansen. Na terenie skansenu znajduje się parking. W bramie wjazdowej mieści się kasa, kiosk z pamiątkami oraz bar z daniami turystycznymi. Smaczną rybę możemy również zjeść w tzw. rybałównce. Corocznie w czerwcu nad Jezioro Lednickim odbywają się obrzędy Noc Kupały i plenerowe widowiska o Piaście i Rzepisze, nawiązujące do tradycyjnych zwyczajów z czasów pogańskich.

16.00-18.00 Przejazd na Ostrów Lednicki. Zwiedzanie Ostrowa i powrót na teren skansenu.

Z przystani promu osobowego /czynnego w okresie od 15 IV do 15 X w godz. 10.00-18.00/ znajdującego się na terenie skansenu udajemy się na Ostrów Lednicki, który jest jednym z miejsc najsilniej związanych z początkami naszej państwowości. Po raz pierwszy wymieniono Ostrów Lednicki w bulli papieża Innocentego II w 1136 r. podającej posiadłości arcybiskupa gnieźnieńskiego. Obszerne relacje o Ostrowie Lednickim przynoszą kroniki: Śląska z XIII w. i J. Długosza z XV w. Ruinami budowli na Ostrowie Lednickim zajmowali się tacy autorzy, jak: J. Lelewel, M. Sokołowski, E. Raczyński. Wyspa była też od XIX w. celem wycieczek krajoznawczych. Znany poeta Wł. Syrokomla zażył nawet przymusowej kąpieli w jeziorze, gdy nagła burza przewróciła łódź, którą powracał z wyspy.

Urokowi tej wyspy nie oparł się również J.I. Kraszewski. Świadczy o tym wydana przez niego w 1876 r. powieść "Stara baśń". Ukazał on w niej na "górze nad jeziorem" święty ogień pogański, strzeżony przez "westalki" oraz kapłanów roztaczających swą pieczę nad okolicznym ludem i przyjmujących pielgrzymów nawet z najodleglejszych zakątków ziem słowiańskich. Na Ostrowie Lednickim uroczyscie obchodzono Noc Kupały. Ta najkrótsza noc w roku była jednym ciągiem wesela i obrzędów. Podczas niej śpiewano uroczyscie pieśń kupalną "o bogu w złotym wiencu, co polom niósł ziarna złote, co łąkom niósł rosy, co ludziom chleb dawał, co wypełniał kłosa, co ule zasiadzał, który czynił dzień, miłość zsyłał i wesele".

Prawdopodobnie na Ostrowie Lednickim szukał schronienia przed śmiercią legendarny Popiel. Tu mogli się urodzić: Mieszko I i B. Chrobry. Tu B. Chrobry przyjmował w 1000 r. cesarza Ottona III, który stąd wędrował bosą do Gniezna po drodze usłanej szkarłatnym sukniem i jedwabiem. Tutaj podobno miał Kazimierz Odnowiciel "widzenie" zwiastujące zwycięstwo w bitwie. Podania okolicznej ludności głosiły o wielkim wojsku i królewskim pałacu.

Gród na Ostrowie Lednickim uległ zniszczeniu w czasie najazdu Brzetysława w 1038 r. Spalono wówczas także mosty. W czasie poszukiwań prowadzonych w latach 1959-1960 przez płetwonurków z Oddziału Poznańskiego PTTK natrafiono na ślady tej bitwy. Znalezione m.in. w sąsiedztwie mostu militaria i hełm wojownika czeskiego. Płetwonurkowie znaleźli również pale mostu, zatopione ciężarem walącego się mostu łodzie. Jedna z nich po zabezpieczeniu znajduje się w Wielkopolskim Muzeum Wojskowym w Poznaniu. Dzięki badaniom płetwonurków znamy dokładnie przebieg mostów, o których istnieniu tylko przypuszczano.

Cierpliwa praca naszych archeologów potwierdziła w całej pełni znaczenie tej wyspy dla naszych przodków. Pozwoliła ona na odsłonięcie wielu tajemnic Ostrowa Lednickiego. Stwierdzono, że wyspa zamieszkała była już w młodszej epoce kamiennej. Osada wczesnoniewolniczna o charakterze otwartym, z domami półziemiankowymi powstała na przełomie VI/VII w. Na przełomie IX/X w. w pld. części wyspy powstała osada obronna otoczona wałem drewniano-ziemnym. W X w. wznieziono kompleks obronny z kamiennymi budowlami palatium i kaplicy oraz mostów łączących wyspę z brzegami jeziora. Dodać należy, że główny gród położony na 7,5 ha Ostrowie Lednickim był połączony za pomocą dwóch mostów drewnianych: zachodniego o długości 428 m i wschodniego - 174 m. Miał on 6 m szerokości. Składał się z drewnia-

nej piłyty wspieranej na pólach. Przez mosty i wyspę wiódł główny trakt komunikacyjny Poznań-Gniezno.

Na wyspie, ze wzgórzem lekko opadającym zieloną łąką ku wodom jeziora, oglądamy wały drewniane grodu oraz monumentalne kamienne relikty dawnej budowli sakralnej i palatium z X w., potwierdzające wysoki kunszt piastowskich budowniczych i znaczenie tego zespołu osadniczego, odgrywającego centralną rolę administracyjno-wojskową w państwie Polan - Polsce Mieszka I i Bolesława Chrobrego. Ruiny zespołu zabytków Ostrowa Lednickiego w latach 1952-1953 zostały nakryte prowizorycznym dachem chroniącym je przed rozsadzeniem zielenią, a w latach następnych przeprowadzono konserwację korony murów, zabezpieczając je przed kruszeniem z powodu nadmiernego osuszenia. W 1978 r. ruiny głównej budowli wyspy - palatium - zabezpieczono specjalną konstrukcją ochronną w postaci funkcjonalnej wiaty. Dzięki niej zwiedzający mogą obejrzeć zabytkową budowlę nie tylko lepiej, lecz i wygodniej. Dla pełnego i trwałego zabezpieczenia tego pomnika kultury narodu polskiego, zakwalifikowanego do zabytków grupy O, powołano w 1969 r. Muzeum Początków Państwa Polskiego na Lednicy, które przemianowano w 1976 r. na Muzeum Pierwszych Piastów. W jego skład, poza Ostrowem Lednickim, wchodzi też skansen. Warto podkreślić, że do inwentaryzacji zabytków Ostrowa Lednickiego posłużono się najnowocześniejszą fotogrametryczną metodą badań.

Na sąsiedniej Ostrowowi Lednickiemu wyspie Ledniczce /zwanej Kucharką lub Kuchnią Królewską/ wznosi się grodzisko. Jest to pozostałość grodu z XII w. Było ono do XV w. siedzibą kasztelanii. Na grodzisku zlokalizowano dzwonicę z XVIII w., przeniesioną z Sokołowa Budzyńskiego.

Po odbyciu wspaniałej lekcji historii na Ostrowie Lednickim, wracamy łożdżą do przystani na terenie skansenu. Miejsce to dzieli tylko 1,5 km od schroniska młodzieżowego w Siemianowie /czynnego w lipcu i sierpniu/.

18.00-19.45 Czas dojścia do przystanków PKS /względnie PKP/ w celu dojazdu do Gniezna. Aby dotrzeć do Gniezna - na nocleg w Szkolnym Schronisku Młodzieżowym PTSM zlokalizowanym w Szkole Podstawowej nr 4, ul. Pocztowa 11, tel. 13-23 /w pobliżu dworca kolejowego/ - możemy dojść do przystanków PKS w Dziekanowicach /1,5 km/, Fałkowie /2,5 km/, Waliszewie /5 km/, względnie powrócić do stacji PKP Lednogóra /5 km/.



- 19.45-20.00 Zakwaterowanie w Szkolnym Schronisku Młodzieżowym /rozmieszczenia uczestników wycieczki w pomieszczeniach noclegowych dokonuje kwatermistrz rady wycieczki/.
- 20.00-20.40 Toaleta wieczorna.
- 20.40-21.10 Kolacja.
- 21.10-21.30 Podsumowanie dnia /dokonuje kierownik wycieczki wspólnie z przewodniczącym i kronikarzem rady wycieczkowej/.
- podanie szczegółowego programu na dzień następny.
- 21.30-21.45 Przygotowanie do snu.
- 21.45- 7.15 Cisza nocna.

2 dzień /sobota/

- 7.15- 7.20 Pobudka
- 7.20- 8.00 Mycie się. Sprzątanie pomieszczeń sypialnych.
- 8.00- 8.30 Śniadanie.
- 8.30-9.30 Zwiedzanie Wielkopolskich Zakładów Obuwia "Polania".
- 9.30-13.30 Zwiedzanie /pod kierunkiem przewodnika PTTK/ Gniezna: Park Piastowski, Katedra /zabytek grupy O/, Stare Miasto, Grzybowo, Winiary i Muzeum przy ul. Św.Jana 9 /obrazujące dzieje Gniezna i Ostrowa Lednickiego w okresie powstawania Państwa Polskiego/.
- 13.30-14.30 Obiad w jednej z restauracji.
- 14.30-15.00 Czas wolny.
- 15.00-18.00

Po zwiedzeniu bezcennych zabytków pierwszej stolicy Polski, drogich sercu każdego Polaka, przypomnieniu licznych wydarzeń historycznych, które miały miejsce w Gnieźnie, warto udać się w jego bezpośrednie okolice. Proponujemy przejście piesze /5,8 km/ na trasie Gniezno-Jez.Winiary-Róża-Jez.Wełnickie-Wełnica-Jez.Strzyżewskie-Strzyżewo Kościelne. Ze schroniska młodzieżowego kierujemy się za znakami turystycznymi koloru niebieskiego do Parku Miejskiego im. K.Swierczewskiego. Po opuszczeniu go ulicami Sobieskiego oraz Żwirki i Wigury dochodzimy do stojącej na wzniesieniu wieży wodociągowej /1,3 km/ z tablicą ku czci Powstania Kościuszkowskiego. Przy wieży skręcamy w prawo i ładną alejką schodzimy do kąpieliska nad Jez.Winiary /pow 19ha/. Wędrujemy pld. brzegiem jeziora. Przekraczamy tor linii kolejowej Gniezno-Nakło i podążając w tym samym kierunku dochodzimy do wsi Róża. Na jej głównym skrzyżowaniu kierujemy się ku opuszczonej uprzednio rynnie jeziornej. Na pln. brzegu rynny jeziornej skręcamy w prawo i ścieżką w pobliżu Jez.Koszyk

przez pola dochodzimy w pobliże Jez. Weñnickiego /pow. 14 ha/. Odwracamy się, by podziwiać stąd panoramę Gniezna, a zwłaszcza wieżę Katedry, wieżowce osiedli Piastowskiego i Tysiąclecia, elewator zbożowy na Winiarach. Utwardzoną drogą kierujemy się w prawo do wsi Weñnica /pętla linii autobusowej WPK nr 5/. Wśród zabudowań ponownie przecinamy rynnę polodowcową i na jej pld. brzegu skręcamy w lewo /6,3 km/. Przed nami widok na położone w sąsiednim wzniesieniu Strzyżewo Kościelne z górującą nad nim wieżą kościoła. Polami dochodzimy do położonego w tej samej rynnicy Jez. Strzyżewskiego /pow. 50ha/ i po zejściu w jego dolinę skręcamy w prawo. Wkrótce z przeciwna dochodzą znaki zielone. Razem z nimi przekraczamy kładkę na Weñnie /7,9 km/. Wschodnim brzegiem Jez. Strzyżewskiego dochodzimy do położonego na skraju doliny Weñny - Strzyżewa Kościelnego. Zanim udamy się na przystanek WPK nr 16 z Gniezna, zlokalizowany w zachodniej części wsi, zwiedzamy kościół z połowy XIX w. oraz miejscowy cmentarz, gdzie znajduje się zbiorowy grób ofiar terroru hitlerowskiego.

18.00-18.30 Toaleta wieczora.

18.30-19.00 Kolacja

19.00-21.30 Spotkanie z przedstawicielami władz miasta oraz wieczornica pt. "Tu historia tworzy współczesność". Monument słowno-muzyczny ukazujący Gniezno jako miasto najsilniej związane z dziejami naszego narodu.

Tu bowiem rodziła się polska państwowość. W okresie kształtowania się państwa polskiego, gród gnieźniński był głównym ośrodkiem władzy książęcej, a potem królewskiej. W X w. na Wzgórzu Lecha powstał potężny zespół grodowy z dwoma podgradami. Tutaj w 1025 r. koronował się pierwszy król polski -Bolesław Chrobry. Odtąd Katedra w Gnieźnie dzieliła losy nie tylko tego miasta, ale i kraju. Hitlerowcy zdawali sobie sprawę ze znaczenia tych symboli narodu polskiego, dlatego Katedrę prymasowską zamienili na salę koncertową, a pomnik Chrobrego, symbol wiekowej więzi i tożsamości narodowej, zburzyli. Ale idea tej więzi jest wiecznie żywa nie tylko w społeczeństwie gnieźnińskim. Pomnik B.Chrobrego został zrekonstruowany i stanął na należnym miejscu obok Katedry.

Ukazanie współczesnego Gniezna jako dynamicznego ośrodka przemysłowo-usługowego i kulturalno-turystycznego.

21.30-21.45 Podsumowanie dnia i podanie programu na dzień jutrzejszy.

21.45-22.00 Przygotowanie do snu.

22.00- 7.00 Cisza nocna.

3 dzień /niedziela/

- 7.00- 7.05 Pobudka.
- 7.05- 7.40 Mycie się. Sprzątanie pomieszczeń sypialnych.
- 7.40- 8.20 Śniadanie.
- 8.20- 8.30 Zdanie pomieszczeń kierownikowi /gospodarzowi/ Szkolnego Schroniska Młodzieżowego. Podziękowanie za noclegi. Przejście na dworzec PKP.
- 8.51 Odjazd pociągu do Jankowa Dolnego.
- 8.58 Przyjazd do Jankowa Dolnego /do miejscowości tej można dojechać autobusem PKS lub WPK /linia nr 7/.
- 9.00-13.00 Przejście 14 km szlaku /znaki zielone/ dzielącego Jankowo Dolne od Trzemeszną.

Z Jankowa Dolnego kierujemy się za znakami turystycznymi koloru zielonego połą drogą na płd. Delektujemy się pięknym widokiem na dolinę Wełny łączącej Jez. Wierzbiczańskie /pow. 189 ha/ z Jez. Jan-kowskim /pow. 33 ha/. Z pierwszego z nich wypływa rzeka Wełna. Wędrujemy po skarpie doliny Jez. Wierzbiczańskiego na wschód wzdłuż skraju lasu, mając po prawej ręce brzeg jeziora i niewielkie zbiorniki wodne. Przechodzimy obok zajmującego szczyt niewielkiego wzgó-rza samotnego gospodarstwa, wchodzącego w skład wsi Kalina. Skręca-my lekko w prawo /2,4 km/. Obchodzimy Jez. Wierzbiczańskie od wscho-du. Mijamy kilka gospodarstw rozproszonej wsi Wymysłowo Dolne /leżą-cej już w woj. bydgoskim/. Na skraju wysokiego lasu wkracamy w gra-nice woj. konińskiego /4,5 km/. Droga leśną docieramy do Krzyżówki /6,6 km/, niewielkiej osady śródleśnej położonej na skrzyżowaniu traktów Lubochnia-Gaj i Witkowo-Trzemeszno. Najbliższy przystanek a-utobusowy w Lubochni, 4 km na zachód /linia WPK nr 13 z Gniezna/. Przy węźle szlaków turystycznych, znajdującym się na skrzyżowaniu dróg po pin. stronie zabudowań, żegnamy szlak koloru zielonego, któ-ry prowadzi stąd przez Skorzęcin i Powidz do Giewartowa.

Od przecięcia szlaków w Krzyżówce idziemy - za znakami turystycz-nymi koloru czerwonego - uczęszczaną drogą na pin. przez urozmaicone lasy porastające sfalowany teren. Na skraju lasu przekraczamy gra-nicę województw konińskiego i bydgoskiego /8,9 km/. Polami dochodzi-my do wsi Miaty /10,1 km/. Stąd utwardzoną drogą osiągamy Trzemesz-no /14 km/, położone nad Jez. Trzemeszneńskim w sąsiedztwie Jez. Po-pielewskiego, w paśmie wzgórz moreny czołowej. Miasto liczy 6000 mieszkańców.

- 13.00-14.00 Obiad w restauracjach "Czeremcha" /plac Kosmowskiego/ lub "Gastronomia" /plac Kilińskiego 4/.

Ciekawe jest pochodzenie tej nazwy Trzemeszno. Ludowe i anegdotyczne etymologie rozmaicie ją tłumaczą. Podobno w czasach, gdy kupcy rzymscy jeździli nad Bałtyk po bursztyn, w okolicy dzisiejszego miasta straszyl czynny wulkan. Stąd kupcy ochrzcili miejscowość od tremesco - drzeć, lękać się czegoś. Inna wersja podaje, że w pierwszych latach istnienia klasztoru święcenia kąpielnicze miało tylko trzech zakonników, którzy co rano zwoływali okoliczną ludność na trzy msze. Stąd nazwa. Językoznawcy nazwę Trzemeszna wywodzą od krzewu czeremchy /dawna postać fonetyczna "trzeemcha"/.

Trzemeszno należy do najstarszych osad w Wielkopolsce. W X, XI w. w sąsiedztwie dzisiejszego kościoła nad Jez. Trzemeszeńskim istniał gród obronny. O randze tej osady świadczy fakt, że założono przy niej, być może pierwszy, klasztor w Polsce. Zgodnie z tradycją zanotowaną przez J. Długosza miał to być klasztor benedyktyński, a założycielem św. Wojciech. Tu też spoczywało ciało Wojciecha po sprowadzeniu z Prus do czasu kanonizacji w 999 r. i przeniesieniu do Gniezna. O związkach św. Wojciecha z miastem przypomina herb miejski, znany od XVII w., na którym figuruje jego popiersie. Osada wymieniona w źródłach dopiero pod datą 1145 znajdowała się na p.n. od kościoła. Została zniszczona wraz z kościołem i klasztorem podczas najeźdu Brzetysława w 1038 r. W początkach XII w. B. Krzywousty ufundował nowy klasztor dla zakonu kanoników regularnych sprowadzonych z Flandrii. Dzięki licznym nadaniom dobra konwenta dorównywały niemal posiadłościom biskupstwa poznańskiego. W chwili kasacji zakonu w 1336 r. liczyły 21 000 mórg.

W 1382 r. Trzemeszno było już miastem należącym do klasztoru. Pozostało w jego władaniu aż do II rozbioru Polski. Często gościł tu Wł. Jagiełło. Według tradycji po zwycięstwie pod Grunwaldem odbył on stąd pieszą pielgrzymkę do grobu św. Wojciecha w Gnieźnie. W XV-XVI w. dzięki korzystnemu położeniu na uczęszczanym szlaku z Gniezna do Torunia i dalej na Litwę Trzemeszno przeżywało okres rozwoju. Po okresie upadku w XVII w. nowy okres dobrej koniunktury związany z rozwojem sukiennictwa przypadł w XVIII w.

W Trzemesznie urodził się szewc, bohater Insurekcji Kościuszkowskiej płk Jan Kiliński /1760-1819/. Stąd pochodzi też Klemens Tomczak /1860-1884/ uczestnik wyprawy S. Rogozińskiego do Kamerunu, odkrywca źródeł rzeki Rio del Rey, autor słownika krumańskiego, rozpraw naukowych i map.

W dniu 24 VII 1956 r. Stefan Czarniecki stoczył pod miastem zwycięską potyczkę ze Szwedami. Mieszkańcy ofiarnie poparli powstanie

kościuszkowskie. Gen. A. Madaliński /1739-1805/ zajął miasto i skierował stąd 100 strzelców i 2 armaty na Gąsawę. W 1848 r. mieszkańcy miasta tłumnie pospieszyli do szeregów gen. L. Mierosińskiego /1814-1878/. Ludność Trzemeszna wzięła liczny udział w Powstaniu Wielkopolskim 1918/1919 r. Patriotycznej postawy dowiedli także broniąc miasta i okolic przed wojskami hitlerowskimi w 1939 r.

W 1773 r. w Trzemesznie założono słynne później Collegium z alumnatem, czyli fundację stypendialną, służącą bezpłatnemu kształceniu kilkunastu uczniów. Wychowankami gimnazjum trzemeszneńskiego byli m.in. Jędrzej Sniadecki - wybitny uczony, Stefan Garczyński - poeta i powstaniec w 1831 r., Hipolit Cegielski - pedagog, założyciel zakładów HCP w Poznaniu, Marian Langiewicz - przywódca Powstania Styczniowego, Jędrzej Moraczewski - historyk, Klemens Tomczek - geograf, podróżnik, Józef Chociszewski - pisarz, Stanisław Przybyszewski - dramaturg i powieściopisarz. Uczniowie gimnazjum zapisali piękne karty w historii walk o polskość w czasie zaborów. W Powstaniu Styczniowym wzięło udział 60 uczniów. Spowodowało to zamknięcie gimnazjum przez władze pruskie. Metody dydaktyczno-wychowawcze stosowane w tej szkole w początkach XV w. barwnie opisał Marceli Motty w "Przechadzkach po mieście".

W 1872 r. miasto uzyskało połączenie kolejowe z Poznaniem i Inowrocławiem. W okresie międzywojennym jedynym zakładem przemysłowym Trzemeszna była mączczarnia. Obecnie miasto posiada zlokalizowaną w pobliżu stacji PKP fabrykę materiałów budowlanych "Izopol" /produkcja wełny mineralnej i eternitu/ oraz Zakłady Przemysłu Ziemniaczanego, przerabiające ziemniaki na krochmal i pół produkty.

Zwiedzanie Trzemeszna najlepiej rozpocząć od pl. Kosmowskiego. Położony w zachodniej części miasta nosi imię opata Michała Kosmowskiego, twórcy sławnego gimnazjum trzemeszneńskiego. Przy placu tym położone są dwa najcenniejsze zabytki miasta. Pierwszym z nich jest kościół barokowy NMP z relikami budowli romańskiej i gotyckiej z XVIII w. Jest to trzynawowa bazylika zbudowana na planie krzyża z kopułą osadzoną na wysokim bębnie na skrzyżowaniu naw. Na czaszy kopuły polichromia Franciszka Smuglewicza, jednego z najwybitniejszych malarzy doby stanisławowskiej, po zniszczeniach w ostatniej wojnie zrekonstruowana przez Zofię Wilińską w latach 1955-1956. W ołtarzu głównym obraz przedstawiający Wniebowstąpienie NMP pędzla Wilińskiej, będący kopią zniszczonego przez pożar obrazu F. Smuglewicza. Kościół często nazywany jest Katedrą z racji tego, że w klasztorze, do którego należał do 1836 roku rezydował opat posiadający podobne insygnia do biskupa.

Na pl. Kosmowskiego obok kościoła wznosi się budynek dawnego Collegium - gimnazjum ufundowanego w 1773 r. na wzór Collegium Nobilium S. Konarskiego w Warszawie. Jest to barokowa budowla. Na ozdobnym łuku bramnym uwagę zwraca medalion z popiersiem króla Augusta Poniatowskiego, herby: Ciołek - króla oraz Polski i Litwy.

Od kościoła NMP aleją lipową w kierunku wschodnim - równoległe do brzegów rynny Jez. Trzemeszneńskiego - dojść można do cmentarza, z nagrobkami "Żołnierza Kościuszki", powstańców z lat 1948 i 1919, W. Wlekińskiego - dowódcy powstańczej kompanii trzemeszneńskiej w latach 1918/1919 oraz ofiar terroru hitlerowskiego.

Na pl. Kilińskiego w centrum miasta stoi kuty z piaskowca pomnik Jana Kilińskiego, ufundowany przez rzemieślników całego kraju, dzieło rzeźbiarza Zbigniewa Dunajewskiego, odsłonięty w 1960 r. w dwusetną rocznicę urodzin przywódcy Insurekcji Kościuszkowskiej.

Na skraju miasta przy ul. Mickiewicza wznosi się zabytkowy gmach dawnego szpitala św. Łazarza z XVIII w. /kaplica, budynek główny i dwa alkierze pokryte dachem łamanym/.

16.00-17.00 Czas wolny.

17.00-17.20 Po zwiedzeniu Trzemeszna udajemy się za znakami turystycznymi czerwonymi z pl. Kilińskiego ulicami T. Kościuszki i Aleją do dworca kolejowego /znajdującego się na trasie Inowrocław-Poznań/.

17.31 Planowy odjazd pociągu osobowego do Poznania.

Powracamy do Poznania odległego o 67 km. Można to także uczynić korzystając z autobusu. Przystanek PKS znajduje się przy pl. K. Świerczewskiego. Połączenie m.in. do Gniezna, Poznania, Mogilna i Inowrocławia.

18.50 Planowy przyjazd pociągu do Poznania. Zakończenie wycieczki.

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

<sup>1</sup> K.Denek: Poradnik opiekuna Szkolnego Koła Krajoznawczo-Turystycznego, ODN Bydgoszcz - Poznań 1984-1985, z. 1-10; K. Denek: Poradnik organizatora wycieczek szkolnych. Warszawa 1985, Wyd.PTTK "Kraj".

#### Literatura

- P. Anders: Nad Wełną i Małą Wełną. Poznań 1974. Wyd. Poznańskie.  
 P. Anders: Trasy piesze Poznańskiego. Poznań 1983, KAW.  
 K. Denek: Na szlaku tysiącletnich dziejów. Wędrówki po Wielkopolsce. Poznań 1971. WOIT.

- K. Denek: Przez 1000 lat i obecnie. "Poznaj swój kraj" 1966, nr 5.
- K. Denek: Wokół Jeziora Lednickiego. "Poznaj swój kraj" 1981, nr 5.
- P. Dziański, J. Umiński: Turystyczny Szlak Piastowski. Bydgoszcz 1966. WOIT.
- W. Jakóbczyk /red./: Wielkopole XIX wieku. Poznań 1966-1969, Wydawnictwo Poznańskie, t. 1 i t. 2.
- Fr. Jaśkowiak: Województwo poznańskie. Warszawa-Poznań 1980. PWN.
- Wł. Łęcki: Gniezno i okolice. Warszawa 1983. Sport i Turystyka.
- Wł. Łęcki: Przechadzki w okolicach Poznania. Poznań 1984. KAW.
- Wł. Łęcki: Szlak Piastowski. Poznań 1984. Wyd. Poznańskie.
- Wł. Łęcki; B. Zgodziński: Województwo poznańskie. Poznań 1980. KAW.
- Z. Szwejkowski /red./: Literackie przystanki nad Wartą. Poznań 1962. Wydawnictwo Poznańskie.
- S. Świrko: Orle gniazdo. Podania, legendy i baśnie wielkopolskie. Poznań 1969. Wydawnictwo Poznańskie.
- B. Wysocka, M. Kwiczyńska: Szlak Piastowski. Poznań 1968. Wydawnictwo Poznańskie.

#### Mapy

- Gniezno. Plan miasta. Warszawa 1980. PPWK.
- Pojezierze Gnieźnieńskie. Warszawa 1979. PPWK.

MARTIN WELLENREUTHER: GRUNDKURS:  
EMPIRISCHE FORSCHUNGSMETHODEN FÜR PÄDAGOGEN, PSYCHOLOGEN, SOZIOLOGEN.  
Königstein /Ts. 1982, Athenaum Verlag, ss. 288

Omawiana książka wydana w RFN w serii "Athenaum Taschenbücher - Erziehungswissenschaft" jest podręcznikiem przeznaczonym dla studentów pedagogiki, psychologii i socjologii, którego celem jest zapoznanie czytelników z podstawowymi metodami badań empirycznych. W polskiej literaturze z dziedziny nauk społecznych dysponujemy dobrymi książkami metodologicznymi, z których mogą korzystać studenci, głównie jednak koncentrują się one na metodologii badań w zakresie poszczególnych nauk np. pedagogiki /m.in. prace H. Muszyńskiego, W. Zaczyńskiego, Z. Zaborowskiego, M. Łobockiego, Z. Krzysztosek, T. Pilcha/, psychologii /m.in. publikacje Z. Skornego, J. Brzezińskiego/, socjologii /przede wszystkim opracowania S. Nowaka/, rzadko spotkać można książki przeznaczone dla adeptów pokrewnych nauk humanistyczno-społecznych /tę orientację zdaje się przejawiać J. Sztumski/. Warto więc zapoznać się ze strukturą i zawartością treściową omawianej książki, przede wszystkim z punktu widzenia badacza pedagogicznego.

Należy stwierdzić, że recenzowana książka, jako wydawnictwo podręcznikowe, zbudowana jest bardzo poprawnie pod względem metodycznym. W jej skład wchodzi: wstęp, cztery części tekstu rozbite na rozdziały /w sumie - 9 rozdziałów/ i podrozdziały, zestaw bibliograficzny, słownik podstawowych wyrażen metodologicznych oraz indeks rzeczowy. Każdy rozdział rozpoczyna się od pytań przewodnich, na które odpowiedź może znaleźć Czytelnik po zapoznaniu się z tekstem, po każdym rozdziale zamieszczone są pytania odnoszące się do jego treści, mające na celu samokontrolę studentów oraz dołączony jest zestaw podstawowej literatury przedmiotu.

M. Wellenreuther stwierdza na wstępie, że przedstawienie metod w tym podręczniku ujmuje z punktu widzenia "krytycznego racjonalizmu", którego podstawy stworzył K.R. Popper, ponadto wyraźnie zaznacza, iż pragnie w swojej książce zwrócić szczególną uwagę na:

- powiązania teorii naukowych z metodami /pojedyncze metody nie są celem samym w sobie, mają one sens wówczas, gdy służą badaniom, których wyniki mogą się przyczynić do rozwiązania problemu/,



- powiązania różnych metod /użyteczne jest stosowanie kilku metod, nie można stosować tylko jednej, gdyż każda metoda ma swoje słabe i mocne strony/.

Dodajmy, że te uwagi dotyczące powiązań teorii naukowych z metodami oraz stosowania kilku metod badawczych wydają się dość oczywiste, ale nierzadko zapominają o nich nie tylko początkujący badacze.

Poszczególne części, o różnicowanej objętości, noszą następujące tytuły:

- I. Naukowo-teoretyczne podstawy /s. 15-56/,
- II. Planowanie badań i strategię badawcze /s. 57-144/,
- III. Pomiar /s. 145-254/,
- IV. Statystyka /s. 255-268/.

W części pierwszej zamieszczone są dwa rozdziały: "R.1. Podstawowe problemy metodologii badań" oraz "R.2. Teoria, wyjaśnienie i rozwiązywanie problemów". Pierwszy z nich /R.1./ obejmuje rozważania na temat pracy naukowej i postępu w poznaniu naukowym, zdrowego rozsądku i badań empirycznych, standardów pracy naukowej, racjonalności rozstrzygnięć w procesie badawczym. Przytoczmy ciekawsze konstatacje Autora z tego rozdziału. Otóż M. Wellenreuther przyjmuje /s. 20/, że do zadań badań empirycznych należą przede wszystkim:

- eksploracja i dokładny opis nieznanego pola problemowego,
- sprawdzanie /ponowne badanie/ teorii /hipotez/,
- rozwijanie i testowanie nowych technologii.

Z tymi trzema zadaniami wiążą się trzy różne typy badań:

- a/ badania opisowe,
- b/ badania mające na celu sprawdzanie hipotez,
- c/ badania rozwojowe /die Entwicklungsforschung/.

O badaniach rozwojowych, jako typowych - zdaniem Autora - dla pedagogiki /s. 23/, napiszę nieco obszerniej w dalszej części tekstu.

Tenże Autor jako "popperysta" przyjmuje, że w celu ulepszenia i rozszerzenia wiedzy należy:

- wybrać "najlepszą" teorię,
- ostro sprawdzać /testować/ tę teorię.

Dodajmy tu niezbędne wyjaśnienia. Zgodnie z założeniami "krytycznego racjonalizmu" hipotezy nie można zweryfikować, można ją natomiast sfalsyfikować - głównie na drodze badań empirycznych, jak i na drodze krytyki teoretycznej i logicznej. Jeżeli hipoteza nie ulega falsyfikacji, to wcale nie znaczy, że uległa weryfikacji, została tylko potwierdzona i kolejne próby badawcze mogą ją obalić oraz stworzyć podstawy do sformułowania doskonalszej hipotezy - części składowej teorii/.

Proces badawczy - zgodnie ze stanowiskiem M. Wellenreuthera - składa się z następujących etapów:

1/ Wybór i rozwinięcie teorii /o dużej zawartości treściowej, podatnej na próby empiryczne, potwierdzonej mimo ostrego testowania, pozbawionej sprzeczności/, sprecyzowanie problemu, wyprowadzenie hipotez z teorii;

2/ Sporządzenie planu badań /rozstrzygnięcie, jakie badania empiryczne mogą służyć ostremu testowaniu hipotezy, teorii, wybór osób do badań, stworzenie grup badawczych i kontrolnych, ułożenie planu organizacji badań/;

3/ Zastosowanie metod pomiarowych, m.in. testów, obserwacji, wywiadów - służących do uchwycenia skutków określonych wpływów /oddziaływań/;

4/ Zastosowanie technik statystycznych do oszacowania zebranych danych i testowania hipotez, potwierdzenie lub obalenie hipotez;

5/ Interpretacja wyników badań, oszacowanie możliwości działania czynników zakłócających, które mogłyby zafałszować wyniki, krytyka ze strony innych badaczy.

W drugim rozdziale tej części /R.2/ zwrócona jest uwaga Autora m. in. na pojęcie teorii, strukturę teorii i jej zawartości treściowej, generalizacje empiryczne, argumentowanie teoretyczne oraz teoretyczną krytykę w naukach społecznych, wyjaśnianie i rozwiązywanie problemów, pseudowyjaśnianie. Zdaniem Autora /stanowisko "popperysty"/ teoria jest zbiorem zdań - hipotez orzekających o związkach między zjawiskami /orzekających nie o rzeczywistości, lecz o związkach występujących w tej rzeczywistości/. "W ekstremalnych przypadkach teorię stanowi jedna jedyna hipoteza" /s. 33/. Teorie takie testowane są z logicznego punktu widzenia, jeśli przejdą tę próbę, poddawane są ostrym testom w toku badań empirycznych, w wyniku których ulegają falsyfikacji lub potwierdzeniu. "Im lepsze są te teorie, tym lepiej możemy także za ich pomocą rozwiązać problemy" /s. 51/. "Postęp w poznaniu polega na zmianie teorii ..." /s. 51/.

C z ę ś ć d r u g a mieści w sobie dwa rozdziały: "R.3. Eksperyment" i "R.4. Badania rozwojowe". Co się tyczy rozdziału 3, to zawiera on materiały dość powszechnie ujmowane w literaturze polskiej. Dużo uwagi poświęca tu Autor eksperymentowi prowadzonemu techniką grup równoległych /grupy eksperymentalne i kontrolne/. Obok tego typu eksperymentu wyróżnia on także "eksperyment szeregów czasowych" /Zeitriihenexperiment/. W odróżnieniu od eksperymentu prowadzonego techniką grup równoległych, gdzie poddaje się badaniom wiele osób,

w tym drugim typie eksperymentu badane są nieliczne jednostki /w ekstremalnych przypadkach - jedna/, ale poddawane dużej liczbie pomiarów, co umożliwia uchwycenie procesu zmian w zachowaniu /słabościami tu jednak są: większy wpływ czynników zakłócających, większy błąd pomiaru, brak możliwości uogólniania na szersze populacje/. Rozdział 4 dotyczy tego typu badań, które określane są jako badania rozwojowe - "die Entwicklungsforschung" /inaczej: "die Handlungsforschung", "die Evaluationsforschung"/. W toku tych badań rozwija się i sprawdza społeczne programy, w przypadku pedagogicznych badań rozwojowych - projektów, innowacji, np. określonych form kształcenia nauczycieli /m.in. Micro-Teaching/, podręcznika dla studentów, różnych form pracy szkoły /np. szkoła zbiorcza, szkoła całodzienna/. Badania te służą zawsze ulepszeniu, optymalizacji jakiegoś programu oddziaływań społecznych lub ulepszeniu społecznej instytucji. Autor stwierdza, że badania rozwojowe są badaniami technologicznymi, gdyż programy społeczne są społecznymi technologiami, za pomocą których mogą być osiągnięte wyraźnie określone cele /s. 115/. Uważa on, że w pedagogice prowadzi się najczęściej badania rozwojowe - badania służące optymalizacji pedagogicznych środków realizacji określonych celów /s. 118/. W toku badań rozwojowych dokonuje się szacowania /ewaluacji/ zarówno bieżącego, funkcjonalnego /formative evaluation/, jak i końcowego /summative evaluation/, w czasie których stosowane są metody obserwacji, eksperymentu, wywiadu, testu. Stwarzają one możliwości uzyskania informacji o słabych i mocnych stronach programu.

C z ę ś ć t r z e c i a zawiera 4 rozdziały: "R.5. Ogólne podstawy pomiaru", "R.6. Wypytywanie" /die Befragung/, "R.7. Testy do badania sfery poznawczej" /Tests für den kognitiven Bereich/, "R.8. Zachowanie i osobowość - testy osobowości, obserwacja i skalowanie". W poszczególnych rozdziałach przedstawione są informacje o wymienionych metodach, podobne informacje są dostępne w polskiej literaturze metodologicznej, zatem nie będę szerzej się rozwodził na temat części trzeciej. Autor m.in. charakteryzuje w niej typy skal pomiarowych /skale: nominalna, rangowa, interwałowa, ilorazowa/, określa kryteria poprawności pomiaru /trafność, rzetelność, obiektywność/. Charakteryzuje poszczególne metody /sporo uwagi poświęca metodom wywiadu, testu, skalowania/, przedstawia sposób konstruowania narzędzi badawczych oraz przytacza przykłady różnych typów pytań, zadań tekstowych, skal szacunkowych.

C z ę ś ć c z w a r t a, najkrótsza, mieści w sobie tylko jeden rozdział: "R.9. Opracowanie wyników i interpretacja", w którym ujęte zostały wiadomości na temat podstawowych technik statystycznych z

działań statystyki opisowej i wnioskowania statystycznego oraz krótkie rozważania odnośnie do istotności statystycznej i prawdziwości teorii.

Książka M. Wellenreüthera zawiera bardzo dużo użytecznych informacji ogólnych i praktyczno-metodycznych, oparta jest na bogatej bazie literatury przedmiotu. Jej lektura może jednak wzbudzić pewien opór u tych Czytelników, którzy nie hołdują strategii badań naukowych prowadzonych według kanonów "krytycznego racjonalizmu" - szkoły naukowej stworzonej przez K.R. Poppera i rozwiniętej przez H. Alberta, P. Feyrabenda oraz I. Lakatosa. Może także u niektórych Czytelników wzbudzić opór potraktowanie pedagogiki jako dyscypliny czysto technologicznej, instrumentalnej, optymalizującej programy działań dydaktyczno-wychowawczych. Zapewne pedagogika praktyczna potrzebuje takich badań czysto rozwojowych i takie badania są prowadzone na gruncie polskim. Dla pedagogiki teoretycznej jednak ważne są - moim zdaniem - także badania podstawowe, badania służące sprawdzaniu /weryfikacji/ teorii i hipotez. Ten rodzaj badań stwarza główne możliwości naukowego rozwoju pedagogiki.

Stanisław Palka

W.A. SUCHOMLINSKIJ,

STO SAWIETOW UCZITIELJU /STO PORAD DLA NAUCZYCIELA/.

Kijów, 1984, Radianskaja Szkoła /s. 250/

Kilkadziesiąt lat temu wielki pedagog Maria Grzegorzewska w "Listach do młodego nauczyciela" pisała: "... aby nauczyciel nie powodował się ambicją swoją, czy swego zawodu - ale w pełni troski, z największą dla dzieci życzliwością, w pracy swojej tylko dziecko i jego przyszłość miał na względzie"<sup>4</sup>. Dziś słowa te są nadal aktualne, entuzjazmem i prawdą pedagogiczną przemawiają podobnie do nauczycieli końca XX wieku, jak i początku stulecia. Lektura książki W.A. Suchomlinskiego przypomina główne myśli pedagogiczne Marii Grzegorzewskiej. "Sto porad dla nauczyciela" budzi więc skojarzenia, rodzi pytania: jaki jest dzisiejszy nauczyciel, a jaki był kilkadziesiąt lat temu?, jak nauczał wtedy, a jak naucza dziś?, jacy byli uczniowie, a jacy są uczniowie dzisiejszej szkoły?, jakie problemy mieli nauczyciele początku, a jakie mają końca wieku XX?.

Książka W.A. Suchomlińskiego powstała w wyniku zapotrzebowania środowiska nauczycielskiego. Setki spotkań, dyskusji z młodymi nauczycielami oraz tysiące listów od nich były przyczyną opracowania stu porad pedagogicznych. Na problemy i wątpliwości nauczycieli W.A. Suchomliński odpowiada w interesującej formie rozmowy z nimi. Można by to nazwać monologiem Autora, w trakcie którego jest czas na zastanowienie, wątpliwości, jest także moment na rozważenie różnych możliwości, przewidywanie trudności, oczekiwanie powodzeń. W książce tej nie znajdziemy tylko metodyczno-dydaktycznych wskazówek, pojęć ściśle zdefiniowanych, usystematyzowanych i w pełni opracowanych. W każdej z porad nakreślony jest tylko kierunek rozważań czytelnika-nauczyciela, a odpowiedzi W.A. Suchomlińskiego zmuszają do zastanowienia, do porównania swojej pracy, swoich zachowań i przekonań ze stanowiskiem Autora. Każde z pytań jest tylko sygnałem problemu, a odpowiedź określa jedną z możliwości jego rozwiązania, przewidywane porażki lub sukcesy. Żywą treść tych problemów wypełnia życie, konkretna praca w szkole, zespół uczniowski, każdy uczeń.

W.A. Suchomliński to pedagog z długoletnim doświadczeniem, który innym służy radami: jak uczyć, jak wychowywać, jakim być nauczycielem. Autor twierdzi, że "nie ma ludzi bardziej wnikliwych, dociekliwych, niespokojnych, bardziej opętanych myślami o tworzeniu, niż młodzi nauczyciele". Podaje liczne przykłady obrazujące postawy nauczycieli w ich konkretnej pracy. To znacznie wzbogaca wywody Autora, pozwala czytelnikowi-nauczycielowi wyraźniej widzieć siebie w różnych sytuacjach nauczania i wychowania. Prowadzona przez W.A. Suchomlińskiego "rozmowa" z nauczycielami sprawia wrażenie potocznej, bezpośredniej "gawędy" o nauczycielu i jego pracy.

Rady dla nauczyciela są podzielone na dwie części. W części pierwszej główne pytania dotyczą przebiegu, organizacji, metod pracy, roli nauczyciela i ucznia w procesie nauczania i uczenia się. Natomiast część druga podejmuje szeroko rozumiany problem wychowania.

W rozważaniu o nauczaniu wprowadzana jest podstawowa teza W.A. Suchomlińskiego, że powołanie nauczycielskie decyduje o rezultatach nauczania. Zatem nauczyciel i przede wszystkim on swoją mądrością, przygotowaniem, entuzjazmem i uczuciem jest w stanie opanować "nie tylko rozum, ale i serca swoich wychowanków". Autor wyróżnia stan nauczycielski twierdząc, że nie można go porównać z żadnym innym zawodem, gdyż:

1/ nauczyciel ma do czynienia z najbardziej złożoną, bezcenną wartością w życiu, jaką jest człowiek;

2/ rezultat pedagogicznego wysiłku można zobaczyć nie dziś, a za kilka czy kilkanaście lat;

3/ nauczyciel musi podjąć walkę o człowieka, przezwyciężyć często niewłaściwe oddziaływania rodziny, środowiska, grupy rówieśniczej i stąd konieczne jest, by osobowość nauczyciela dominowała nad niesprzyjającymi warunkami otoczenia;

4/ obiektem trudu nauczyciela są najbardziej wrażliwe sfery życia psychicznego człowieka - rozum, uczucia, wola, samoświadomość, a oddziaływać na te sfery można tylko tym samym: mądrością, miłością, silnym charakterem, poczuciem własnej wartości;

5/ proces kształtowania człowieka nakłada na nauczyciela szczególną odpowiedzialność.

Swoiste cechy zawodu nauczycielskiego skłaniają Autora do rozważenia jeszcze jednego podstawowego problemu, szczególnie ważnego dla młodych, wybierających dalszą drogę zawodową. W.A. Suchomlinskij stawia sobie pytanie: jakie obiektywne dane są konieczne, by kształtować, rozwijać, odkrywać w sobie powołanie nauczycielskie. Rozważania Autora wskazują na kilka istotnych momentów. Nauczyciel powinien mieć potrzebę obcowania z ludźmi, która przejawia się tak silnie, iż można wręcz powiedzieć, że jest cechą charakteru. Nauczyciel powinien umieć "prowadzić" ludzi, odkrywać w człowieku dobro. Nauczyciel z powołaniem powinien umieć poznawać człowieka: "jeśli przed wami odkryje się świat dziecka, jeśli w każdym z nich odczujecie jego indywidualność, jeśli wasze serce usłyszysz smutek, radość każdego dziecka i odpowiedzą na nie wasze myśli, trwogi - śmiało podejmujcie szlachetny trud nauczyciela". Nauczyciel powinien bezgranicznie wierzyć w człowieka, nie abstrakcyjnego, ale w każdego ucznia, wierzyć w możliwości wychowania. "Mistrzostwo dobrego nauczyciela polega na pogodzeniu serdeczności z mądrością".

Te krótko zarysowane rady doświadczonego nauczyciela-wychowawcy znów budzą skojarzenia. Książkę tę należy "czytać sercem", podobnie jak "sercem pisali" swoje traktaty o dziecku filozofowie i pedagodzy pajdocentryczni. Książka W.A. Suchomlinskiego przypomina w roku 80-tym XX wieku szlachetne rozważania o dziecku czasów Claparede'a. Czytając "Sto porad dla nauczyciela" należy poddać się atmosferze bezgranicznego szacunku, miłości do każdego dziecka. Dopiero w takich warunkach, bez oporów psychicznych, które narzucił nam "wyrozmowany" - ale czy szczęśliwy - koniec XX wieku, możemy odebrać myśli Autora o "duszy nauczycielstwa", "życiu wewnętrznym wychowanków", o posłannictwie stanu nauczycielskiego".

W.A. Suchomlinskij uczy młodych nauczycieli, jak zachować zdrowie i pełnię życia psychicznego. Być może pewne stwierdzenia mogą wydawać się nierealne. Ważne jest jednak nawet krótkie uświadomienie sobie, jak duże efekty w pracy z dziećmi może dać umiejętność kierowania sobą, trzymania siebie "w ryzach", dominowania nad sytuacjami, umiejętność śmiania się i uczenia radości innych, umiejętność odprężania się po całodziennym wysiłku, optymistycznego patrzenia na świat, okazywania wszystkim życzliwości.

Autor formułuje rady dla nauczycieli, które tylko zasygnalizują:

- analizując treści nauczania dokładnie wydzielajcie to, co uczniowie powinni trwale zapamiętać;
- dążcie do tego, by wiedza waszych uczniów nie była celem, ale środkiem, aby wiadomości nie były martwym bagażem, ale żyły w myślach, uczuciach, postępowaniu waszych wychowanków;
- słowo powinno być jednym z ważniejszych środków twórczości dziecięcej, nauczcie dzieci gorącego umiłowania słowa;
- dążcie do tego, aby wasi uczniowie uświadomili sobie coś, co jest jeszcze dla nich niezrozumiałe, żeby powstało przed nimi pytanie o istotę tej niewiedzy, by chcieli odkrywać prawdę, której jeszcze nie znają, a która już nurtuje ich umysły i wolę;
- prowadźcie dzieci w świat przyrody, szkoła obserwacji w młodszym wieku szkolnym - to konieczny warunek rozwoju umysłowego dziecka.

W części drugiej W.A. Suchomlinskij podejmuje problem wychowania. Rozpoczyna od pytania: kto właściwie wychowuje dziecko, co zależy od pedagoga, a co od innych wychowawców. A oto niektóre zagadnienia szczegółowe:

- jak przygotować rodziców do szkolno-rodzinnego wychowania dzieci,
- co robić, żeby dzieciom chciało się uczyć,
- jaką pracą uszlachetniać serca, rozwijać dobroć, życzliwość,
- jak razem z rodzicami wychowywać przyszłe matki i ojców,
- jak kształtować szacunek dla kobiety - dziewczynki, matki,
- jak rozbudzać samowychowanie w sferze moralnej, w nauce, pracy,
- jak planować pracę wychowawczą,
- jak walczyć z lenistwem.

Konkretne odpowiedzi, niekiedy tylko wskazówki, na te i jeszcze wiele innych pytań, można uzyskać w drugiej części pracy W.A. Suchomlinskiego.

Książka ta zaadresowana jest do nauczycieli-wychowawców, a także studentów uczelni pedagogicznych. Rady W.A. Suchomlinskiego oddziaływiają przede wszystkim żarliwością przekonywania, entuzjazmem i

poczuciem swoistego posłannictwa nauczyciela. W nich wyraża się pełny szacunek dla pracy nauczyciela, a można powiedzieć więcej - Autor niejako gloryfikuje nauczyciela i jego trud "tworzenia człowieka". Książka ta przemawia wiarą, pewnością stwierdzeń, a przede wszystkim pełnym oddaniem zaszczytnej sprawie nauczyciela-wychowawcy, nauczyciela-twórcy, nauczyciela-entuzjasty. Ta namiętność Autora przejawia się również w stylu narracji. Jest to styl pełen aforyzmów, miejscami może za rzewliwy, roztkliwiający, czasem może "niedzisiejszy". Dlatego też przewidywać można, że nie każdego czytelnika zachwyci treść i forma przekazu tych wzniosłych myśli. Nie ulega jednak wątpliwości, że książka ta zmusza do zastanowienia nad tak istotnymi problemami - nie tylko dla nauczyciela - jak rola rozumu i uczucia w "tworzeniu człowieka", wartości nieprzemijające, mądra prostota tego, co próbujemy poddać klasyfikacji, definiowaniu. Mistrzostwem jest proste, bezpośrednie mówienie o tym, co jest przecież tak złożone i trudne, jak proces kształtowania człowieka.

Żarliwość przekazu tej książki może utwierdzić nauczycieli, jak i odkryć powołanie młodzieży, w "szlachetnym trudzie wychowania młodego pokolenia, w odnalezieniu siebie w najbardziej interesującej i najbardziej złożonej, najbardziej humanistycznej specjalności - jaką jest pedagogika".

Joanna Głodkowska

<sup>1</sup> Maria Grzegorzewska, Wybór pism. Warszawa 1964, PWN.

### "INSTRUCTIONAL SCIENCE"

Nr 1, sierpień 1985

Redaktorzy kwartalnika "Instructional Science" konsekwentnie prezentują artykuły dotyczące problematyki ogólnodydaktycznej i dydaktyk przedmiotowych. Omawiany numer kwartalnika zawiera obszerny tekst o nauczaniu języków obcych /O. Ja. Kabanova, Uniwersytet Moskiewski, ZSRR/, artykuł - nawet szkic przyszłej teorii - dotyczący przyczyn popełniania błędów przez uczniów i ich interpretacji jako sposobu pozwalającego głębiej poznać proces myślenia /K.M. Fisher Davis, Joseph J. Lipson, Uniwersytet Kalifornijski, USA/, oraz zwięzły i rzeczowy szkic na temat rozwiązywania arytmetycznych zadań tekstowych na szczeblu nauczania wczesnoszkolnego /J.A.C. Sandberg, H.De Ruiter,



Uniwersytet w Amsterdamie, Holandia/. Ponadto znajdujemy recenzję książki, pracy zbiorowej pod redakcją A.W. Bates'a na temat roli technologii w zdalnej edukacji. W książce przedstawione są nowoczesne, wyrafinowane techniki, które Autorzy analizują z punktu widzenia zastosowania w edukacji.

W artykule o nauczaniu języków obcych Autorka wykorzystuje najnowsze teorie językoznawcze i własne badania. Punktem wyjścia dla jej rozważań jest uznanie takiego tradycyjnego przedmiotu jak "nauczanie języków obcych" za fundamentalny element w kształceniu specjalistów w różnych dziedzinach. Podkreśla znaczenie tego przedmiotu, zależność wyników od treści, którymi się myśli w danym języku i metod użytych w czasie kształcenia. Uważa, że tradycyjny program tego przedmiotu nie daje orientacji w podstawowych cechach nowoczesnej lingwistyki. Poza tym w tradycyjnym traktowaniu tego przedmiotu tkwi wiele niebezpieczeństw np. orientowanie się na własny ojczysty język i dodawanie do tak rozumianego znaczenia obcych konstrukcji językowych. Jakkolwiek język jest podstawą myślenia dla wszystkich ludzi, jednak właściwości jednego języka nie można nakładać na inny język. Myślenie nie może egzystować jednocześnie na bazie dwóch języków.

Z punktu widzenia pedagogiki, jak pisze Autorka - proces przyswajania przebiega w następujący sposób: percepcja - rozumienie, zapamiętywanie, zastosowanie w praktyce, W nauczaniu języków obcych inaczej formułuje się przebieg tego procesu, najpierw powinna być ustna praktyka, a potem studiowanie teorii języka. Jest przecież możliwość formułowania zdań w języku obcym bez znajomości teorii. Osiągnięcia radzieckiej pedagogiki, a głównie koncepcje Galpierina w zastosowaniu do nauczania języków obcych, dają według Autorki między innymi następujące wnioski:

- czynność jest jednostką działania w przyswajaniu wiedzy i kształtowaniu umiejętności,

- w strukturze czynności są zawarte: cel, motywy, forma, w której czynność musi być zrealizowana, operacje, algorytmiczny porządek procesu.

Autorka powołuje się również na teorię trzech typów uczenia się Galpierina. Kategoria podstawową jest czynność rozumiana w szczególnie sposób /orientation base of action/. I typ uczenia się - można powiedzieć najmniej wartościowy - to uczenie się przez próby i błędy, słabe zainteresowanie przedmiotem aż do III typu uczenia się najdoskonalszego. Koncepcja czynności umysłowych była eksperymentowana na różnych przedmiotach, np. uczenie muzyki, fizyki, historii, języków obcych i innych przedmiotów.

Wracając do nauczania języków obcych Autorka pisze, że ważnym celem dla tego przedmiotu jest budzenie aktywnego, lingwistycznego myślenia uczniów, budzenie lingwistycznej świadomości. Na tej bazie należy kształtować mówienie, pisanie, słuchanie, czytanie. Najogólniej określając, Autorka przebadła dwa typy problemów: te, które są rozwiązywane przez znaczenie języka i te, które dotyczą samego studiowania języka /dialog, monolog, pisanie streszczeń, listy i inne/. Uwzględnia w swoich badaniach i interpretacji to co najnowsze w językoznawstwie na poziomie semantyki, składni i innych działów w odniesieniu do nauczania języków obcych. Analizuje zagadnienia z punktu widzenia wyrażania myślenia i świadomości językowej charakterystycznej dla obcego języka.

Perspektywę teoretyczną dla podjętego tematu, jak również realizację aktywności językowej Autorka określa między innymi w następujący sposób. Ważna jest:

- orientacja w kwestii znaczenia /semantyczna struktura głęboka/ odpowiednio do podmiotu i społecznego kontekstu, wybór semantycznych komponentów w ich funkcjach i relacjach,
- orientacja w znaczeniu dla danego podmiotu i społecznego kontekstu, określenie typu połączeń między słowami,
- orientacja w kontekście okoliczności komunikowania się, wybór odpowiednich konstrukcji,
- wyrażenie znaczenia w formalnych konstrukcjach.

Wyżej przedstawione kwestie to oczywiście tylko skromne fragmenty. Autorka rzetelnie naświetla nowoczesne teorie językowe z perspektywy ogólnych problemów związanych z nauczaniem języków obcych, jak również na przykładzie konkretnych języków obcych pokazuje, jak funkcjonuje przyjęta teoria pedagogiczna.

Następny artykuł - interesujący z punktu widzenia metodologii badania procesu myślenia - zawiera krótki przegląd teorii dotyczących modeli umysłu /mental models/. Przedstawiono również prototypowy model /college learning/. Rozważano związki między modelami a błędami w poznawaniu /cognitive errors/. Podjęto też studia nad kategoriami błędów poznawania, nad znaczeniem w poznawaniu błędnie rozumianych pojęć /misconceptions/ i błędnych nastawień, sądów /preconceptions/. Wyróżniono sześć czynników przyczyniających się do popełniania błędów. Cztery wiążą się z mechanizmami poznawania, są to np. mocne słowne skojarzenia, niezwerbalizowana wiedza intuicyjna, tendencja do minimalizowania wysiłku umysłowego czy czynnik związany z procesami językowymi. Natomiast dwa następne czynniki wiążą się ze stanem posiadanej wiedzy; alternatywny system przekonań oraz nie-

precyzyjnie rozumiane pojęcia.

Autorzy określili model /model of prototypical college learning/ na podstawie literatury i własnych badań. Podsumowali wyniki badając poszczególne kategorie błędów popełniane przez studentów college'ów, niektóre przebadano na poziomie szkoły średniej. Traktują artykuł raczej jako wprowadzenie w zagadnienie, a nie już pełny przegląd tematu. Autorzy przestudiowali również wyniki badań dotyczące popełnianych błędów przez małe dzieci dla porównania różnic w operacjach umysłowych u dzieci i młodzieży. Opierają swój model na kilku źródłach, są to: dane behawioralne i neurologiczne, mechanizmy wewnętrzne i reguły procesu wytwarzania informacji. Próbują integrować to, co dane z modelu uczenia się i w ogóle złożoności ludzkiego myślenia, z danymi o błędach poznawania. Wyróżnili jedenaście znaczących obserwacji, oto niektóre z nich:

- każdy człowiek ciągle tworzy swój własny model, który pozwala spostrzeżać i interpretować świat,
- każdy indywidualny model jest unikalny, niepełny i często niestabilny,
- uczenie się jest procesem ciągle przybliżającym nasz model do rzeczywistego świata,
- rozumienie /świadomość niewiedzy/ jest ważne dla uczenia się, uczenie się nowych treści zależy od wcześniejszych doświadczeń,
- efekty uczenia się zależą w dużym stopniu od emocji,
- inteligencja jest funkcją zdolności, ważne tu są neurologiczne uwarunkowania,
- stosownie do panujących obecnie poglądów wiedza jest organizowana w pewne całości, schematy.

Autorzy podkreślają znaczenie znajomości świata i zderzenie oczekiwania z posiadanymi obserwacjami. W rezultacie jesteśmy bardziej lub mniej pod wpływem tego, co nas otacza, a natura myślenia jest taka, że każda nasza obserwacja zależy od naszej wiedzy o świecie. Po jakimś czasie dochodzimy do precyzyjniejszego rozumienia świata /tzn. mamy bardziej adekwatne oczekiwania wobec przyszłych zdarzeń/, między innymi przez serię przybliżeń modyfikujących nasz punkt widzenia, przez bardziej samodzielny stosunek zdobyty przez uczenie się i doświadczenie. Rozbieżności są tu do poprawy naszego modelu. Idee te są zgodne z pojęciami wprowadzonymi przez Piaget'a /assimilation, accomodation, equilibration/. Kiedy nasze obserwacje są niezgodne z oczekiwaniami, musimy zaprzeczyć, zrewidować nasz model. Stanowisko tego badacza /Kelly/ oparte jest na pozytywach procesu myślenia.

Nasz model charakteryzuje się często niekompletnością, niestabilnością, łatwo zapominanymi detalami, nienaukowością, jest niewyraźny, skąpy, często ograniczamy świadomie informacje kosztem popełniania błędów. Ten Autor /Norman/ koncentruje się na słabościach procesu myślenia. Myślimy cały czas siecią, systemem umysłowych elementów /mental constructs/ tzn. wyobrażeniami, słowami, czynnościami, procedurami. Myślenie zmienia niejako punkty zasadnicze /idee, wyobrażenia/, reorganizuje na nowo sieć relacji. Jak są nowe połączenia, relacje są uogólnione, wtedy modyfikujemy nasz model świata i korespondujące z nim oczekiwania. Wiemy, że w myśleniu tolerowane są sprzeczności, dwuznaczność, jest to oczywiście indywidualne. Podobnie indywidualnie wyglądają próby konstruowania relacji, hierarchiczności itd.

Nauczanie występuje w powtarzających się cyklach nowych informacji i doświadczeń. Można powiedzieć, że rozwój naszego modelu odbywa się przez coraz lepsze rozróżnianie i uogólnienia, przez nowy szczebel abstrakcji i precyzyjniejsze przewidywania. Z indywidualnego punktu widzenia, osoby obejmujące zagadnienie w terminach ogólnych reguł, które mogą być zastosowane do wielu sytuacji - prawdopodobnie są bardziej podatne na nowe idee, niż osoby stosujące nieelastyczne reguły. Te i inne charakterystyki indywidualnych predyspozycji /mental operations/ pozwalają zaliczyć takie osoby do grupy, która posługuje się metastrategiami, a są to bardzo ważne determinanty umiejętności rozwiązywania problemów i zdolności uczenia się.

Ciągle poszukujemy sensu dla tego, co widzimy, słyszymy, doświadczamy i spostrzegane znaczenia są ważne dla uczenia się. Trudne jest np. uczenie się nonsensownych sylab czy fraz. Uczenie się jest łatwiejsze przez związki znaczeniowe między nową wiedzą a wcześniejszą. Świadomość ignorancji na jednym szczeblu ujawnia rozumienie na innym szczeblu /im więcej wiemy, tym bardziej uświadamiamy sobie, jak dużo nie wiemy/. Zaproponowano trzyetapowy model uczenia się /Anderson/: etap, w którym opanowane są fakty o nowym zakresie umiejętności /declarative stage/, etap, podczas którego poszczególne kroki w zadaniach są zintegrowane i zautomatyzowane przez praktykę i powtórzenia /compilation stage/, etap osiągany jako rezultat efektywnej komplikacji /procedural stage/.

Przejście od pierwszego do drugiego etapu osiągane jest przez zastosowanie analogii, wiedzy ogólnej o świecie, procedury rozwiązywania problemów do nowego zakresu umiejętności. Jak wykazały dane o indywidualnym rozwoju, badani pozbywają się potrzeby przejściowych strategii i tworzą /generates/ zakres specyficznych reguł i procedur,

które funkcjonują szerzej w podświadomości /subconscious/. Jest to najgłębszy szczebel znaczenia i rozumienia. W uczeniu się można wyróżnić powierzchnię i głębię /surface and deep/, tzn. możliwie pełny zakres znaczenia we wszystkich aspektach sytuacyjnych. Struktura głęboka zawiera aspekty sytuacji "not explicit" w powierzchniowej reprezentacji. Autorzy proponują jeszcze dalsze założenia np. że zetknięcie się z wiadomościami, wartościami emocjonalnymi, jest również przekazywane z pamięci tymczasowej do trwałej /long term memory/. Tu ważne jest, co wpływa na to, że na coś zwracamy uwagę i zapamiętujemy. Sumując proponują następujące komponenty systemów poznawczych:

- sposób otrzymywania informacji o świecie /receptors, input transducers/,
- sposób wykonania czynności /output transducers, motor control/,
- znaczenie /"filtrowania", identyfikowania, interpretowania i klasyfikowania informacji otrzymywanych przez receptory /channel and net system, decoder, associator, encoder/,
- znaczenie kontrolowania wykonywanych czynności,
- znaczenie wyboru treści w sytuacjach trudnych,
- wzgląd na "historię" przebiegu czynności i doświadczeń.

Są w artykule zreferowane również poglądy np. dotyczące chemisfery i emocji.

Autorzy zrealizowali ciekawy pomysł badawczy na konkretnym temacie - przykładzie "idei" syntezy protein. Badali przebieg pracy studentów, kiedy każdy efektywny krok w uczeniu się wymaga wysiłku świadomości. Obserwowany przez nich wzór uczenia się z przywiązywaniem wagi do tego, co jest nauczone i co nie jest nauczone, i w jakim porządku - jest inny dla każdego studenta. Rzeczywiście studenckie decyzje /meta - strategies/ o tym, czego się uczyli i w jakim porządku, są ważną miarą procesu myślenia. Uczenie się jest zawsze niepełne i nasza zgromadzona wiedza również. Jak piszą Autorzy, eksperci są ciągle atakowani nowymi pojęciami wylansowanymi w najnowszych badaniach. W eksperymencie nad uczeniem się różnych treści szczególnie interesowało Autorów popełnianie błędów. Nie dziwili się nawet dużą różnorodnością popełnionych błędów. Inny problem, na jaki zwrócili uwagę w związku z uczeniem się i badaniem błędów, to język. Biologowie np. używają głównie rzeczowników, w różny sposób wykorzystuje się język w zależności od dyscypliny. Język akademicki wydaje się być odbiciem naszych skłonności do uczenia raczej o czymś, niż do uczenia się czegoś. Użycie czasowników np. bywa dwuznaczne lub błędne. Kiedy myślimy, jesteśmy uwikłani w różne zadania ograniczające nas. Wiele za-

dań wykonujemy niejako automatycznie, z mniejszym udziałem świadomości, a np. zadania wykonywane równocześnie mogą wpływać na siebie na różne sposoby /cooperation, competition, interference, stimulation/. Autorzy sądzą, że analiza błędów może znacznie pomóc w badaniu natury procesu myślenia. Już Freud był pionierem w rozpatrywaniu i wyjaśnianiu błędów, również Piaget. Analiza błędów jako przykład odkrywania głębokich mechanizmów intelektualnych jest dziś doceniana przez wielu badaczy. W artykule rozważone są również - dziś mające już znaczenie historyczne - koncepcje alternatywne /conceptual primitives, naive conceptions, zero order conceptions, protoconceptions/.

Badanie rozległości wiedzy, znaczenie podświadomych mechanizmów, interakcja, np. między pamięcią a działaniem, to są niektóre główne problemy Autorów artykułu. Uważają, że takie ujęcie pozwala pogłębić interpretację wyników i jest również użyteczne w doskonaleniu systemów nauczania.

Badanie błędów i nieprawidłowego rozumienia czy interpretacji pojęć jest owocne w badaniu modeli procesów myślenia i ważne w uczeniu się. Autorzy wyodrębnili sześć czynników wpływających na poziom popełniania błędów. Cztery wiążą się z taką cechą jak spontaniczność mechanizmów poznawania, są to:

- silne, słowne skojarzenia,
- niezwerbalizowana wiedza intuicyjna,
- skłonność do przechowywania wiadomości,
- zainteresowanie językiem naturalnym - również czytaniem równań matematycznych.

Dwa czynniki wiążą się z posiadaną wiedzą:

- dobrze rozwinięty system przekonań wyprowadzony z doświadczenia,
- poziom zdefiniowania systemu pojęć.

Oczywiście nie jest to pełny zestaw czynników. Wydaje się Autorom, że te wyodrębnione czynniki często występują równocześnie lub mieszają się, dostrzegli również wyjątkową "odporność" wielu błędów. Omawiany artykuł jest ciekawą metodologicznie propozycją badania trudnego zagadnienia. Wprawdzie w części Autorzy powtarzają już znane sprawy, ale jest to usprawiedliwione, ponieważ bardzo pomysłowo i ściśle konstruują pewne całości merytoryczne, będące podstawą ich dociekań. Ostatni artykuł dotyczy deterministycznej natury modelu i Autorzy próbują przezwyciężyć tę trudność. To w związku z badaniami nad czytaniem, pisaniem i arytmetyką, budowaniem modeli symulacyjnych, wyjaśnianych i określanych dla różnych faz rozwojowych, omawiają problem określonego typu zadań matematycznych w fazie wczesnoszkolnego nauczania.



---

**Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia”. Warszawa 1986.**  
**Nakład: 2982 egz. Ark. wyd. 8,4. Ark. druk. A1-10,64.**  
**Wrocławska Drukarnia Naukowa. Wrocław, ul. Lelewela 4.**  
**Zam. 2217/86 — P-93.**