



# **RUCH PEDAGOGICZNY**

**Dwumiesięcznik  
Związku Nauczycielstwa Polskiego**

**4**

**ROK XXVIII (LX) LIPIEC—SIERPIEŃ 1986**

---

**WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA**

## SPIS TREŚCI

### ARTYKUŁY

- WŁADYSŁAW PIOTR ZACZYŃSKI: Teoretyczny kontekst "obecności" komputerów w nauczaniu ..... 3  
JÓZEF ORCZYK: Kryteria efektywności innowacji pedagogicznych ..... 21

### SPRAWOZDANIE Z BADAŃ

- DANIELA BIEŁAWA, EDWARD KOZIOŁ: Organizacja i funkcjonowanie zespołu metodycznego ..... 35  
BOGUMIŁA KWIATKOWSKA-KOWAŁ: Przygotowanie nauczycieli do pracy dydaktycznej ..... 56  
WITOLD KOMAR: Przygotowanie nauczycieli do pracy wychowawczej ..... 74  
JERZY STOCHMIAŁEK: Z badań nad kursami przygotowawczymi na studia pedagogiczne ..... 92

### MATERIAŁY DISKUSYJNE. POGLĄDY, OPINIE

- WACŁAW ŚMID: Dydaktyka i entropia - uwagi o "nauczaniu otwartym" w fizyce ..... 105  
EŁŻBIETA AUGUSTYNIAK-BRĄGIEL: Słów kilka o wychowaniu w świetle cybernetycznej teorii charakteru ..... 119

### RECENZJE KSIĄŻEK

- MARIA TEŚLUK: Fridhelm Zubek: Schulermitbestimmung in Niedersachsen ..... 127  
KAZIMIERZ DENEK: Tadeusz Łobożewicz /red./: Krajoznawstwo i turystyka w szkole ..... 135

Władysław Piotr Zaczyński  
Uniwersytet Warszawski

TEORETYCZNY KONTKST  
"OBECNOŚCI" KOMPUTERÓW W NAUCZANIU

Tytuł jest świadomie przewrotny. Komputery są już obecne w nauczaniu i dlatego słowo to ujęte zostało w cudzysłów. Kontekst teoretyczny zaś jest dopiero poszukiwany. Nie ma bowiem opracowań, w których dokonywano by analizy teoretyczno-dydaktycznej nauczania wspieranego przez komputery, choć przyznać trzeba, że używanie wyrażenia - "nauczanie wspierane", a nie "nauczanie komputerowe" jest już manifestacją pewnych założeń, za którymi kryje się określona wiedza teoretyczna z zakresu nauczania i uczenia się. Ale jest to jednocześnie jedyna forma ujawniania się zewnętrznego teorii dydaktycznej, towarzyszącej problematyce "obecności" komputerów w nauczaniu.

Przez ujęcie w cudzysłów słowa "obecność" akcentujemy zgodę na fakt narastającej liczby komputerów w szkołach. Przyjmujemy także do aprobowanej wiadomości to, że powstają coraz to liczniej zespoły problemowe, naukowo-badawcze, które mają badać "nauczanie wspierane przez komputery". Zdaje się tedy sytuacja kształtować prawidłowo - od "zmiany do sposobów jej wywoływania"!<sup>1</sup>. Wbrew pozorom jednak nie wszystko jest zgodne z tym, co zwykło się określać mianem "stanu prawidłowego". Warto zatem rozważyć chociażby wybrane kwestie czysto dydaktyczne, wiążące się z "obecnością" komputera w szkole, a które są źródłem rozchwiania "stanu prawidłowego". Sposób rozumienia wprowadzonego tu wyrażenia "stan prawidłowy" zostanie objaśniony w toku dalszych uwag.

Formułowane tu uwagi będą miały charakter bardziej ontologiczno-metodologiczny, niż metodyczny. Za wcześnie jest na to, aby możliwe było formułowanie sensownych sugestii z zakresu metodyki wykorzystywania dydaktycznego komputerów w szkole. Można jednak już teraz formułować uwagi ogólne o charakterze wstępnym, których uświadomienie sobie musi wpływać na poprawność ontologiczno-metodologicznego sytuowania komputerów w systemie dydaktycznym współczesnej szkoły polskiej.

## O ANALOGII

Lektura rzadko jeszcze pojawiających się prac dotyczących nauczania z wykorzystaniem komputerów przywołuje na pamięć opracowania sprzed wielu lat, których tematem były środki audiowizualne w nauczaniu. Występują w nich jakieś elementy wspólne, upodabniające je silnie do siebie. Ze zrozumiałych względów nie jest to przystawanie zupełnie, stąd tytuł niniejszego fragmentu rozważań - "o analogii".

Podobieństwo wzajemne porównywanych opracowań z lat 60-tych z obecnymi leży nie tylko w jednakowo silnym entuzjazmie dla tego, co nowe - w pierwszych entuzjazm dla technicznych środków wzrokowo-słuchowych, obecnie - dla "nieograniczonych" mocy komputera. Odnotowanie obecności entuzjazu autorów piszących na te tematy nie jest wystarczającym powodem dla podejmowania rozważań nad samym entuzjazmem, w którego wartość twórczą nikt nie wątpi. Entuzjazm zasługuje tylko na pochwałę. Występuje natomiast nadto podobieństwo sytuacji, przy zachodzeniu istotnej różnicy, o której kilka zdań później, przez której opisanie wypłynąć mogą "konstruktywne" dla nas, dydaktyków, wnioski. Spójrzmy na odległą przeszłość audiowizji i jej szkolną karierę po to, aby możliwe było uniknięcie błędów przeszłości.

Problematyka środków wzrokowo-słuchowych może być z powodzeniem zogniskowana wokół filmu, jako tego środka "najstarszego" i jednocześnie wyrazowo najbogatszego. On też był uosobieniem wszystkich dydaktycznych wartości technicznych środków nauczania i na jego przykładzie można będzie najpełniej prześledzić dydaktyczne losy środków wzrokowo-słuchowych.

Otóż dziś już wiemy wszyscy, że film w momencie ogłoszenia go przez dydaktyków polskich nowoczesnym środkiem nauczania, jeśli przyjmiemy arbitralnie rok 1960, liczył już sobie sześćdziesiąt pięć lat, gdyż 22 marca 1895 roku miała miejsce pierwsza projekcja filmu w Towarzystwie Popierania rozwoju przemysłu narodowego /Societe d Encouragement pour l industrie national/ w Paryżu przy ul. de Rennes. Rok 1960 został wybrany dlatego, że bodaj wszystkie prace dydaktyczne z tego zakresu tematycznego ukazały się u nas drukiem w jego okolicach /roku/, a do tego okresu nie był on właściwie przedmiotem naukowych badań dydaktycznych<sup>2</sup>. W tych też latach pojawia się w programach kształcenia nauczycieli przedmiot "Techniczne środki nauczania", jako wynik dostrzeżenia przez pedagogikę i szkołę wartości edukacyjnych filmu i innych środków z gru-

py wzrokowo-słuchowych. Do tego czasu częściej mówiło się o zagrożeniach rozwoju przez te środki niż o korzyściach płynących z ich dydaktycznego wykorzystania. Książka S. Bądkowskiej "Z filmem przez świat" z 1950 roku nie przypomina w niczym pracy z zakresu pedagogiki, a przez fakt wydania jej przez "Czytelnika" nie weszła w jej obręb, po prostu nie stała się składnikiem pedagogicznej refleksji nad filmem w szkole.

Warto więc zastanowić się nad pytaniem, które sformułowała w postaci zdania twierdzącego wspomniana S. Bądkowska pisząc, że "Szkoła i film długo żyły w niezgodzie"<sup>3</sup> - pytamy dlaczego? Przecież już przed wymienioną autorką książki "Z filmem przez świat" reklamowano w Polsce wartości dydaktyczne i wychowawcze filmu, gorąco polecając jego wykorzystywanie w pracy z dziećmi i młodzieżą. Dziełem najpoważniejszym z tego zakresu jest dwutomowe opracowanie inż. J. Kraskowskiego pt. "Film naukowy i jego znaczenie" /1922/, a w podtytule "w zastosowaniu do szkół średnich, wyższych wojskowych, zawodowych oraz kursów ogólnie kształcących". Autor znakomicie argumentuje potrzebę odwoływania się do filmu w pracy dydaktycznej, wskazując na to, że film jest ulepszeniem "kinetyczno-optycznych możliwości" dotychczasowych, w szkołach uznanych i stosowanych "technicznych środków pomocniczych w nauczaniu"<sup>4</sup>. Autor nie epatował czytelników nowoczesnością kinematografu, pragnął poprzez ukazanie jego /filmu/ bliskości uzyskać i pozyskać entuzjastów w szkole. Spoglądając wstecz stwierdzić możemy, że nie dokonał on żadnych istotnych zmian w stosunku szkoły i nauczyciela do filmu, który był traktowany ciągle jako zagrażający rozwojowi dziecka konkurent. Sytuacja środków wzrokowo-słuchowych, szczególnie filmu, w szkole była, z pewnymi przesunięciami czasowymi, analogiczna we wszystkich krajach świata, w krajach tak bogatych, jak i ubogich. Tak więc nie względu natury ekonomicznej, choć też, decydowały o braku zgody między filmem i szkołą. Więc co?

W poszukiwaniu przyczyn praktycznego odrzucenia przez szkołę technicznych środków audiowizualnych dochodzimy do tego momentu, w którym film do szkoły jednak trafił mimo pierwotnych oporów. Wejście filmu do szkół dokonało się nie za sprawą teoretycznej refleksji nad nauczaniem i wartościami dydaktycznymi filmu, a więc nie pod naciskiem teorii, lecz na skutek braków kadrowych szkolnictwa szczególnie średniego w USA. Film trafił tam do szkół w określonej sytuacji pozateoretycznej i pod jej naciskiem, tworząc dla niej określony i zarazem specyficzny kontekst, który definio-

wał rozumienie audiowizji i metodykę jej wykorzystania w procesie dydaktycznym. Nie będziemy wnikać w szczegóły tego interesującego procesu odsyłając zainteresowanych do rozprawy pt. "Maksymalizm i minimalizm w stosowaniu technik wzrokowo-słuchowych w nauczaniu"<sup>5</sup>, w której zostały omówione okoliczności wprowadzenia filmu do szkoły w Stanach Zjednoczonych Ameryki Płn. Okoliczności tam istniejące, i dla których wprowadzono film do szkół przyczyniły się do sformułowania tych zasad metodycznych działań z filmem, które uznaliśmy za charakterystyczne dla maksymalizmu metodycznego. Film miał zastępować brakującego nauczyciela i to przyjęto za kanon metodyczny i technologiczny. Ten zaś sformułowany został nie na podstawie określonej teorii dydaktycznej, gdyż tej w naszym sposobie rozumienia nie było w USA, ani też psychologicznej teorii uczenia się, lecz pod ciśnieniem pozapedagogicznej konieczności, niemalże w sytuacji eksploracyjnej, bez wstępnych założeń i teorii.

Początkowy entuzjazm Europejczyków dla audiowizji był prostym przejęciem wczesnego dla tych środków entuzjazmu Amerykanów bez właściwego im kontekstu kulturowo-społecznego i technologicznego. I u nas rozważano, czy można zastąpić nauczyciela technicznymi środkami nauczania i jakie płyną z tego pożytki dla ogólnej edukacji młodego pokolenia - mimo że w sytuacji naszego kraju był to problem fałszywie stawiany. Mamy tu do czynienia z ciekawym problemem transferu "paradygmatów" w naukach społecznych, który daje się znakomicie ilustrować losami audiowizji w naszym szkolnictwie i w pedagogice.

Idea wykorzystania dydaktycznych środków wzrokowo-słuchowych przywdrowała do Europy i do Polski ze Stanów Zjednoczonych Ameryki Płn. z całym bagażem opinii na temat ich edukacyjnych walorów, które tam miały uzasadnienie przez zastaną sytuację organizacyjno-personalną nauczania, podczas gdy u nas, szczególnie w Polsce, nie znajdowały dla siebie usprawiedliwienia w istniejących i aprobowanych poglądach ogólnych na nauowanie.

Środki wzrokowo-słuchowe nie zrobiły spodziewanej kariery szkolnej tak w Polsce, jak i w wielu innych krajach. Spośród wielu możliwych przyczyn stwierdzonego stanu rzeczy wymienić można również i tę przez samych dydaktyków niedocenianą - brak teorii. O tym, że nie mieliśmy właściwej teorii dydaktycznej, w której ramach możliwe było nie tylko opisanie, ale i wyczerpujące objaśnianie mechanizmów dydaktycznego funkcjonowania technicznych środków kształ-

cenia świadczyć mogą: a/ jednostronne koncentrowanie się na problematyce środków, jako technicznych urządzeń, mających swoje zastosowanie także poza szkołą i b/ brak znaczącego dorobku w zakresie materiałów dydaktycznych, których posiadanie jest przecież warunkiem czynienia użytku metodycznie poprawnego z urządzeń audiowizualnych w procesie edukacyjnym.

Rozbudowane rozważania o stronie technicznej urządzeń audiowizualnych w procesach z zakresu dydaktyki jest niechybnie wskaźnikiem braku dydaktycznej koncepcji. Wszelkie nowości z tego zakresu są zasługą laboratoriów badawczych wielkich firm, w których z trudem można by było odnaleźć ślady /a tym samym i zasługi/ myśli dydaktycznej.

Braki w drugim zakresie, to jest materiałach dydaktycznych są już bliższym i wyraźniejszym dowodem na to, że byliśmy pozbawieni dydaktycznego widzenia problemów związanych z technicznymi środkami kształcenia. Już data ukazania się książki W. Strykowskiego, 1984, poświęconej tej problematyce dowodzi, że przez dwadzieścia przeszło lat problematyka materiałów dydaktycznych spychana była na plan dalszy<sup>6</sup>. Projektowanie i wytwarzanie materiałów dydaktycznych wymaga bowiem dysponowania nie tylko wyobraźnią plastyczną, ale i przede wszystkim koncepcją dydaktyczną, teorią szerszą nie zredukowaną tylko do problemów "technologii kształcenia". Można po prostu zaryzykować twierdzenie, że środki audiowizualne nie znalazły sobie należnego miejsca w szkole dlatego, że były pozbawione właściwego dla siebie kontekstu teoretycznego.

Lokowanie technicznych środków nauczania, środków audiowizualnych w tradycyjnie rozumianej pogłębłości nie tworzyło i nie mogło stwarzać korzystnych ram teoretycznych dla ich szkolnej kariery. Dla ilustrowania słów nauczyciela wystarczały z powodzeniem dawne /dobrze nauczycielowi znane/ środki, nie wymagające od niego korzystania z urządzeń technicznych. Redukcja zastosowań środków wzrokowo-słuchowych do upogłębienia pociągała za sobą pojawienie się obaw, że środki odetną uczniów od przedmiotów naturalnych, co wyraził bardzo zwięźle C. Freinet mówiąc o nowym werbalizmie technicznym.

Emocjonalność, rozumiana jako właściwość środka do wywoływania przeżyć emocjonalnych u jego odbiorców, na przykład filmu nie była postrzegana jako wartość dydaktycznie korzystna. Przeżycia filmowe uczniów traktowano, jak na to słusznie zwróciła uwagę S. Bądkowska<sup>7</sup>, jako zagrożenie dobra ucznia i potrzeb edukacyjnych szko-

ły. Nie dostrzegł jej nawet E. Fleming, który funkcję motywacyjną filmu objaśniał wzrostem zainteresowania uczniów przedmiotem filmowo im prezentowanym dzięki "Konkretności obrazu i dźwięku..."<sup>8</sup>. Wydaje się, że nie konkretność wymienionych przez E. Fleminga bodźców ma tę filmowi właściwą siłę emocjonalnego angażowania widza, lecz te składniki strukturalne filmu, które obudowują tę filmową realność, a które oddziałując na pozaintelektualne warstwy osobowe ucznia stan emocjonalnych napięć powodowały. Fleming nie mógł wskazywać na czynniki pozaintelektualne, gdyż wtedy, kiedy pisał cytowaną tu książkę obowiązywał w dydaktyce gnostyczny punkt widzenia.

G. Mialaret w wykładzie w Uniwersytecie Warszawskim dotyczącym interesującej nas problematyki tak uzasadnił potrzebę wprowadzania do szkół środków wzrokowo-słuchowych: otóż środki te funkcjonują poza szkołą kształtują w sposób szczególny mentalność uczniów, którą musi nauczyciel respektować, jeżeli chce uzyskać u nich pożądane skupienie uwagi. Bo oto pod wpływem widowisk filmowych i TV, operujących bogatym, zróżnicowanym i silnie działającym repertuarem bodźców, następuje u dzieci i młodzieży takie stopienie "wrażliwości" na bodźce, że dla pozyskania koniecznego skupienia uwagi uczniów na lekcji konieczne jest odwoływanie się nauczyciela do środków o analogicznej sile angażowania, jaką dysponują środki masowego przekazu. Argumenty G. Mialareta są bez wątpienia słuszne, ale nie należą one do argumentów wyprowadzonych lub usprawiedliwianych przez teorię nauczania i uczenia się.

Teoria wielostronnego kształcenia tworzy takie korzystne ramy opisu i objaśniania dydaktycznych funkcji technicznych środków nauczania, ale fakt ten jest nam uświadamiany dopiero teraz, kiedy audiowizja dawna /w sensie technicznym/ wypierana jest przez "video" i komputer. Nie będziemy rozważać miejsca i konkurencyjności video w stosunku do klasycznych środków wzrokowo-słuchowych, gdyż to wymaga dłuższych analiz, na które nie ma tu miejsca. Musimy też pominąć problem adekwatności wymienionej teorii do technicznych środków nauczania, gdyż na to potrzeba całej książki. Ważne jest dla nas tylko stwierdzenie, że środki wzrokowo-słuchowe nie miały właściwego dla siebie kontekstu teoretycznego i jego brak niekorzystnie zaważył na ich "szkolnej karierze".



## HISTORIA SIĘ POWTARZA

Dydaktyczne problemy wiążące się z komputerem "w szkole" jawią się rzeczywiście jako powtarzanie się historii. Uzasadnianie koniecznego włączenia komputera w obszar zainteresowań naukowych dydaktyki i w obszar nauczycielskiej praktyki przypomina te argumenty, do których odwoływano się przy promocji środków wzrokowo-słuchowych. I tak jak przed piętnastu laty twierdzono, że film krótkometrażowy jest pedagogiczną szansą<sup>9</sup>, tak dziś utrzymuje się, że szansą analogiczną dla pedagogiki jest komputer. Także argumentacja za filmem /dawniej/ i komputerem /obecnie/ jest wręcz tożsama i brzmi, że "Nowoczesne zdobycze techniki, które silnie oddziałują na społeczeństwo nie mogą być przez pedagogów ignorowane"<sup>10</sup>.

Tych podobieństw jest znacznie więcej, ale nie one nas jako takie interesują i dlatego ograniczymy się do jeszcze jednego podobieństwa, które występuje także współcześnie przy promocji nauczania komputerowego lub jak wolą niektórzy - nauczania wspieranego komputerowo. Chodzi tu mianowicie o "metodologię promocji" nowoczesności w dydaktyce.

Dla czytelności wywodów na temat "metodologii promocji" musimy dokonać na wstępie istotnego dla nas rozróżnienia. Mówiąc o obecności komputera w szkole możemy mieć na myśli raz "wiedzę o komputerze" konstytuującą autonomiczny przedmiot nauczania szkolnego, drugi raz komputer jako środek dydaktyczny, wykorzystywany przez nauczyciela w nauczaniu innych niż informatyka przedmiotów. W jednym i drugim przypadku mamy do czynienia z obecnością komputera w szkole, ale każda z tych form obecności nasuwa odmienne i tylko sobie właściwe problemy.

Wprowadzenia do szkół kursu informatyki było już przed laty dobrze uargumentowane. Syntezę najczęściej spotykanych argumentów na rzecz "obecności komputera" w szkole dał Raymond Moch stwierdzając po prostu, że "jest oczywiste to, że żadne ze znaczących współczesnych osiągnięć człowieka nie mogłoby ujrzeć światła dziennego w epoce przedinformatycznej /pre-informatique/. Komputery są nierozdzieloną częścią misji Apollo ..."<sup>11</sup>. Przy tym sposobie rozumienia komputery współtworzą współczesność, której obecność w programach szkolnych nie jest przez nikogo kwestionowana. Informatyka tedy, a wraz z nią i komputer, wejść muszą do szkoły w ramach jej - jak to ujmuje Cz. Kupisiewicz - ustawicznego doskonalenia<sup>12</sup>.

Pojawienie się na rynku mini-komputerów, ich tanieść i powszechna dostępność ozniła to, co było dziesięć lat temu zrozumiałe - obecnie sprawą pilną. Informatyka, a więc i komputer są składnikami rzeczywistości, którą uczniowie muszą poznać chociażby tylko po to, aby rozumieć świat im współczesny i optymalnie w tym świecie funkcjonować. Edukacja komputerowa to łańcuch zadań o oczywistym dla pedagoga ciągu - po to, aby możliwe było nauczanie uczniów informatyki w szkołach, konieczne jest uprzednie do tego zadania przygotowanie nauczycieli. W tym zakresie przygotowania rzeczowego nie widać większych trudności natury merytorycznej i metodycznej - dysponujemy przecież wystarczająco bogatym doświadczeniem z zakresu kształcenia informatyków. Konieczne jest jedynie przedyskutowanie zakresu treściowego przygotowania nauczycieli informatyki w szkole i tegoż zakresu przygotowania uczniów. W tym miejscu nasuwa się skojarzenie kształcenia informatycznego w szkole ogólnokształcącej z postulatami kształcenia politechnicznego. Wyposażenie szkół w komputery jest oczywiste, gdyż wynika z najprostszych definicji nowego przedmiotu nauczania, według których informatyka to informacja + automatyka<sup>13</sup>.

Sprawy znacznie się komplikują przy rozważaniu drugiej formy "obecności komputera" w szkole, czyli komputera jako środka dydaktycznego. Z naszych rozważań wyłączymy problematykę związaną z wykorzystaniem komputerów w zarządzaniu i kierowaniu oświatą ze świadomością związków wzajemnych łączących nauczanie z kierowaniem szkołą. Jednakże komputer jako środek dydaktyczny implikuje odrębny pakiet problemów, których omawianie łączne z komputerem, jako środkiem zarządzania szkołą prowadzi do nieporozumień.

Śledząc wczesne opracowania z zakresu "nauczania wspieranego komputerowo" dostrzeżemy bez trudu to, że jest ono osadzone w nurcie poszukiwań takich rozwiązań, które pozwolą na automatyzację nauczania. "Automatyzacja w procesie kształcenia"<sup>13</sup> jest nieledwie rozdziałem w opracowaniu zbiorowym z 1976 roku, a w 1983 roku wypełnia już znaczną część książki, noszącej zresztą charakterystyczny dla nas tytuł, a mianowicie: "Problemy algorytmizacji i automatyzacji procesu dydaktycznego"<sup>14</sup>. Utrzymywanie się w literaturze pedagogicznej takich tytułów, w których powtarza się słowo "automatyzacja procesu" możemy przyjąć za wskaźnik trwania poglądu w środowisku dydaktyków, że automatyzowanie nauczania jest nie tylko możliwe, ale i korzystne. Trudno bowiem inaczej tłumaczyć fakt odporności idei na oddziaływanie czynnika czasu.

Poszukując zaś źródła idei "automatyzowania procesu dydaktycznego" stwierdzamy, że nie leży, ani nie leżało w przeszłości, ono na obszarach dla dydaktyki właściwych. Nie ma w dydaktyce "klasycznej" takiego twierdzenia, które uznane być może za argument na rzecz automatyzowania. Termin dydaktyka klasyczna użyty jest tutaj tylko w tym demarkacyjnym sensie, wyodrębniającym ją z "technologii kształcenia", czy "nauczania programowanego" w jego wczesnym okresie. Można nawet wyprzedzająco przeciwstawić "dydaktykę klasyczną" - "technologię kształcenia" dlatego, że nauczanie komputerowe lokowane jest w jej przedmiocie jako technicznie doskonalsza maszyna dydaktyczna. Maszyny dydaktyczne zaś stanowiły integralną część nauczania programowanego. Jeżeli zatem nie w dydaktyce klasycznej szukać należy źródeł interesującej nas teraz idei, to znaleźć je będzie można jedynie w tych teoriach, twierdzeniach i hasłach ogólnych, do których odwołują się autorzy piszący z aprobatą o idei automatyzacji nauczania, traktowanej zresztą jako rozwinięcie idei nauczania programowanego.

O nauczaniu programowanym nie mówi się ostatnio nic lub mówi się tak źle, jak to zacytowane przez Cz. Kupisiewicza zdanie R.G. Ambosa - "Nasze pierwotne wyobrażenia o nauczaniu programowanym są już martwe i pochowane w grobowcu, który zdążył pokryć się mchem"<sup>15</sup>. Oczywiście, można z dużym ułatwieniem i zarazem uproszczeniem traktować ideę automatyzacji przez wykorzystanie komputera w nauczaniu, jako nawrót "pogrobowców" do zdyskredytowanego hasła i leżącej u jego podstaw argumentacji teoretycznej, to jest behawioryzmu, tracącego szybko swoje pozycje w naukach o wychowaniu. W lekturach prac z omawianego przez nas zakresu nie znajdujemy zresztą argumentacji wprost czerpanej z behawioryzmu, choć, jak to później zobaczymy, silnie z nią powiązaną ogólną teorią sterowania, czyli cybernetyką i towarzyszącymi jej informatyką oraz teorią systemów.

E. Berezowski poprzedza swoje rozważania na temat "Automatyzacji w procesie kształcenia" uwagami odnoszącymi się do "cybernetyzacji i opartej na niej automatyzacji pracy umysłowej". Dokonuje w dalszych częściach swoich rozważań cybernetycznych analiz procesu nauczania, w którym dydaktyczne kierowanie uczeniem się przekładane jest na kierowanie obiektem, a więc wzajemna tak intelektualna, jak i emocjonalna zastępowana jest przez "sprzężenie zwrotne", które w dydaktyce jest "strumieniem informacji..."<sup>16</sup>. E. Berezowski dokonywał tej analizy procesu dydaktycznego z widocznym przekonaniem o ogromnym znaczeniu cybernetyki i cybernetycznych analiz dla

dydaktyki, czemu jeszcze wcześniej dał także wyraz P. Pietrzyk przyjmując dla swego artykułu tytuł - "Pedagogika a cybernetyka", powtórzony zresztą raz jeszcze w postaci podtytułu jego części - "Cybernetyka a technologia pedagogiczna"<sup>17</sup>.

Po jedenastu latach, a tyle upłynęło od opublikowania artykułu P. Pietrzyka, sytuacja nauczania wspieranego komputerowo uznana być może co najmniej za paradoksalną. Neguje się obecnie cybernetykę w humanistyce, odchodzi się także od jej twierdzeń w dydaktyce, przy jednoczesnej zgodzie na obecność komputerów w nauczaniu. Wszyscy zdają sobie sprawę z tego, że komputer "kieszonkowy" trafił do domów rodzinnych naszych uczniów i w konsekwencji wkroczy, albo już u nas wkracza do szkół. Mini-komputer stał się składnikiem rzeczywistości także szkolnej, ale w jakże odmiennej sytuacji koncepcyjnej, teoretycznej. Ta zmiana kontekstu teoretycznego "nauczania komputerowego" nie zmniejszyła wcale "... liczby poważnych argumentów, jakimi dysponują przeciwnicy maszyn dydaktycznych ..."<sup>18</sup>, oczywiście przy uściśleniu, że dyskusja dotyczy maszyn dydaktycznych skojarzonych z ideą automatyzacji procesu kształcenia.

Krytyczna lektura wielu opracowań odnoszących się do nauczania z wykorzystaniem komputera przekonuje czytelnika w dowodny sposób, że ostrożność pedagogów nie wynikała - z ich "zachowawczej natury" /przypisywanej od wieków nauczycielom/ i niechęci do zagrażających ich egzystencji maszyn - jak to sugerował cytowany P. Pietrzyk - lecz z intuicją wiedzioną ostrożności /historia dowiodła, że trafnej/ wobec teoretycznych założeń idei komputerowego nauczania, słowem - z nieufności do cybernetyki, tak odległej przecież duchowo od pedagogiki. Dzisiaj potrafimy tę, przez pedagogów odczuwaną, obcość do cybernetyki nazwać, a przed dziesięć laty umieliśmy jedynie manifestować niechętny stosunek do tej "nowoczesnej" bezosobowej pedagogiki.

W zaistniałej sytuacji, którą uznaliśmy za "paradoksalną", pojawia się raz jeszcze pytanie o to, czy idea automatyzacji procesu dydaktycznego, czy tylko - jak sugerował E. Berezowski - w procesie kształcenia<sup>19</sup> zachowuje swą ważność mimo utraty własnych podstaw teoretycznych w postaci ogólnej teorii sterowania. Odmawianie cybernetyce kredytu zaufania przez pedagogów, ale chyba nie tylko, jest faktem właściwie już nie kwestionowanym. Cybernetyka bowiem przyjęła założenie, które jest założeniem charakterystycznym dla różnych monizmów metodologicznych, że w zasadzie wszystkie proce-

sy i układy są do siebie podobne z punktu widzenia sterowania i sterowalności.

Nie tylko przez język, ale także ulubione przez cybernetyków schematy blokowe, następowało upodobnianie układów z dwóch różnych światów, mieszanie układów mechanicznych i elektronicznych z układami osobowymi, podmiotowymi. Właśnie przez ukryty za cybernetyką "światopogląd mechanistyczny" nastąpiło pomieszanie dziedzin i dlatego w pedagogice rozważano dla niej właściwe kwestie w kategoriach "wejść - wyjść" w taki sposób, w jaki jest to możliwe i dopuszczalne w elektronice. Elektronik wie, co musi się pojawić na wyjściu danego układu scalonego /TTL/, gdy przyłoży na jego wejściu potencjał wysoki /H/ i przy zachowaniu ustalonych z góry warunków pracy - wielkość potencjału na wyjściu będzie zawsze wiadoma i ta sama, gdyż niezmiennie jest "zachowanie się" układu scalonego. Zachowanie się ucznia nie jest żadną miarą analogiem układu elektronicznego i jego "zachowań", stąd poznawcza bezpłodność wszystkich tych prób, które oparte były na modelu "czarnej skrzynki". Elektronik nie musi się interesować strukturą wewnętrzną układu, skoro wie, jak on się zachowuje przy ustalonej relacji wejście - wyjście. Zachowanie się człowieka nie jest definiowalne w jednoznacznej relacji wejście - wyjście po prostu dlatego, że w zachowania naszego układu drugiego, człowieka, ingeruje jego świadomość. Tę różnicę oddzielającą świat "rzeczy martwych" od świata ludzi ujął kapitalnie P. Winch w rozprawie pt. "Idea nauki społecznej i jej stosunek do filozofii", stwierdzając, że "... nie sposób pójść dalej w opisie postaw, oczekiwań i stosunków indywidualów, bez odwoływania się do wkraczających w owe postawy itd. pojęć ..." <sup>20</sup>. Wyjaśnia to autor dwa zdania wcześniej przez następujący przykład: "Pojęcie wojny należy w sposób istotny do mojego zachowania. Ale pojęcie ciężenia tak samo w sposób istotny nie należy do spadającego jabłka, raczej należy do przedstawionego przez fizyka wyjaśnienia zachowania jabłka" <sup>21</sup>. Analogia do naszego układu jest zupełna i nie wymaga komentarzy.

Na przystawianiu dziedzin przyrodniczej i społecznej oparta jest cała argumentacja za automatyzowaniem procesu nauczania. Argumentem koronnym, mającym przekonać samozachowawczo nastawionych pedagogów do postępu przez automatyzację były i są nadal wzrastające możliwości maszyny cyfrowej, która będzie coraz doskonalej imitować myślenie człowieka. W upodobnianiu zatem widziano dodatkowy i silny argument na rzecz odstępowania maszynom nauczyciel-

skiej funkcji "przekazywania" uczniom informacji. Ewentualny zarzut o niesłuszne odsuwanie nauczyciela od jemu właściwych zadań oddala się zdaniem, że masowe użycie komputerów "zmieni ... tylko charakter jego /ich/ pracy. Doświadczenie, zdolności, wiedza i umiejętność pedagogiczna są niezbędnymi warunkami opracowania dobrych programów dla maszyn. Nie wolno zapominać, że komputer bez programu jest tylko zbiorem szeregu elementów elektrycznych i mechanicznych, niezdolnym do samodzielnego realizowania jakichkolwiek działań"<sup>22</sup>.

Ale i za tą okrojona humanizacją nauczania kryje się ów "mechanistyczny światopogląd", redukujący już nawet nauczanie do "mechanicznego przekazywania" uczniom informacji, gdyż tylko przy takim założeniu możliwa jest myśl o pośrednictwie maszyny w procesie nauczania, które zasugerował nam, czytelnikom, cytowany P. Pietrzyk.

Rodzi się więc pytanie o to, czy dla dydaktyki ważniejsze jest akcentowanie podobieństw między "sztuczną inteligencją" a "inteligencją naturalną" człowieka, czy też odwoływanie się do elementów je różnicujących. Odpowiedzi jednoznacznej na to pytanie nie ma. Dla A. Kołmogorowa cytowanego przez P. Pietrzyka "imitowanie nas ludzi przez automaty winno być tytułem do zadowolenia"<sup>23</sup>, dla R. Moch różnice zdają się być ważniejsze. Pisze słusznie na ten temat, że od czasu Johna von Neumanna przeprowadzono liczne badania porównawcze nad funkcjonowaniem i możliwościami mózgu człowieka i komputera - temat rzeczywiście fascynujący. Wydaje się jednak, że użyteczność komputera dla człowieka zasadza się bardziej na występujących różnicach w zachowaniu się "inteligencji sztucznej" w porównaniu z naszym mózgiem, niż podobieństw, które tak chętnie eksponujemy<sup>24</sup>.

Z obserwowanych zmian w ontologiczno-metodologicznym ujmowaniu dydaktyki można wyprowadzić wniosek, zgodnie z którym także dydaktyk zainteresowany jest wykorzystaniem komputera w swej pracy nie dla jego imitacyjnych doskonałości, lecz dla tych cech, przez które różni się od nauczyciela, uczniów, słowem - człowieka. W dydaktyce współczesnej odchodzimy od monizmu, który leży u podstaw cybernetyki i przechodzimy na pozycje pluralizmu metodologicznego, przyjmując - jak to czynił H. Rickert - podwójną odrębność naszej dyscypliny, odrębność przez przedmiot i metodę.

Ale czy odchodzenie od idei nauczania programowanego i negacja trafności poznawczej cybernetyki muszą kojarzyć się z myślą o porzuceniu idei "nauczania wspieranego komputerowo"? Próżno szukać

rozstrzygnąć tej wątpliwości w literaturze poświęconej nauczaniu komputerowemu. Nie maleje więc, wbrew optymistycznym przypuszczeniom P. Pietrzyka liczba pytań i związanych z nimi wątpliwości dotyczących obecności komputerów w nauczaniu. Nie maleje też "liczba argumentów" /według P. Pietrzyka miała liczba ta maleć/, jakimi dysponują przeciwnicy maszyn dydaktycznych"<sup>25</sup>. Czy jest to już wstęp do drugiej fazy krytycznej refleksji nad nauczaniem z użyciem komputerów, czy tylko stan niepewności? Wszystko wskazuje na to, że mamy do czynienia z sytuacją drugiego rodzaju i stąd tak pilna potrzeba podjęcia ponownych rozważań "od podstaw" nad nauczaniem komputerowo wspomaganym.

KONKLUZJE, BĘDĄCE OGÓLNYMI UWAGAMI WSTĘPNYMI  
DO RÓZWAŻAŃ NAD NAUCZANIEM  
KOMPUTEROWO WSPOMAGANYM

Omówiona przez nas w znacznym skrócie historia promocji dydaktycznej - dawniej "środków wzrokowo-słuchowych", a następnie nauczania programowanego i związanych z nim maszyn dydaktycznych - i obecnie nauczania komputerowego, traktowanego często jako przedłużenie technicznie doskonalsze nauczania z wykorzystaniem maszyn dydaktycznych przyporządkowanych wspólnie idei automatyzacji procesu dydaktycznego - zaobserwowane analogie pozwalają na sformułowanie kilku następujących spostrzeżeń ogólnych:

1. Pierwsze spostrzeżenie odnosi się do odnotowanego przez nas faktu występowania dwóch faz w procesie promocji dydaktycznej nowej idei. Cechą szczególną i zarazem dla nas interesującą jest to, że w fazie pierwszej, którą dla naszych potrzeb nazwać można fazą maksymalizmu, zachodzi powtarzające się zjawisko ignorowania twierdzeń dydaktyki, jako dziedziny dla nas macierzystej. W promocji "nowego" wychodzi się od jednostronnej analizy możliwości technicznego środka: filmu, telewizji, technicznie coraz doskonalszych maszyn dydaktycznych i wreszcie komputera, jako najdoskonalszej maszyny dydaktycznej. Pomija się natomiast w tych rozważaniach cechy szczególne procesu dydaktycznego i całej rzeczywistości dydaktycznej, która tworzy kontekst społeczno-kulturalny nauczania i uczenia się, ignoruje się w fazie pierwszej cały dorobek dydaktyki i psychologii z zakresu uczenia się człowieka. Pytanie zaś o sens automatyzowania procesu kształcenia traktowane jest przez "maksymalistów" za gorszący przejaw ignorancji i charakterystycznych dla dydaktyków postaw zachowawczych.

2. W drugiej fazie promocji dydaktycznej "nowego" następuje refleksja krytyczna i odpoznanawanie wartości twierdzeń ogólnych dyscypliny macierzystej, w naszym przypadku dydaktyki. Cechą znaną tej drugiej fazy jest to, że formułuje się w niej różnorodne argumenty, które mają usprawiedliwić okres maksymalizmu przez ukazywanie korzyści, jakie - mimo odrotu od pierwotnych idei - przyniosła dydaktyce faza pierwsza. Pospolite jest wręcz zdanie, według którego "zawsze coś z tego, mimo jawnej pomyłki, pozostanie".

3. Fazowość procesu promocyjnego nasuwa pewne godne omówienia spostrzeżenia natury metodologicznej. Wydaje się, że historia "technicznych środków" w nauczaniu jest doskonałym przykładem dla ilustrowania sposobów uprawiania dydaktyki jako nauki. Ignorowanie twierdzeń ogólnych dydaktyki przyjęte być może jako wskaźnik niskiej jej wartości poznawczej. Dydaktyka zatem nie może być paradygmatem w rozważaniu obiektywnym przydatności komputera w nauczaniu i jej funkcję w tym zakresie tematycznym oddawano cybernetyce.

Jeżeli teraz spojrzymy na interesującą nas kwestię relacji wzajemnej dwóch teorii należących do odmiennych dziedzin z punktu widzenia kanonów metodologii ogólnej, to stwierdzić już teraz możemy, że w "promocji dydaktycznej" obowiązuje punkt widzenia dla dydaktyki właściwy. Jeżeli zgodzimy się z tym, że nauka zaczyna się od stawiania pytań, a z tym zdaniem zgadzają się wszyscy specjaliści z zakresu metodologii, to w pytaniu tym dominować musi całe bogactwo doświadczenia pośredniego i bezpośredniego, które jest treścią dziedziny zastosowań "nowego", to jest dydaktyki. Prawdziwość tego stanowiska zdaje się pozytywnie sprawdzać historia dydaktyki lat ostatnich. Postępowanie przeciwne zaś - jak poucza historia - nie sprzyjało rozwojowi dydaktyki i mogło być przyczyną odbierania jej wartości paradygmatycznych.

Komputer jako środek dydaktyczny nasuwa problemy wykraczające poza informatykę, jako autonomiczną dziedzinę: przez jego włączenie w dydaktykę komputer staje się już maszyną dydaktyczną o odrębnych zagadnieniach, które są jemu /komputerowi/ właściwe jako maszynie do przetwarzania informacji. Wynika z tego wszystkiego jeden - zdaje się, że oczywisty - wniosek, a mianowicie ten, iż kontekstem właściwym dla komputera w nauczaniu jest teoria nauczania i uczenia się i to nie tylko w tych jej partiach, w których opisuje się proces nauczania, ale i w pozostałych jej składnikach treściowych.



Na podstawie dokonanej przez nas analizy można sformułować ogólną dyrektywę metodologiczną, zgodnie z którą we wszelkich działaniach promocyjnych wychodzić trzeba od analizy i słownej prezentacji potrzeb dziedziny macierzystej i następnie przechodzić do poszukiwania możliwości optymalnego ich zaspokojania przez rozwijającą się technikę. Jest więc inaczej niż w wielu dziedzinach życia, gdzie rozwijająca się technika rodzi potrzeby. W przypadku dydaktyki winno być odwrotnie - potrzeba rodzić powinna technikę. W powiedzeniach tych jest skrót myślowy wolny od generalizacji. Technika bowiem, jako obiektywna rzeczywistość rozwijająca się niezależnie przecież od potrzeb dydaktyki, stawia przed edukacją nowe zadania, którym szkoła z oczywistych względów musi starać się sprostać - takim przykładem z tej dziedziny jest wkraczanie informatyki do programów kształcenia ogólnego.

4. "Produktywność" podejścia teoretycznego do zagadnienia dydaktycznej promocji środków technicznych. Jeżeli przez podejście teoretyczne rozumiemy tę strategię metodologiczną, w której punktem wyjścia są twierdzenia ogólne dydaktyki, dyscypliny macierzystej, to możemy jemu przeciwstawić podejście drugie, "pragmatyczne", które bywa uznawane niekiedy w środowisku dydaktyków. Sam tytuł tej części naszych rozważań wyraźnie już sugeruje, że podejście pragmatyczne w dydaktyce nie może zyskać uznania jako strategia poznawczo i praktycznie płodna.

Ten punkt naszych rozważań końcowych dotyczy kwestii złożonych, zasługujących na oddzielne potraktowanie. Jego zakres treściowy jest nadto tak bogaty, że z powodzeniem mógłby wypełnić wiele stron pokażnej rozmiarami książki. Dlatego w tym miejscu wyliczymy jedynie, i to w formie skrótowej, najważniejsze kwestie. Przy tym nie chodzi o wykazanie niezgodności podejścia pragmatycznego z kanonem metodologicznej poprawności, choć przyznać trzeba, że odrzucenie podejścia pragmatycznego jest jednoczesnym opowiedzeniem się za podejściem teoretycznym.

a/ Podejście pragmatyczne jest właściwie poddaniem nowej idei próbie praktyki bez wstępnych założeń wywiedzionych z twierdzeń dziedziny macierzystej. Jest to uchybienie nie tylko przeciwko dyrektywom metodologii postępowania naukowego, ale także niezgodne z niekwestionowaną zasadą ochrony dóbr /wartości/ badanych osób.

W hipotezie roboczej, jeżeli poddawana jest sprawdzaniu, a nie falsyfikacji według założeń K.R. Poppera, zawarte są najważniejsze argumenty sformułowane na terenie dydaktyki, których uwzględnienie

ma chronić badanych przed szkodami tak obiektywnymi, jak i subiektywnymi. Bez hipotezy roboczej, traktowanej jako pytanie naukowo zasadne i jednocześnie przez dydaktyka formułowane, postępowanie sprawdzające trafność nowej idei przypomina metodę prób i błędów, której obecności w nauce nie da się usprawiedliwić.

b/ Podejście teoretyczne, czyli takie, które przyjmuje za punkt wyjścia mocno uzasadnione twierdzenia dydaktyki, skraca niewątpliwie czas dochodzenia do wniosków zadowalająco pewnych, gdyż w procesie promocji "nowego" w dydaktyce może praktycznie wyeliminować pierwszy etap prób i błędów, ową I fazę maksymalistyczną. Podejście teoretyczne tedy ogranicza prawdopodobieństwo powstania szkód na i jednocześnie eliminuje czasochłonne działania fazy I.

c/ Podejście teoretyczne, czyli takie, które eksponuje dydaktyczny punkt widzenia nie jest tożsame z odrzuceniem dorobku innych dyscyplin. Dydaktyka współczesna, podobnie jak i inne dyscypliny naukowe, musi być otwarta na osiągnięcia naukowe w innych, czasami nawet odległych od jej przedmiotu, dziedzinach. Otwarcie na osiągnięcia różnych nauk nie może być utożsamiane z wyrzekaniem się osiągnięć dyscypliny macierzystej i z rezygnacją przez dydaktykę z własnej tożsamości. Obserwowane powroty do "rodzimej" dydaktyki w II fazie krytycznej promocji nowoczesności potwierdzają słuszność tego stanowiska.

d/ Zachowanie tożsamości dydaktyki zdaje się nadto potwierdzać przypuszczenie, według którego pozostaje po tym "nowym" w dydaktyce więcej wtedy, kiedy w procesie promocyjnym kierujemy się paradygmatem dydaktyki.

### ZAKOŃCZENIE

Dla dobra dydaktyki jako dziedziny nauki i jako sfery praktycznych działań nauczyciela, w którym winien się on kierować osiągnięciami nauki, musi ulec zmianie sposób uprawiania dydaktyki. W przeciwnym wypadku Th.S. Kuhn będzie miał rację, szczególnie w odniesieniu do interesującej nas dyscypliny, odmawiając naukom społecznym posiadania paradygmatów w ogóle. Praktyka zastana przypomina model, który zawarty jest w powiedzeniu - "cudze chwalicie bez znajomości swego".

W rozważaniach nad nauczaniem wspomaganym przez komputery, a to stać się niechybnie musi, musimy dążyć do uzyskania racjonalnej i zarazem poszerzonej odpowiedzi na wymienione już "ignorancie"

okie" pytanie: "co i po co?" ma być komputeryzowane. Musimy bowiem pamiętać o tym, że właśnie racjonalne wprowadzanie komputerów do nauczania jako środka dydaktycznego musi być poprzedzone analizą wszystkich składników dydaktycznej rzeczywistości - w przeciwnym razie komputer spotkać musi ten sam los, który był udziałem maszyn dydaktycznych, traktowanych jako mechaniczne odwrocacze kart programowanego podręcznika.

### P r z y p i s y

- 1 Por. tytuł rozprawy K. Kruszewskiego, Metoda kształcenia: od zmiany do sposobu jej wywoływania, "Kwartalnik Pedagogiczny", 1982, nr 3-4 /105-106/.
- 2 Oceny nie zmienia fakt, że KRN powołała w Łodzi dekretem z dnia 13.11.1945 roku w ramach "Filmu Polskiego" Wydział Filmów Oświatowych. Dowodem dalszym jest między innymi także to, że książka S. Bądkowskiej "Z filmem przez świat" /1950/ wydano nie w PZWS, a w "Czytelniku". Książka ta nie jest nadto opracowaniem tematu z punktu widzenia dydaktyki.
- 3 S. Bądkowska: Z filmem przez świat. Warszawa 1950, s. 66.
- 4 J. Kraskowski: Film naukowy i jego znaczenie, cz. B. Warszawa 1922, s. 78.
- 5 Wł. Zaczyński: Maksymalizm i minimalizm w stosowaniu technik wzrokowo-słuchowych w nauczaniu. "Kwartalnik Pedagogiczny" 1963, nr 4.
- 6 W. Strykowski: Audiowizualne materiały dydaktyczne. Warszawa 1984.
- 7 S. Bądkowska: op. cit., s. 66.
- 8 E. Fleming: Środki audiowizualne w nauczaniu, Warszawa 1965, s. 45.
- 9 Der Kurzfilm - eine paedagogische Chance. opr. zbiorowe, Koenig 1970.
- 10 tamże, s. 30.
- 11 R. Moch: L' homme informatifié. Paris 1971, s. 38.
- 12 Por. Cz. Kupisiewicz: Paradygmaty i wizje reform oświatowych. Warszawa 1985, rozdz. III i VI.
- 13 Por. E. Berezowski: Automatyzacja w procesie kształcenia w: Techniczne środki dydaktyczne w systemie oświaty /stan i tendencje rozwoju/, CINTe, Warszawa 1976, z. 36.
- 14 Por. Problemy algorytmizacji i automatyzacji procesu dydaktycznego, pr. zbiorowa, Warszawa 1983.
- 15 Cz. Kupisiewicz, op. cit., s. 168.
- 16 E. Berezowski, op. cit., s. 86.
- 17 P. Pietrzyk: Pedagogika a cybernetyka. "Przegląd Pedagogiczny" 1974, nr 1, s. 73.
- 18 tamże, s. 75.

19 Użycie przez E. Berezowskiego wyrażenia "automatyzacja w procesie" /a nie procesu/ jest jednocześnie sugestią, że chodzi raczej o rozważenie możliwości częściowej automatyzacji wybranych fragmentów złożonego procesu kształcenia.

20 P. Winch; Idea nauki społecznej i jej stosunek do filozofii. w: Kryzys i schizma. Warszawa 1984, s. 171.

21 tamże, s. 171.

22 P. Pietrzyk, op. cit., s. 76.

23 tamże, s. 69.

24 R. Moch, op. cit., s. 56 i dalsze.

25 Dowodem wzrostu pytań i wątpliwości mogą być następujące dwie wypowiedzi, które znajdzie czytelnik: jedną R. Łukaszevicza w "Trybunie Ludu", 1986, nr 51, drugą przeciwstawną P.E. Mitewa w "Edukacji", 1985, nr 3/11/.

## KRYTERIA EFEKTYWNOŚCI INNOWACJI PEDAGOGICZNYCH

### I. OPERACJONALIZACJA POJĘCIA INNOWACJE, EFEKTYWNOŚĆ, KRYTERIA

Pojęcie innowacji pedagogicznych nie należy do pojęć jednoznacznie rozumianych. Przyjęto, że innowacje pedagogiczne są to wszelkie celowe, wprowadzane przez nauczycieli lub władze oświatowe, zmiany, które polegają na zastępowaniu dotychczasowych stanów rzeczy innymi, ocenianymi dodatnio w świetle określonych kryteriów i składających się w sumie na postęp<sup>1</sup>.

Przyjmując takie sformułowanie pojęcia innowacji, trzeba wyjaśnić sobie, co rozumiemy pod pojęciem postępu. Pojęcie postępu zakłada, że pewien stan rzeczy uległ zmianie, i że zmiana ta została dodatnio oceniona przez osoby w niej uczestniczące, jak i tych, którzy korzystają z efektów danej działalności. Oznacza to, że postęp ma nie tyle wymiar efektywnościowy co społeczny /wartościujący/; czyli bierze się pod uwagę kryteria w pewnym stopniu subiektywne, zmienne w czasie, a ponadto ich waga zależy od warunków funkcjonowania szkoły.

Pojęcie efektywności należy również do tych, które są rozumiane bardzo różnie. Najczęściej zakłada ono posługiwanie się relacjami osiągniętych wyników do nakładów, niekiedy odnosi się to pojęcie do relacji osiągniętego skutku do planowanego rezultatu lub zamierzonego celu, przy czym różnicuje się je niekiedy ze względu na poziom ustalania celu.

Przyjęcie takiej czy innej definicji efektywności ma dosyć istotne reperkusje, gdyż wpływa to na wybór tego, co badamy i w jakim zakresie. Ma też ścisły związek z operacjonalizacją kryteriów oceny. Związek ten zawiera się w wyznaczaniu zakresu i cech zjawiska, działalności, które bierzemy pod uwagę, jak i w określeniu wskaźnika cechy, poprzez który dane zjawisko, proces - badamy. Wybór kryterium oznacza, inaczej mówiąc, określenie tego, co chcemy badać, jak i, w pewnym stopniu, możliwość określenia zjawiska.

Innowacje pedagogiczne należą do tych rodzajów działalności, których nie powinno się oceniać w jednym wymiarze; mają one różne aspekty. Częściowo są one związane z ich różnorodną genezą.

Upraszczając można chyba przyjąć, że najczęściej innowacje mają swe źródło w:

- 1/ dążeniu do lepszej realizacji procesu kształcenia w istniejących warunkach, czyli - inaczej mówiąc - w dążeniu do lepszego wykorzystania istniejącego potencjału, rzadziej oszczędności nakładu /przynajmniej na pierwsze zastosowanie - w przypadku powtarzania to się opłaca/,
- 2/ adaptacji do zmian i ich odczytania przez nauczycieli i kierownictwo szkół;
  - a/ w poziomie rozwoju wiedzy w ogóle, a więc związanej z postępem naukowym i technicznym,
  - b/ wiedzy i poziomie oczekiwań uczniów,
  - c/ w preferencjach wyrażanych przez centralne władze oświatowe, środowisko lokalne,
  - d/ w zapotrzebowaniu na kwalifikacje absolwentów /ekonomiczne/.

Całościowa rzetelna ocena pracy szkoły jako organizacji jest bardzo trudna. Może ona mieć co najwyżej charakter intuicyjny, gdyż wartość uzyskanej w szkole przez uczniów wiedzy, ukształtowanej postawy wymagałaby posługiwania się tzw. formułą efektywności zewnętrznej. Odpowiednie badania w tym zakresie są prowadzone, jednak trudno efekty ogólne odnieść do poszczególnych działań innowacyjnych.

Aby ocenić pożytek z poszczególnych innowacji pedagogicznych, trzeba się posługiwać kryteriami, które pozwalają w sposób bardziej bezpośredni i w krótszym czasie ocenić wartość innowacji. Tylko takie kryteria mogą mieć walor praktyczny dla oceny i sterowania procesem innowacji. Kryteria te muszą uwzględniać ograniczoną możliwość zwiększenia nakładów ze strony ucznia i nauczyciela /czas/ - a przecież zwiększenie zakresu działań w jednej sferze związanej z daną innowacją powoduje na ogół jej ograniczenie w drugiej.

Jednak i w takim ujęciu istnieją spore trudności w zakresie pomiaru częściowego nakładów czy efektów. Określenie tego, co mierzymy, stopni i mierników innowacji ma tu również istotne znaczenie jak wybór samego kryterium.

Za podstawowe kryterium oceny innowacji uznaje się zmiany w sferze intelektualnej, emocjonalnej, fizycznej, estetycznej i kulturalnej, moralnej, zawodowej i społecznej u uczniów. Zmiany w każdej z tych sfer związane z innowacją można uznać za jednoznacznie korzystne, jeśli nie powodują one ujemnych reperkusji w innych. Ma to niekiedy miejsce, ale równocześnie przy pomiarze wyników trzeba pamiętać, że szkoła ma ograniczone możliwości oddziaływania

w wymienionych sferach, gdyż zawsze proces kształcenia w szkole podlega wpływowi działania innych podmiotów i systemów, z których część ma charakter autonomiczny w stosunku do szkoły /środki masowego przekazu, rodzina itp./ a niektóre bezpośrednio wpływają na pracę szkoły np. państwo, partia. Orientacja szkoły, nauczycieli w zakresie wpływu tych podmiotów, w zachodzących w nich zmianach, jest warunkiem koniecznym rozwoju innowacji.

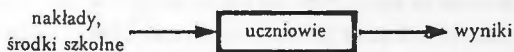
## II. SPOSOBY BADANIA EFEKTYWNOŚCI INNOWACJI PEDAGOGICZNYCH

Biorąc jako cechę różnicującą co determinuje zakres innowacji, wyróżnić można trzy główne sposoby ustalania efektywności innowacji:

1/ Relacja nakład/wynik. To tradycyjne ekonomiczne ujęcie efektywności przedstawia się następująco:

Schemat 1

Relacja nakład/wynik



Chodzi w ten sposób o udzielenie odpowiedzi na pytanie, w jakim stopniu zmienność wyników osiąganých przez uczniów odzwierciedla odmienność w poziomie i strukturze nakładów. Innowacje sprowadzają się w tym układzie do zmian w nakładach, natomiast sprawdzianem są wyniki nauczania, wychowania itp. Podobnie rozpatruje się inne aspekty procesu kształcenia. Zasadniczym elementem nakładów jest tu czas nauczyciela, jego spożytkowanie. Największą trudność przy ujęciu oceny innowacji powoduje obliczanie zmian w nakładach, jak i wynikach. Szczególnie te ostatnie wymagają wielkiej ostrożności, gdyż konieczne jest zabezpieczenie się przed subiektywizmem nauczyciela, który realizuje daną innowację, a który zwiększa wtedy nakłady, angażuje się. Stąd standaryzowane ogólne testy w przypadku innowacji dydaktycznej wydają się szczególnie godne polecenia.

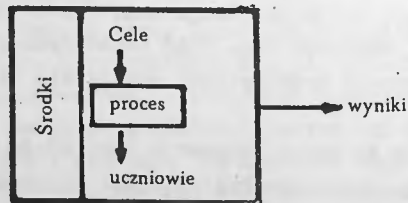
To podejście do oceny innowacji jest wśród samych innowatorów stosunkowo mało rozpowszechnione, gdyż najczęściej innowacje wiążą się ze zwiększeniem nakładów w przygotowanie różnego rodzaju materiałów, które dają efekty w postaci ułatwienia pracy bezpośredniej,

która jest główną podstawą wszelkiego rodzaju obliczeń /praca pośrednia nie jest odpowiednio honorowana/, albo zbyt często w skali ogólnej uwzględnia się tylko nakłady ze strony państwa. Ponadto zakłada to traktowanie samego procesu nauczania - uczenia się jako swoistej czarnej skrzynki.

2/ Innowacja jako proces. Badając kształcenie jako proces trzeba przyjąć, że ma on charakter działań celowych. Zasadniczego znaczenia nabiera wtedy ustalenie celu. Nakłady traktuje się jako zdeterminowane albo stałe. Zakłada się, że w przypadku właściwej identyfikacji zakresu i intensywności procesu kształcenia, zmiennych go kształtujących, da się określić rozmiary środków, które zapewnią realizację celów. Jest to ujęcie stanowiące w znacznym stopniu odwrócenie poprzedniego, gdyż mierzalność, możliwość osiągnięcia efektów poznawczych, wychowawczych wywołuje zapotrzebowanie na środki. Innowacje w tym przypadku mają na celu wskazanie zmiennych lepiej kształtujących czy warunkujących realizację celu kształcenia. Aby je lepiej wykorzystać uwagę przypisuje się wtedy analizie zmiennych związanych z właściwym kształtowaniem stanów intelektualnych, emocjonalnych, z rozpoznaniem środowiska, określeniem jego wpływu na zaspokajanie potrzeb ucznia; innowacje przybierają wtedy charakter eksperymentu. Kontrola sprowadza się w zasadzie do określenia stopnia zgodności działań z przyjętymi celami. Najwyższą skuteczność osiąga się wtedy, kiedy działania te w świetle przyjętych w ramach operacjonalizacji celów mierników wskazują na zbieżność celu z efektem. Podejście to jest celowe tylko w warunkach, gdy udaje się osiągnąć obiektywność ocen, tj. gdy cel jest wyraźnie określony i zoperacjonalizowany. W sposób nie zawsze w pełni poprawny jest ono realizowane przez większość innowatorów. Jego skrótowe ujęcie ilustruje schemat.

Schemat 2.

Relacje cele/wynik





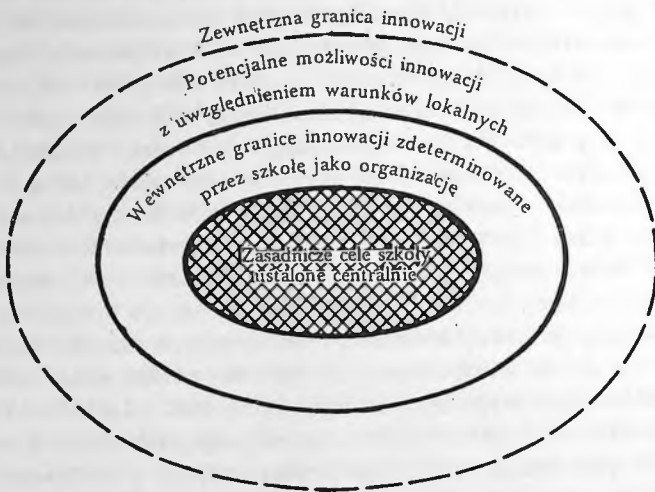
3/ Ujęcie sytuacyjne. To ujęcie zakłada specyfikę sytuacji, w której funkcjonuje każda szkoła jako organizacja. Wszystkie szkoły działają w pewnych zewnętrznych uwarunkowaniach, które stanowią zasady ich powołania, programy szkolne, natomiast rzeczą zasadniczą jest, jakie sfery działania w środowisku, w którym się znajduje dana szkoła - jej władze, w niej pracujący nauczyciele - uznaje jako te, które realizować należy. Podejście to zakłada, że kontrola sprawowana przez władze centralne czy nawet regionalne ma charakter ogólny i że autonomia szkoły jako organizacji jest taka, że pozwala jej na różną interpretację celów w dążeniu do osiągnięcia większej efektywności w danym środowisku. Istotą rzeczy jest tu wybór działań innowacyjnych tak, aby dawały one satysfakcję nauczycielom, uczniom, środowisku lokalnemu, a jednocześnie mieściły się w ogólnych ramach działań szkoły. Zakłada to istnienie innowacji alternatywnych, kryterium jest wtedy określenie stopnia satysfakcji z działania szkoły dla środowiska, nauczycieli czy uczniów. Centralne programy powinny stanowić zawsze punkt odniesienia dla oceny projektu działań innowacyjnych, stanowiąc zewnętrzne granice potencjalnych innowacji i warunek skuteczności działania szkoły. Warunki środowiskowe /lokalne/, orientacja co do uczniów, ich zainteresowań, osobiste preferencje nauczycieli, tradycja i atmosfera szkoły określają wewnętrzne granice innowacji. Rozeznanie warunków zewnętrznych określających programy oraz granic wewnętrznych pozwala na wyraźniejszą identyfikację obszaru potencjalnych innowacji, określenie szans ich skutecznego wykorzystania. Określa to rozmiary pożądanych innowacji, pozwala lepiej ocenić ich przewidywaną wartość i możliwość rozpowszechnienia.

Założeniem drugim jest jednak, że w każdym przypadku innowacje te powinny zapewnić satysfakcjonujące rezultaty w zakresie działalności dydaktycznej jakkolwiek nie zawsze maksymalnie możliwe. Szkoła w tym ujęciu jest traktowana jako organizacja, która może realizować wielostronną działalność a wybór kierunku działalności innowacyjnej pozwala w większym stopniu uwzględnić oczekiwania środowiskowe, możliwości nauczycieli. Najczęściej tego typu innowacje łączą się z działalnością pozaszkolną, funkcjonowaniem organizacji młodzieżowych, inną organizacją procesu kształcenia. Szkoła jest tu widziana jako adaptująca się do potrzeb uczniów, środowiska. Przy ocenie innowacji bierze się pod uwagę czy struktura organizacyjna szkoły sprzyja czy przeszkadza innowacjom, czy inno-

wacja nie wchodzi w kolizję, lecz jest komplementarna z celami szkoły, jak mieści się w jej strukturze. Tego rodzaju ujęcie efektywności zakłada bowiem, że ta szkoła jest dobra, która rozpoznaje i satysfakcjonuje potrzeby środowiska. Podejście to ilustruje schemat.

Schemat 3

Zmiana zakresu działania a wynik  
(uwarunkowanie/determinanty)



### III. KRYTERIA EFEKTYWNOŚCI INNOWACJI

Przyjęty sposób oceny efektywności innowacji łączy się najczęściej z traktowaniem ich w pierwszym przypadku jako instrumentu sterowania rozwojem przez władze centralne, regionalne, które przeznaczają określone środki na innowacje i oczekują wyników, w drugim traktuje się innowacje głównie jako działalność modernizacyjną w ramach ustalonych ram, a w trzecim poprzez innowacje wypełnia się przestrzeń pozostawioną dla działalności alternatywnej<sup>2</sup>. Inaczej mówiąc, sposób oceny innowacji jest związany ze strategią zmian w oświacie, tzn. głównie strategia zmian implikuje sposoby i kryteria oceny innowacji.

W każdym przypadku istnieją jednak grupy celów podstawowych, które szkoła musi zawsze realizować, a które są podstawą pomiaru osiągnięć szkolnych. Nie wszystkie te cele się maksymalizuje, niekiedy w przypadku niektórych wystarczy realizacja ich na poziomie niezbędnego minimum. Dla oceny skutków każdej innowacji konieczna jest operacjonalizacja celów głównych.

Operacjonalizacja ta może być dokonywana w ramach różnych kryteriów. W każdym z tych kryteriów może być stosowane różne ujęcie efektywności szkolnej, jednak każde z kryteriów preferuje jedno z wymienionych ujęć efektywności.

K. Denek zajmując się efektywnością kształcenia wyróżnił trzy grupy kryteriów: przedmiotowo-logiczne, psychologiczne i społeczne<sup>3</sup>. Kryteria te mają w miarę wyraźny zakres, jednak sprawą istotną pozostaje ich operacjonalizacja zarówno w aspekcie ilościowym, jak i jakościowym. W warunkach braku możliwości pełnego określenia celu kształcenia czy jednoczesnego pomiaru wyników, pomiary ilościowe, jak i jakościowe mają zawsze tylko charakter przybliżenia.

Pojęcie kryterium wymaga przyjęcia pewnych obiektywnych miar poznawanego zjawiska. Siłą rzeczy kryteria mogą dotyczyć tylko zjawisk obserwowanych i mierzalnych. Bierze się wtedy przede wszystkim pod uwagę tzw. kryteria wynikowe. Kryteria te wiążą się z oceną całego procesu kształcenia w szkole, określenia jego efektów w zakresie wiadomości, umiejętności, hierarchii wartości, postaw. Ze względu na organizację procesu kształcenia kryteria wynikowe dotyczą najczęściej aspektów przedmiotowo-logicznych, w mniejszym stopniu stosuje się je w odniesieniu do pomiaru psychologicznych i społecznych sfer procesu kształcenia w szkole.

Stąd też niekiedy w ramach kryteriów wynikowych wyróżnia się specyficzną grupę tzw. kryteriów wychowawczych. Są one trudniej mierzalne z punktu widzenia określenia wartości innowacji. Proces wychowawczy, jak wszystkim wiadomo, jest bowiem bardzo złożony, oddziałuje na niego bardzo wiele zmiennych. Stąd też możliwość obiektywnego określenia, w jakim stopniu innowacja przyczyniła się do zmian u uczniów postaw, hierarchii wartości, jest bardzo ograniczona. Można co najwyżej skonstatować pewien stan rzeczy, natomiast bardzo trudne jest określenie w szerszej skali, w jakim stopniu taka czy inna innowacja przyczyniła się do jego ukształtowania. Podstawą oceny są w tym przypadku tylko subiektywne i bardzo zmienne opinie. Stąd ta grupa kryteriów wynikowych odnosząca

się do zmian w postawach interpersonalnych, ekonomicznych, moralnych jak też ideałów i poglądów młodzieży jest bardzo ważna, ale jednocześnie ustalenia mają największe ryzyko zmienności i subiektywizmu.

W przypadku innowacji pedagogicznych jako obiektywne stosuje się więc głównie kryteria wynikowe w sferze logiczno-przedmiotowej. Wyróżnia się wtedy następujące kryteria: skuteczność, sprawność, ekonomiczność i korzystność oraz niektóre kryteria społeczne - np. użyteczność czy wpływ wiedzy na działalność absolwentów szkoły w ich życiu społecznym i działalności zawodowej. Kryteria te i związane z nimi wymóg dążenia do obiektywności pozwalają lepiej wycenić wartość innowacji. Rzecz jasna, wybór kryterium jest związany z samą innowacją.

Skuteczność jest częstym kryterium oceny innowacji. Kryterium to zakłada kontrolę i ocenę wiedzy, umiejętności uczniów, prowadzi do ujawniania przez kontrolę jakościowo-ilościowej charakterystyki postępów. Kontrola jest dla nauczyciela źródłem dopływu informacji, jakie treści zostały przez uczniów przyswojone i ewentualnie, jakie luki powstają na skutek procesu zapominania. Zasadniczą rolę dla określenia skuteczności innowacji odgrywa operacjonalizacja celu kształcenia w trzech podstawowych aspektach, tj. uzyskanego zakresu wiedzy, stopnia jej zrozumienia i operatywności na poszczególnych <sup>4</sup>poziomach jej przyswajania i określenia na tym tle efektów zmian<sup>4</sup>.

Cele kształcenia wyznaczają na ogół centralnie ustalone programy. Programy te trzeba traktować w ramach tego kryterium jako zewnętrzne granice działalności innowacyjnej. Inaczej mówiąc, kryterium to wymaga, aby innowacja pedagogiczna była oceniana nie tylko z punktu widzenia określonych wyników, ale również odpowiedzieć sobie na pytania:

1. czy mieści się ona w granicach procesu nauczania określonych programem, tzn. jako jego uszczegółowienie w ramach danego przedmiotu, umiejętności itp.,
2. czy działania, które zostały przedsięwzięte w ramach innowacji są zgodne z generalnymi intencjami programu czy nie zagrażają realizacji niektórych celów,
3. czy ocena innowacji wzbogaca naszą wiedzę o funkcjonowaniu systemu szkolnego.

Skala i skuteczność procesów innowacyjnych w szkole jest zwią-

zana z osobowością poszczególnych nauczycieli, ze specyfiką zespołów, w których działają. Szkoła jest instytucją, której ramy działania są ustalone nie tylko przez przepisy, programy, ale i przyzwyczajenia kierownictwa szkół, nauczycieli, rodziców. Istnienie innowacji zakłada pewną autonomię podmiotów /głównie nauczycieli, kierownictw szkoły/ w zakresie wyboru celów, dróg ich realizacji.

Możliwość rozpowszechnienia danej innowacji jest jednym z warunków jej skuteczności. Natomiast sposób jej upowszechnienia związany jest ze stopniem centralizacji czy decentralizacji systemu oświatowego, z zakresem autonomii szkolnej. I tak w przypadku modelu zdecentralizowanego, gdy szkoła ma większą autonomię w zakresie sposobów realizacji celów kształcenia, innowacje zmierzają najczęściej do podniesienia skuteczności działań tak, aby zapewnić rozwój szkoły, utrzymanie reputacji w środowisku. Natomiast w przypadku modelu scentralizowanego, dominującego w większości krajów świata, zwłaszcza w przypadku szkół podstawowych, chodzi o skuteczne realizowanie celów określonych przez władze centralne. Czyli w pierwszym przypadku innowacje są kreowane i oceniane przez pryzmat dostosowania do warunków lokalnych, a w drugim przez stopień przyczyniania się do realizacji programów centralnych.

Jak wiadomo, sposób zarządzania oświatą, stopień centralizacji lub decentralizacji jest związany nie tylko z jej miejscem w strukturze szkolnej, ale i z kulturą. Na przykład w krajach skandynawskich, w warunkach względnie homogenicznej kultury, innowacje są w dużym stopniu centralnie sterowane i sprowadzają się głównie do jak najlepszej realizacji zadań, przy jednoczesnym ciągłym śledzeniu skutków. Natomiast w Wielkiej Brytanii, w warunkach większego zróżnicowania układów wartości społecznych, mniejszej centralizacji, zabiegania przez szkołę o pozycję i reputację, większą wagę przypisuje się do wyłaniania innowatorów, ich dostrzegania i kształcenia - w stosunkach międzyludzkich w gronie nauczycielskim dopatrując się głównego źródła innowacji.

W USA w warunkach dominacji kultury przemysłowej wierzy się, że o innowacyjności szkoły decyduje rozpoznanie warunków lokalnych przez kierownictwo, oraz możliwość korzystania i dobrania przez nauczycieli do tych warunków, odpowiednio opracowanych i sprawdzonych przez specjalistów pakietów innowacyjnych zawierających dane dotyczące realizacji, środków, metod, realizacji i sprawdzenia skutków innowacji<sup>5</sup>. W Polsce w warunkach centralnego

zarządzania oświatą innowacje miały często charakter hasłowy. Stosunkowo rzadko analizowało się ich skutki, nie zawsze doceniano konieczność specyfiki lokalnej. W rezultacie większość innowacji miała charakter programowy lub techniczny, nie doceniano wartości strategii zmian organizacyjnych, pomiaru skutków, czynników osobowych. Wiele zrobiono w zakresie metod i środków nauczania i wychowania, ale ustalenia te miały charakter wycinkowy, były trudno porównywalne jeśli chodzi o aspekty jakościowe.

Obok skuteczności istotną rolę w ocenie innowacji odgrywać mogą kryteria sprawności związane z dobrą organizacją pracy, z funkcjonowaniem szkoły, procesu kształcenia. Wiąże się to przede wszystkim z orientacją w zakresie tego, co się dzieje z innowacją w sensie ilościowym, jak i jakościowym, w ramach przyjętych cezur czasowych. Kryterium to zbyt często przybiera wyłącznie postać ilościową, stąd nie nadaje się specjalnie do pomiaru innowacji.

Ważniejsze wydaje się kryterium ekonomicznej efektywności i korzystności kształcenia. Innowacja jest efektywna w sensie ekonomicznym wtedy, gdy przynosi bądź zmniejszenie nakładu, gdy wynik nie ulega zmianie, bądź poprawę wyniku przy nie zwiększaniu nakładów. Jak już uprzednio wspomniano, obliczanie nakładów i wyników jest to trudne i złożone zagadnienie, a zwłaszcza ich wzajemne odnoszenie do siebie. Jest to możliwe w niektórych sferach działalności szkolnej, zwłaszcza w przypadku kształtowania umiejętności. Pomiar umiejętności w szkole polskiej jest niestety mało rozpowszechniony i stosunkowo niewiele innowacji jest związanych z przyrostem umiejętności jako jednym z podstawowych kryteriów pracy szkoły, a które jednocześnie pozwoliłyby porównać skuteczność i efektywność różnego rodzaju nakładów i działań. Wymagałoby to zresztą istotnych zmian programowych przywracających umiejętności ogólnym i zawodowym, zwłaszcza tym, które są podstawą dalszego samokształcenia i pracy, należnej rangi.

Trudności w stosowaniu kryteriów ekonomiczno-efektywnościowych powodują, że częściej przy ocenie innowacji posługujemy się kryterium korzystności zakładającym, że nie identyfikujemy bliżej nakładów, natomiast interesuje nas tylko różnica w efektach uzyskanych w wyniku innowacji w stosunku do stanu przed jej wprowadzeniem - np. rozwój samodzielnego myślenia i działania w wyniku innowacji. Kryterium to ma mniejszą wartość przy ocenie innowacji, aniżeli kryterium efektywności, gdyż najczęściej innowacje pociągają za sobą dodatkowe nakłady, w tym również wymierne koszty spo-

teczne, ponoszone przez państwo, rodzinę, ucznia, nauczyciela. Sam przyrost efektu /czy wielkość różnicy między nakładami a wynikami/, jaki się stosuje przy niektórych pomiarach korzyści /w tych zakresach, gdzie się da uchwycić/, nie może być pełną podstawą do dokonania oceny stopnia prawidłowości alokacji środków.

Pełny pomiar efektywności innowacji pedagogicznych wymaga uwzględnienia zawsze kryteriów pozaszkolnych, określenia, w jakim stopniu innowacje te wpłynęły na późniejsze kariery i losy absolwentów szkoły, czy mają związek z ich działalnością zawodową i obywatelską, czy wytworzyły u uczniów skłonność do rozwoju postępu, do analizowania skutków swych działań, czy uświadomiły im ich własne ograniczenia i możliwości. Pomiar w tym zakresie jest jednak tak trudny, że kryteria te nie dadzą się pomierzyć w sposób obiektywny.

Obok kryteriów wynikowych można jeszcze wyróżnić inne, które występują głównie w sferze planowania czy oceny innowacji w szerszej skali, jak np. kryterium realności określające stopień ryzyka czy niepewności osiągnięcia zamierzonego celu. Podobnie można uwzględniać kryterium złożoności innowacji, wielkości i ilości zmian, możliwości upowszechnienia, stopnia nowości, wielkości środków, które muszą być zaangażowane itp. Kryteria te mają charakter pomocniczy w porównaniu z kryteriami wynikowymi, ale nie można ich pomijać, gdyż zawsze istnieje niebezpieczeństwo wyboru niesłusznych kryteriów lub niedocenianie czy pominięcie pewnych ograniczeń lub negatywnych aspektów innowacji. Dlatego dokonując wyboru innowacji należy zawsze brać pod uwagę współzależność danego przedsięwzięcia z różnymi dziedzinami funkcjonowania szkoły, oraz pamiętać, że nie powinno się przy ocenie innowacji posługiwać tylko jednym kryterium. Odpowiednia operacjonalizacja celu kształcenia, pomiar są warunkiem podstawowym oceny, choć nie jedynym zwłaszcza, gdy chcemy ją rozpowszechniać.

#### IV. CECHY I SPOSOBY OCENY INNOWACJI

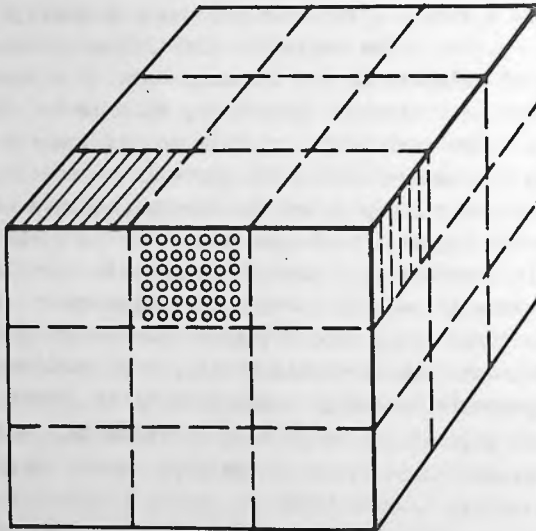
Niezależnie od kryteriów oceny, możliwości ich operacjonalizacji, ważną rolę odgrywa sama procedura oceny i dochodzenia do wyników. Proces oceniania ma swoją logikę, która zakłada określenie procedury zbierania i opracowania danych. Dobry system oceny niezależnie od przyjętych kryteriów powinien m.in. odznaczać się:

1/ stosunkowo małym nakładem czasu i kosztów, tak żeby nakład

- pracy na kontrolę wyników nie był większy od wartości samej innowacji,
- 2/ musi być elastyczny, tzn. zakładający, że być może trzeba będzie uwzględnić w ocenie inne aspekty procesu innowacji, aniżeli te, które przewidywano,
  - 3/ musi być zrozumiały - tzn., że wyniki nie powinny budzić wątpliwości, co do swej wartości, w przyjętym zakresie badań,
  - 4/ jasno wskazywać, w jakim zakresie odzwierciedla wartość innowacji.

Schemat 4

Zależności między kryteriami, sposobami oceny i zarządzania szkołami  
a określeniem efektywności innowacji



kryteria oceny innowacji (subiektywne, organizacyjne, techniczne i wynikowe)



sposoby oceny innowacji - (nakłady, cele, sytuacje)



zarządzanie szkołami i strategia zmian (rozwojowe, modernizacyjne, alternatywne)



W związku z tym ocena powinna dotyczyć tylko najważniejszych stron i momentów procesu innowacji.

Przyjęte kryteria i system ocen mają zawsze istotny wpływ na działanie ludzi. Chodzi tu w tym przypadku zwłaszcza o nauczycieli, ale i uczniów. Stąd też preferowanie innowacji powoduje, że niektórzy będą szukali takich zmian, które przynoszą łatwo uznanie. Nie ma w tym nic zdrożnego pod warunkiem jednak, że nie będzie się fetyszyzowało osiągnięć jednych kosztem drugich, lecz dokonywało rzetelnych pomiarów, sprowadzało do przyrostu wiedzy, umiejętności, zmian hierarchii wartości, które rzeczywiście można przypisać danym działaniom. Największym niebezpieczeństwem przy innowacji i jednocześnie jej siłą jest traktowanie jej jako ważnej samej w sobie bez oglądania się na skutki, które przynosi ona w innych dziedzinach.

Złożoność i wzajemne powiązanie systemu zarządzania szkołami, kryteriów ocen /stopień ich operacjonalizacji/ i sposobu określania efektywności innowacji ilustruje schemat 4.

#### V. UWAGI KOŃCOWE

Kończąc chciałbym zwrócić uwagę, że:

1/ w Polsce innowacje w zakresie pomiaru wyników kształcenia powinny stać się ważne, gdyż tylko w ten sposób można uzyskać orientację, co się rzeczywiście w szkole dzieje,

2/ rozwój pomiaru wyników może stać się sposobnością dla uświadomienia sobie przez wielu dobrych nauczycieli ich rzeczywistej wartości, wyłonić nową grupę dobrych nauczycieli innowatorów,

3/ każda innowacja powinna mieć na tyle określony cel, kryteria, aby stopień jej realizacji, skutki, można było w sposób w miarę zobiektywizowany ocenić, pamiętając przez cały czas, że nauczyciel ma mały wpływ na to kogo uczy, większy - co uczy, a decyduje o tym, jak uczy i wychowuje.

4/ każdy pomiar, niezależnie od kryterium, celu i właściwości jego operacjonalizacji, daje tylko wynik cząstkowy, gdyż istotą innowacji jest subiektywność i wszelkie miary ilościowe i jakościowe nie doprowadzą nas do jej wyceny, podobnie jak zabiegi odnoszące nasze dokonania w zakresie innowacji do świata zewnętrznego. Są to działania w dużym stopniu arbitralne, gdyż istotne

jest to, co czują ludzie w innowacji uczestniczący, ją tworzący. Zaangażowanie emocjonalne twórców, intensywność zadowolenia z realizacji pomysłu, czegoś nowego, zmiany, jest bowiem największą wartością innowacji, źródłem postępu pedagogicznego. Inną sprawą jest kwestia rozpowszechniania ogólnej skali innowacji, a zwłaszcza potrzeby ostrożności w zmianach o charakterze ogólnym. Efektywność i kryteria mogą więc pełnić w ocenie ruchu innowacyjnego tylko rolę pomocniczą i korektywną, a istotną tylko w przypadku upowszechniania określonych innowacji czy porównywania wyników. Choć i tutaj w przypadku nadmiernego preferowania czy administracyjnego nacisku można istotnie zaszkodzić innowacji. Lepszy jest pomiar wyników skłaniający nauczycieli do własnych ulepszeń.

5/ Bez pewnej autonomii szkoły, nauczycieli nie ma możliwości rozwoju na szerszą skalę ruchu innowacyjnego, ale trzeba zawsze pamiętać, że im większa swoboda tym lepsza powinna być kontrola merytoryczna rezultatów i to wewnętrzna i zewnętrzna.

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

<sup>1</sup> Pojęcie innowacji należy odróżnić od pojęcia reform systemu oświaty czy programu, które wprowadzają zmiany o charakterze całościowym - pojęcie innowacji odnosi się do zmian o charakterze częściowym. Obejmuje ono zarówno zmiany o charakterze twórczym, jak i odtwórczym, związane z pozytywną oceną przekształcenia istniejącego stanu rzeczy.

<sup>2</sup> Por. J. Pielachowski; Perspektywy i kierunki rozwoju nauczycielskiego ruchu postępu pedagogicznego w województwie poznańskim. W: Ruch nauczycieli nowatorów w latach 1965-1985. Poznań 1986. s. 123 - 127.

<sup>3</sup> K. Denek: Pomiar efektywności kształcenia w szkole wyższej. Warszawa 1980, s. 65 i 66; Tenże, Miejsce ewolucji procesu nauczania i uczenia się w jego optymalizacji. W: Optymalizacja procesu kształcenia. Zielona Góra 1984, s. 53. Autor zwraca uwagę, że efektywność jest systematycznym miernikiem procesu dydaktyczno-wychowawczego, że nie można jej utożsamiać np. ze skutecznością, która jest elementem składowym efektywności.

<sup>4</sup> Zakres uzyskanej wiedzy oznacza sumę wiadomości, umiejętności i zainteresowań. Stopień zrozumienia oznacza percepcję, która umożliwia jej rozpoznanie, odtwarzanie, opis, możliwość posługiwania się, interpretacji, ekstrapolacji itp. Operatywność oznacza wiedzę przyswojoną ze zrozumieniem, dającą się zastosować w praktyce w sytuacjach stereotypowych i niestereotypowych. Szerzej zagadnienie to omawia J. Gnitecki: Wyznaczniki i kryteria oceny efektywności stosowania nowej technologii kształcenia, w: Efektywność technologii kształcenia. Wybrane problemy. Red. F. Janusz-kiewicz, Warszawa 1983, s. 61-82.

<sup>5</sup> The Management of Innovation in Education. Report on a workshop held at St. John's College Cambridge. Paris OIEP, s. 17.

Daniela Bielska  
Edward Kozioł  
Oddział Doskonalenia Nauczycieli  
Zielona Góra

ORGANIZACJA I FUNKCJONOWANIE ZESPOŁU METODYCZNEGO

Funkcjonujący obecnie system pomocy i doradztwa pedagogicznego zakłada istnienie wielu form organizacyjnych. Każdą z nich charakteryzuje określona specyfika i związana z tym przydatność w realizacji złożonych zadań doskonalenia zawodowego nauczycieli. Z tej racji można mówić o różnej randze tych form w systemie. Miejsce znaczące zajmuje wśród nich zespół metodyczny<sup>1</sup>.

Przemawia za tym jego powszechny - masowy charakter, systematyczność kontaktów nauczycieli, zespołowość pracy, możliwość wielostronnej aktywności członków, elastyczność działania i związany z tym wysoki stopień zgodności z potrzebami praktyki szkolnej i oczekiwaniami nauczycieli, obecność pracy samokształceniowej w okresach między kolejnymi zebraniem.

Można więc przyjąć, że zespół metodyczny jest to taka organizacyjna forma doskonalenia zawodowego, w której określona liczba nauczycieli, dobranych najczęściej według specjalności przedmiotowej, aktywnie współdziałając z sobą, realizuje wspólnie podjęte cele edukacyjne zorientowane na wzbogacanie własnego warsztatu pracy, czemu sprzyja wysoki stopień zgodności tematyki zajęć z potrzebami praktyki szkolnej oraz elastyczność programowa i organizacyjna, przy czym integralnym składnikiem pracy zespołu jest samokształcenie między kolejnymi zebraniem.

Wysokiej randze zespołu metodycznego odpowiada brak pogłębionej naukowej refleksji na temat prawidłowości pracy zespołu. Jak dotychczas działalność zespołów oparta jest na różnej wartości doświadczeniu, a nie naukowo opracowanych podstawach. Można przypuszczać, iż nie pozostaje to bez wpływu na skuteczność pedagogiczną tej formy doskonalenia zawodowego.

Tak więc można powiedzieć, że społeczna ważność problemów związanych z funkcjonowaniem zespołu, a z drugiej strony brak usystematyzowanej teorii, zdecydowały o podjęciu badań w tym zakresie przez grupę pracowników Oddziału Doskonalenia Nauczycieli w Zielonej Górze.

## I. ZAŁOŻENIA METODOLOGICZNE BADAŃ

Spoleczna potrzeba intensyfikacji pracy nad modelowaniem zgodnej z oczekiwaniami nauczycieli koncepcji doskonalenia zawodowego, a także świadomość znaczenia zespołu metodycznego w systemie, skłoniły do sformułowania następujących celów badań:

- zbadanie i opis organizacji i funkcjonowania zespołów metodycznych,
- określenie czynników warunkujących efektywną pracę tej formy pomocy i doradztwa,
- próbę opracowania teoretycznego modelu skutecznie działającego zespołu.

Podjęte badania były próbą udzielenia odpowiedzi na pytanie: Jaka jest organizacja i funkcjonowanie zespołu metodycznego? Poszukując w miarę pełnej odpowiedzi na podstawowe pytanie, postawiono szereg problemów szczegółowych:

- jaką pozycję w systemie doskonalenia zawodowego, w opinii nauczyciela, zajmuje zespół metodyczny?
- w jaki sposób określano przynależność nauczycieli do zespołu metodycznego?
- czy sieć zespołów spełnia podstawowe wymagania organizacyjne?
- jakie cele wyznacza sobie zespół metodyczny w całorocznej pracy i jaki jest poziom ich akceptacji przez nauczycieli?
- jaką tematykę realizowały zespoły metodyczne i w jakim stopniu jest ona zgodna z oczekiwaniami nauczycieli i potrzebami praktyki szkolnej?
- jakie formy zajęć dominują w pracy zespołu metodycznego i czy ich dobór jest celowy?
- jakie motywy decydują o uczestnictwie w pracach zespołu?
- jaki jest stopień aktywności członków zespołu i w czym się to przejawia?

Badaniami objęto 54 zespoły metodyczne działające na terenie województwa zielonogórskiego. Ich dobór według specjalności przedmiotowej był celowy, natomiast w obrębie tej samej specjalności - losowy. Populację generalną stanowili nauczyciele: języka polskiego, historii, geografii, matematyki, wychowania muzycznego, pracy-techniki, nauczania początkowego, wychowania przedszkolnego.

Podstawową metodą badań był sondaż diagnostyczny oraz obserwacja pracy zespołów metodycznych, natomiast pomocniczymi - metoda analizy dokumentów, technika wywiadu nieskategoryzowanego oraz metody statystyczne.

Badania przebiegały w dwu etapach. Pierwszy przeprowadzony został w okresie od stycznia do maja 1981 roku, czyli jeszcze przed wdrożeniem do praktyki nowej koncepcji doskonalenia zawodowego nauczycieli. Głównym celem badań na tym etapie było poznanie opinii nauczycieli na temat oczekiwanych przez nich rozwiązań w zakresie organizacji i funkcjonowania zespołu metodycznego w systemie pomocy i doradztwa pedagogicznego.

Drugi etap badań rozpoczęto w listopadzie 1982 roku, a zakończono w maju 1983 roku. Podstawowym celem tej części badań było zgromadzenie informacji na temat faktycznej organizacji i funkcjonowania zespołu metodycznego oraz czynników warunkujących ten stan.

## II. ORGANIZACJA ZESPOŁU METODYCZNEGO

Poszukując w miarę pełnej odpowiedzi na jedno z zasadniczych pytań badań, przyjęliśmy określoną definicję organizacji zespołu metodycznego.

Założono, że organizacja pracy zespołu metodycznego tworzy tym korzystniejsze warunki rozwoju zawodowego nauczyciela - członka zespołu, im częściej stwierdza się, że w jej trakcie bierze się pod uwagę:

- cele pracy,
- skład osobowy /ze szczególnym uwzględnieniem wykształcenia, stażu pracy, typu szkoły/,
- liczebność zespołu,
- częstotliwość spotkań członków zespołu,
- terminy zebrań zespołu /dni, godziny/ oraz częściej stwierdza się, że:
- przynależność do zespołu metodycznego jest wynikiem wspólnej decyzji nauczyciela i przełożonych,
- występuje wysoki stopień akceptacji rozmieszczenia zespołów metodycznych w terenie,
- formy pracy zespołu nastawione są na wyzwalanie wielostronnej aktywności członków,
- struktura organizacyjna zespołu metodycznego zapewnia aktywny udział wszystkich członków w podejmowaniu jak i realizacji zadań.

Tak rozumiana definicja operacyjna pozwala nie tylko na określenie poziomu organizacji pracy w określonym przedziale czasu, ale także ułatwia uchwycenie tych elementów w strukturze działań organizacyjnych, które stanowią ogniwa najsłabsze i na odwrót.

## 1. SKŁAD OSOBOWY ZESPOŁU METODYCZNEGO

Przechodząc do bardzo syntetycznej analizy zgromadzonego materiału badawczego należy stwierdzić, że zespół metodyczny stanowi grupę dość zróżnicowaną, tak pod względem formalnego przygotowania zawodowego poszczególnych członków jak i stażu pracy, płci oraz środowiska, w którym pracują.

Natomiast biorąc pod uwagę typy szkół, w których pracują członkowie badanych zespołów, należy stwierdzić, że najczęściej są to grupy jednorodne. Wynikiem tego zróżnicowania są niewątpliwie różne doświadczenia zawodowe nauczycieli, a te z kolei powodują nie zawsze ten sam poziom potrzeb i oczekiwań w zakresie doskonalenia.

Wynika z tego potrzeba szukania odpowiedzi nie tylko, a może nie tyle, na pytanie: jaki jest skład osobowy zespołu metodycznego?, ile: w jakim stopniu doświadczenia zawodowe członków zespołu brane są pod uwagę przy ustalaniu pracy zespołu?

T a b e l a I

Stopień brania pod uwagę przy ustalaniu pracy zespołu metodycznego doświadczeń zawodowych jego członków

Stopień	Członkowie zespołów metodycznych wg grup przedmiotowych:								
	J. polski	Historia	Geografia	Matematyka	Wych. muz.	Praca tech.	Nauka - nie połącz. tk.	Wych. przed-szkol.	Razem
	N-93	N-51	N-47	N-108	N-29	N-72	N-106	N-81	N-587
%									
Bardzo wysoki	5,4	7,8	12,8	4,6	3,4	8,3	13,2	7,4	8,0
Wysoki .....	46,2	51,0	42,6	38,9	55,2	50,0	59,4	50,6	48,9
Średni .....	43,0	39,2	42,6	48,1	37,9	37,5	23,6	35,8	38,2
Niski .....	3,2	2,0	2,1	3,7	3,4	4,2	3,8	4,9	3,6
Bardzo niski	2,1	-	-	4,6	-	-	-	1,2	1,4

Stopień ten kształtuje się nieco powyżej średniego /M = 3,59/. Mimo iż nie we wszystkich zespołach obraz jest taki sam, to około 57% badanych ocenia, że ich doświadczenia zawodowe brane są pod uwagę w stopniu wysokim, a nawet bardzo wysokim.

Dane te pozwalają stwierdzić, że zagadnienie struktury składu osobowego zespołu metodycznego przy organizowaniu jego pracy, jak i realizacji zadań, uwzględniane jest w stopniu zadowalającym.

## 2. CHARAKTER PRZYNALEŻNOŚCI NAUCZYCIELI DO ZESPOŁU

W badaniach przyjęto, że przynależność nauczyciela do danego zespołu metodycznego może być wynikiem:

- przypisania go do zespołu przez władze szkolne,
- dobrowolnego zgłoszenia chęci uczestniczenia przez nauczyciela,
- wspólnej decyzji nauczyciela i przełożonych.

Uznano przy tym, że im częściej przynależność do zespołu jest wynikiem wspólnej decyzji nauczyciela i jego przełożonych, tym częściej osiąga się stan korzystny dla stworzenia warunków do efektywnej pracy.

T a b e l a II

Charakter przynależności nauczycieli do zespołów metodycznych

Sposób ustalania przynależności	Członkowie zespołów metodycznych wg grup przedmiotowych								
	J. polski	Historia	Geografia	Matematyka	Wych. muz.	Prac. tech.	Nauczanie początk.	Wych. przed-szkol.	Razem
	N-118	N-61	N-54	N-130	N-29	N-75	N-123	N-117	N-707
	%								
W trybie administracyjnym	75,4	41,0	42,6	75,4	44,8	30,7	52,0	60,7	57,4
Uzgodniony z nauczycielem	13,6	22,9	9,3	11,5	37,9	28,0	14,6	23,9	18,1
Samodzielne zgłoszenie udziału przez nauczyc.	10,2	34,4	48,1	10,8	13,8	38,7	32,5	12,0	22,6
Inny	0,8	1,6	-	1,5	3,4	2,7	-	-	1,0
Brak danych	-	-	-	0,8	-	-	0,8	3,4	0,8

Większość nauczycieli /57,4%/ przydzielono do zespołów w trybie administracyjnym. W około 23% przypadków akces do udziału w pracach danego zespołu był wynikiem decyzji samych nauczycieli. Tylko około 18% badanych nauczycieli decyzję tę uzgodniło ze swoimi bezpośrednimi przełożonymi. Nie we wszystkich zespołach metodycznych stan w tym zakresie jest podobny.

Przyjęty sposób określania przynależności nauczycieli do zespołów trudno uznać za najbardziej skuteczny i - jak można przypuszczać - nie pozostał on bez wpływu na działalność zespołów, a szczególnie aktywny i zaangażowany oraz twórczy udział poszczególnych członków w jego pracach.

### 3. MOTYWY UCZESTNICZENIA W PRACACH ZESPOŁU METODYCZNEGO

Zagadnienie motywów uczestniczenia w pracach zespołu metodycznego jest jednym z podstawowych dla efektywności jego funkcjonowania. Różnorodność informacji, jakie otrzymaliśmy na ten temat, można ująć w cztery grupy:

	N - 712	%
1. Motywy związane z potrzebą uzupełniania i odnowienia wiedzy merytorycznej i metodycznej		- 50,8
2. Motywy związane z potrzebą doskonalenia umiejętności zawodowych		- 35,1
3. Motywy wynikające z poczucia wewnętrznego obowiązku udziału w kierowanym samokształceniu oraz z bezinteresownego zaciekawienia tematyką i formą zajęć		- 15,3
4. Motywy wynikające z konieczności, nakazu i przymusu administracyjnego		- 10,7
5. Brak danych		- 13,2

Analiza materiału badawczego prowadzi do wniosku, że stan w tym zakresie w poszczególnych grupach przedmiotowych jest wielce zróżnicowany. Zachodzi potrzeba modyfikacji i zmiany motywów. Dotyczy to szczególnie tej grupy /matematyka - 53,3%; j. polski - 24,4%/, która uczestniczy w pracach zespołu z konieczności i traktuje w nim swój udział jako swoistego rodzaju przymus.

Ze względu na istniejący, między innymi, stan frekwencji na zebraniach zespołów metodycznych /w roku szkolnym 1982/83 kształtowała się w granicach 60% do 90%/ nie tylko interesujące, ale i



konieczne stało się poznanie motywów systematycznego uczestniczenia w zajęciach lub przyczyn nieuczestniczenia.

Jednym z podstawowych czynników decydujących o systematycznym uczestniczeniu w pracach zespołu jest chęć ułatwienia sobie pracy przez wzbogacenie swej wiedzy i umiejętności /M = 4,31/.

Dalej wpływa na to: przyjemna atmosfera podczas zajęć /M = 4,01/, udostępnianie uczestnikom zajęć materiałów metodycznych /M = 3,80/, opinia o dobrym poziomie naukowym i metodycznym zebrań /M = 3,65/, zbieżność własnych zainteresowań z tematyką zebrań /M = 3,60/ oraz częste organizowanie lekcji pokazowych, będących ilustracją teoretycznych zagadnień z zakresu metodyki /M = 3,44/. Nieco mniej, w opinii respondentów, systematycznemu uczestniczeniu sprzyjają takie czynniki, jak: wewnętrzna potrzeba podzielenia się własnymi doświadczeniami zawodowymi z innymi członkami zespołu /M = 3,24/, stwarzanie sytuacji dydaktycznych, w których członkowie zespołu mogą być wielostronnie aktywni /M = 3,21/ oraz dogodne warunki dojazdu do miejsca zajęć zespołu /M = 3,19/. Natomiast najmniej dogodne terminy zebrań /M = 2,91/ oraz brak odpowiednich kwalifikacji do nauczania danego przedmiotu /M = 2,10/.

Za główny powód niesystematycznego uczestniczenia w zajęciach zespołu metodycznego badani uważają brak czasu /35,29%. Ponadto wymieniają: pracę w szkole w czasie zajęć zespołu /21,18%, trudny dojazd /18,82%, zbyt późne informacje o zebraniu /15,29% i chorobę /9,41%.

Dane te, chociaż nie wyczerpują zagadnienia, wskazują na jego złożoność oraz na konieczność podejmowania działań także o charakterze organizacyjnym, które winny usprawnić funkcjonowanie zespołów metodycznych w tym zakresie.

#### 4. STOPIEŃ ZGODNOŚCI ROZMIESZCZENIA ZESPOŁÓW METODYCZNYCH W TERENIE Z WYMAGANIAMI ORGANIZACYJNYMI

Sprawne funkcjonowanie zespołu metodycznego zależy również od jego usytuowania w terenie, szczególnie ze względu na odległość miejsca pracy lub zamieszkania nauczyciela od siedziby zespołu.

W badaniach przyjęto, że stopień zgodności rozmieszczenia zespołów metodycznych w terenie z wymaganiami organizacyjnymi jest tym wyższy, im częściej przy projektowaniu sieci zespołów brano pod uwagę:

- w miarę jednakową odległość nauczycieli od siedziby zespołu,
- czas przeznaczony na dojazd do miejsca zebrań,
- warunki dojazdu.

T a b e l a III

Stopień zgodności rozmieszczenia zespołów metodycznych  
w terenie z wymaganiami organizacyjnymi

Stopień	Członkowie zespołów metodycznych według grup przedmiotowych:								
	J. polski	Historia	Geografia	Matematyka	Wych. muz.	Prac. tech.	Nauczanie początk.	Wych. przed- szkół.	Razem
	N-115	N-59	N-54	N-94	N-29	N-72	N-110	N-92	N-625
%									
Bardzo wysoki	57,4	40,7	57,4	61,7	48,3	56,9	39,1	33,7	49,3
Wysoki	10,4	27,1	27,8	24,5	20,7	27,8	34,5	27,2	24,8
Średni	15,6	27,1	9,3	10,6	13,8	15,3	17,3	32,6	18,1
Niski	13,9	3,4	5,5	2,1	13,8	-	7,3	6,5	6,6
Bardzo niski	2,6	1,7	-	1,1	3,4	-	1,8	-	1,3

W tym zakresie uzyskano wysoki stopień zgodności / $M = 4,16/$ , bo aż u 74,5% badanych jest on zgodny z podstawowymi założeniami organizacyjnymi. Wobec tego należy uznać, że doskonalenie stanu w powyższym zakresie dotyczyć winno jedynie tych przypadków, kiedy to nauczyciele tracą na dojazd 2 i ponad 2 godziny lub muszą pokonać odległość ponad 40 km.

#### 5. STRUKTURA ORGANIZACYJNA ZESPOŁU

Jedną z podstawowych cech zespołu metodycznego jest jego struktura organizacyjna. Ona właśnie przez fakt ukształtowania się określonego układu pozycji i ról prowadzi do utrwalenia się takich stosunków, które w różnym stopniu mogą sprzyjać wielostronnej aktywności członków zespołu, jak i kształtować ich stosunek do zespołu metodycznego.

Z uwagi, między innymi, na złożoność tego zagadnienia przyjęliśmy, że struktura organizacyjna zespołu tworzy tym bardziej korzyst-

ne warunki rozwoju zawodowego członkom zespołu, im częściej stwierdza się, że:

- członkowie zespołu biorą udział w podejmowaniu decyzji dotyczących całokształtu pracy zespołu,
- uczestniczą w realizacji wspólnych prac na zasadzie podziału zadań dokonywanego przez nich samych,
- stwarzane są sytuacje, w których są oni wielostronnie aktywni.

T a b e l a IV

Stopień, w jakim formalna struktura organizacyjna zespołu metodycznego tworzy korzystne warunki rozwoju zawodowego nauczycieli

Stopień	Członkowie zespołów metodycznych według grup przedmiotowych:								
	J. polski	Historia	Geografia	Matematyka	Wych. muz.	Prac. techn.	Nauczanie początk.	Wych. przed-szkol.	Razem
	N-99	N-52	N-50	N-111	N-28	N-69	N-102	N-84	N-595
	%								
Bardzo wysoki	3,0	9,6	12,0	2,7	10,7	8,7	16,7	11,9	8,9
Wysoki	19,2	32,7	30,0	16,2	32,1	34,8	36,3	39,3	28,9
Średni	23,2	32,7	24,0	27,9	28,6	39,1	28,4	28,6	28,7
Niski	36,4	21,1	22,0	38,7	28,6	15,9	15,7	15,5	25,1
Bardzo niski	18,2	3,9	12,0	14,4	-	1,5	2,9	4,7	8,4

Istniejąca w czasie badań struktura organizacyjna zespołu w stopniu średnim /M = 3,01/ zapewnia korzystne warunki rozwoju zawodowego dla poszczególnych członków, czyli odbiega ona wyraźnie od stanu pożądanego. Potwierdzeniem tego jest fakt, że tylko 37,8% badanych zajmuje w swoich zespołach pozycję, która może ich satysfakcjonować, czy to ze względu na pełnione role, czy możliwość decydowania o zespole i jego pracy, czy współuczestnictwie w realizacji wspólnie podjętych zadań.

## 6. STOPIEŃ ORGANIZACJI PRACY ZESPOŁU METODYCZNEGO

Prowadzone badania pozwoliły również ustalić, jaki jest stopień zorganizowania pracy badanych zespołów oraz jakie czynniki i w jakim stopniu wpływają na to. Przyjęto, że jest on tym wyższy, im częściej jego członkowie stwierdzają, że w bardzo wysokim stopniu bierze się pod uwagę w trakcie organizacji pracy i przebiegu działań realizacyjnych:

- cele pracy,
- kwalifikacje zawodowe członków,
- oczekiwania w zakresie doskonalenia zawodowego,
- tematykę prac zespołu,
- potrzebę wielostronnej aktywności członków,
- potrzebę udziału członków w realizacji wspólnych zadań na zasadzie podziału dokonywanego przez sam zespół,
- wyposażenie miejsca pracy zespołu w środki dydaktyczne,
- liczebność zespołu,
- warunki lokalowe,
- atmosferę pracy,
- terminy spotkań.

T a b e l a V

Stopień organizacji pracy zespołów metodycznych

Stopień	Członkowie zespołów metodycznych według grup przedmiotowych:								
	J. polski	Historia	Geografia	Matematyka	Wych. muz.	Prac. tech.	Nauka nieczątk.	Wych. przed-szkol.	Razem
	N-97	N-52	N-46	N-107	N-28	N-68	N-101	N-84	N-583
%									
Bardzo wysoki	6,2	5,8	13,0	3,7	10,7	14,7	14,8	15,5	10,3
Wysoki	30,9	32,7	39,1	30,8	42,9	39,7	45,6	45,2	37,9
Średni	39,2	36,5	34,8	43,0	35,7	36,8	26,7	27,4	35,0
Niski	16,5	19,2	10,9	16,8	10,7	7,3	9,9	7,1	12,5
Bardzo niski	7,2	5,8	2,2	5,6	-	1,5	3,0	4,8	4,3

W świetle danych należy stwierdzić, że zespoły metodyczne po rocznej pracy osiągnęły średni stopień organizacji pracy /M = 3,37/. Można wobec tego przyjąć, że 48,2% członków zespołów, przez fakt wysokiej oceny przez nich stopnia zorganizowania pracy zespołu w poszczególnych zakresach, trafia w nim na bardzo korzystne i korzystne warunki własnej wielostronnej aktywności nastawionej na rozwój zawodowy: 35,0% - tylko średni, a 16,8% - niski i bardzo niski.

Uchwycony przez nas stopień organizacji pracy zespołów metodycznych po rocznej ich działalności wskazuje, że osiągnęły one poziom zadowalający w tym rozumieniu, że w stopniu dostatecznym sprzyja on wyzwalaniu wielostronnej aktywności własnej członków.

### III. FUNKCJONOWANIE ZESPOŁU METODYCZNEGO

Zespół metodyczny winien zapewniać warunki pełnego rozwoju zawodowego nauczycieli. Osiągnięcie takiego stanu jest możliwe przy założeniu, że jego funkcjonowanie nastawione jest na realizację celów wynikających z potrzeb praktyki szkolnej i na jej język pozwalających przekładać osiągnięcia teorii.

Mając to na uwadze, założono, że funkcjonowanie zespołu metodycznego zapewnia tym korzystniejsze warunki rozwoju zawodowego nauczycieli, im częściej stwierdza się, że:

- nauczyciele akceptują cele pracy zespołu,
- poziom ich udziału w określaniu celów, treści, form i sposobów pracy jest bardzo wysoki,
- tematyka zajęć zespołu jest zgodna z oczekiwaniami nauczycieli i potrzebami praktyki szkolnej,
- stopień celowości doboru form zajęć jest bardzo wysoki,
- bardzo wysoka jest też aktywność członków zespołu i ma wielostronny charakter.

#### 1. CELE PRACY ZESPOŁU METODYCZNEGO I POZIOM ICH AKCEPTACJI PRZEZ NAUCZYCIELI

Niezwykle istotne dla efektywnego funkcjonowania zespołu są cele, jakie stawia do realizacji ich znajomość i poziom akceptacji przez jego członków.

Z wielkiej różnorodności celów, jakie wymieniają respondenci, na pierwszym miejscu stawiają oni te, które związane są z doskona-

leniem umiejętności dydaktycznych /43,3%/. Ponadto często wymieniane są cele dotyczące wdrażania nowych programów nauczania /38,1%/. Znacznie rzadziej - wzbogacanie wiedzy z dyscypliny naukowej, którą reprezentuje dany przedmiot nauczania /22,1%/ oraz odnowienie wiedzy metodycznej i ogólnopedagogicznej /5,5%/>.

Analiza materiału badawczego wskazuje, iż członkowie zespołów metodycznych mają stosunkowo słabe rozeznanie w zakresie celów. Ponad 28% respondentów nie potrafiło ich sformułować lub określało w kategoriach zbyt ogólnych.

Przyjmowane do realizacji cele często podyktowane są potrzebą dnia codziennego szkoły i nie tworzą logicznej ich struktury, mającej na uwadze kształtowanie cech instrumentalnych i kierunkowych nauczycieli, a w konsekwencji ich realizacja nie zawsze prowadzi do zmian jakościowych w kwalifikacjach zawodowych.

Skuteczność funkcjonowania zespołu metodycznego zależy nie tylko od tego, jakie cele realizuje oraz w jakim stopniu są one uświadamiane przez jego członków. Niezwykle ważne jest również to, by były one przez nich aprobowane.

T a b e l a VI

Poziom akceptacji celów pracy zespołu metodycznego  
przez jego członków

Poziom	Członkowie zespołów metodycznych według grup przedmiotowych								
	J. polski	Historia	Geografia	Matematyka	Wych. muz.	Prac. tech.	Nauki o społeczeństwie	Wych. przedszkol.	Razem
	N-94	N-58	N-54	N-98	N-27	N-65	N-120	N-97	N-613
	%								
Wysoki	78,7	86,2	87,0	73,4	81,5	96,9	88,3	90,7	85,1
Średni	20,2	13,8	11,1	23,5	18,5	3,1	10,0	9,3	13,7
Niski	1,1	-	1,9	3,1	-	-	1,7	-	1,2

Aż 85,1% badanych w pełni akceptuje cele pracy swoich zespołów, 13,7% w stopniu średnim. Tylko nieliczni, bo 1,2% akceptują je w stopniu niskim. Należy więc przyjąć, że w większości przypadków badani aprobują cele w stopniu bardzo wysokim.

Stan ten przedstawia się mniej korzystnie, jeżeli weźmie się pod uwagę fakt, że ponad 28% respondentów nie wypowiedziało się na powyższy temat.

## 2. UDZIAŁ NAUCZYCIELI W USTALANIU PRACY ZESPOŁU METODYCZNEGO

Mając na uwadze odpowiedź na pytanie: jaki jest poziom udziału nauczycieli - członków zespołu metodycznego w ustalaniu jego pracy? przyjęto, że udział ich w ustalaniu pracy zespołu jest tym wyższy, im częściej stwierdza się, że:

- w planowaniu pracy zespołu metodycznego uczestniczą wszyscy jego członkowie,
- członkowie zespołu często biorą udział w podejmowaniu decyzji warunkujących prawidłowe jego funkcjonowanie,
- członkowie zespołu mają bardzo duży wpływ na ustalanie tematyki zajęć zespołu,
- przy doborze form zajęć w stopniu bardzo wysokim bierze się pod uwagę sugestie członków zespołu.

T a b e l a VII

Poziom udziału nauczyciela-członka zespołu metodycznego  
w decydowaniu o pracy zespołu

Poziom	Członkowie zespołów metodycznych według grupy przedmiotowych:								
	J. polski	Historia	Geografia	Matematyka	Wych. muz.	Prac. tech.	Nauczanie początk.	Wych. przed-szkol.	Razem
	N-104	N-60	N-54	N-124	N-29	N-75	N-123	N-109	N-678
	%								
Bardzo wysoki	5,8	6,7	1,8	3,2	10,4	21,3	6,5	7,3	7,4
Wysoki	18,2	31,7	22,2	20,2	37,9	34,7	30,9	29,4	26,9
Średni	29,8	41,6	31,5	31,5	31,0	29,4	39,0	32,1	33,3
Niski	23,1	15,0	33,3	30,6	20,7	9,3	16,3	25,7	22,1
Bardzo niski	23,1	5,0	11,1	14,5	-	5,3	7,3	5,5	10,3

Ponad 34% członków badanych zespołów jest przekonanych o tym, że uczestniczą oni we wszystkich pracach swego zespołu, co należałoby określić jako stan bardzo korzystny. Jednak w ponad 32% stan w tym zakresie jest niekorzystny, a nawet bardzo niekorzystny. W pozostałych przypadkach /33,3%/ stan należy uznać za zadowalający. Można wobec tego przyjąć, że ogólny poziom udziału członków w ustalaniu pracy zespołów w roku szkolnym 1982/83 kształtował się na poziomie średnim / $M = 2,99$ /.

Szczególny wpływ na obniżenie tego poziomu ma stosunkowo niaki udział członków zespołu metodycznego w działaniach związanych z planowaniem pracy zespołu / $M = 2,32$ / i ustalaniem tematyki zajęć -  $M = 2,80$ .

Dane te pozwalają na wyprowadzenie wniosku, że w pierwszym okresie pracy zespołów metodycznych nie osiągnięto pożądanego stanu w tym zakresie.

### 3. STOPIEŃ ZGODNOŚCI TEMATYKI ZAJĘĆ ZESPOŁU METODYCZNEGO Z OCZEKIWANIAM I NAUCZYCIELI I POTRZEBAMI PRAKTYKI SZKOLNEJ

W badaniach przyjęto, że stopień zgodności tematyki zajęć z oczekiwaniami nauczycieli jest tym wyższy, im częściej realizowane są tematy zbliżone z zainteresowaniami członków zespołu oraz nastawieniem na realizację określonych treści, natomiast z potrzebami praktyki szkolnej - im częściej stwierdza się, że podejmowane problemy służą podnoszeniu kwalifikacji do poziomu zgodnego z oczekiwaniami społecznymi.

T a b e l a VIII

Stopień zgodności tematyki zajęć zespołu metodycznego z oczekiwaniami nauczycieli i potrzebami praktyki szkolnej

Stopień zgodności tematyki zajęć zespołu metodycznego	Z oczekiwaniami nauczycieli	Z potrzebami praktyki szkolnej
	N - 674	N - 677
	%	
Bardzo wysoki	8,3	9,9
Wysoki	50,2	49,2
Średni	37,8	36,9
Niski	3,0	3,1
Bardzo niski	0,7	0,9



Poziom zgodności tematyki zajęć zespołu z oczekiwaniami nauczycieli  $/M = 3,62/$  i potrzebami praktyki szkolnej  $/M = 3,64/$  jest prawie identyczny  $/\chi^2 = 1,12, df = 3, p < 0,80/$ .

Można przyjąć, że w około 59,0% przypadków stan zgodności tematyki z oczekiwaniami nauczycieli i potrzebami praktyki szkolnej zapewnia, że realizowane tematy służą podnoszeniu kwalifikacji nauczycieli i funkcjonowaniu szkoły. W 41,0% stan ten odbiega odżądanego.

#### 4. FORMY ZAJĘĆ ZESPOŁU METODYCZNEGO I STOPIEŃ CELOWOŚCI ICH DOBORU

O pracy zespołu metodycznego, a szczególnie efektywności jego funkcjonowania, decydują w określonym stopniu formy zajęć zespołu.

Najczęściej stosowaną formą zajęć w roku szkolnym 1982/83 były lekcje pokazowe /68,6%/ oraz wykłady pogłębiające wiedzę z nauczanego przedmiotu /58,1%. Nieco rzadziej: zbiorowe omawianie wybranych problemów metodycznych i merytorycznych /43,8%, przekazywanie informacji o publikacjach z nauczanego przedmiotu /41,0%/ oraz porady koleżeńskie /34,5%/.

Najrzadziej organizowano wycieczki /8,2%/ i zwiedzanie wzorcowych pracowni przedmiotowych /9,8%. Na uwagę zasługuje także niezbyt często występująca forma, jaką jest zespołowe przygotowywanie przez członków zespołu materiałów metodycznych /21,5%/.

W badaniach przyjęto, że celowość doboru form zajęć w działalności zespołu jest tym wyższa, im częściej stwierdza się, iż - dokonując ich wyboru - brano pod uwagę:

- dostosowanie form zajęć do celów, jakie wyznaczył sobie zespół,
- zgodność formy zajęć z charakterem realizowanego tematu,
- zasób wiedzy i umiejętności członków zespołu wiążących się z tematem zajęć,
- sugestie nauczycieli - członków zespołu,
- wyposażenie siedziby pracy zespołu w środki dydaktyczne,
- liczebność zespołu,
- warunki lokalowe, w których działa zespół.

## Stopień celowości doboru form zajęć zespołu metodycznego

Stopień	Członkowie zespołów metodycznych według grup przedmiotowych:								
	J. polski	Historia	Geografia	Matematyka	Wych. muz.	Prac. tech.	Nauka - czątk. początk.	Wych. przed-szkol.	Razem
	N-79	N-43	N-38	N-92	N-26	N-66	N-82	N-62	N-448
%									
Bardzo wysoki	2,5	2,3	-	1,1	3,8	13,6	3,7	9,7	4,7
Wysoki	41,8	44,2	57,9	31,5	42,3	71,2	48,8	61,3	49,0
Średni	48,1	51,2	34,2	64,1	50,0	15,2	41,4	24,2	41,8
Niski	7,6	2,3	7,9	3,3	3,9	-	6,1	4,8	4,5
Bardzo niski	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Stopień celowości doboru form zajęć kształtował się nieco powyżej średniego  $M = 3,54/$ . W przypadku 53,7% jest on zgodny z oczekiwaniami członków zespołu, a więc stwarzający korzystne warunki doskonalenia i rozwoju zawodowego. Trudno wysunąć taką tezę w odniesieniu do pozostałej grupy nauczycieli, a stanowią oni aż 46,3% badanej próby.

Co wpływa na taki stan? Badani stwierdzają, że najwyższy poziom zgodności występuje ze względu na to, że przy ustalaniu form zajęć zespołu brano pod uwagę ich zgodność z charakterem realizowanego tematu  $M = 3,80/$ . W dalszej kolejności decydują o tym: dostosowanie form zajęć do celów  $M = 3,76/$ , uwzględnianie czynnika zasobu wiedzy i umiejętności członków zespołu metodycznego  $M = 3,59/$ , jak też: sugestii członków zespołu  $M = 3,43/$ , warunków lokalowych, w których działa zespół  $M = 3,27/$ , wyposażenia miejsca pracy zespołu w środki dydaktyczne  $M = 3,12/$  i liczebność zespołu  $M = 3,06/$ .

Uzyskane rozeznanie w powyższym zakresie wskazuje nie tylko na potrzebę pełniejszego zwracania uwagi na celowość doboru form zajęć zespołu metodycznego, ale i kierunki podejmowania działań usprawniających i doskonalących w tym względzie.

## 5. AKTYWNOŚĆ CZŁONKÓW ZESPOŁU METODYCZNEGO I JEJ WIELOSTRONNY CHARAKTER

Wyrazem zewnętrznym tego, jak funkcjonuje zespół metodyczny, jest także poziom aktywności jego członków oraz jej wielostronny charakter.

Z informacji uzyskanych od respondentów, jak i obserwacji pracy zespołów wynika, że najczęstszą formą aktywności członków zespołu metodycznego, a ściślej - jej wyrazem zewnętrznym, jest słuchanie i notowanie. Wymieniono także: głosy w dyskusji na różne tematy /63,5%/, prowadzenie lekcji koleżeńskich /22,1%/, opracowywanie materiałów metodycznych /10,8%/, uczestniczenie w projektowaniu środków dydaktycznych /6,6%/ czy wygłaszanie odczytów /7,4%/.

Mając na uwadze ustalenie stanu poziomu aktywności przejawianej przez członków zespołu przyjęto, że jest on tym wyższy, im częściej stwierdza się, że członkowie zespołu podejmują różnorodne działania na rzecz realizacji postawionych celów oraz przejawiają aktywność z własnej inicjatywy.

Uzyskane dane wskazują na stosunkowo niską aktywność członków zespołu /M = 2,38/. Tylko w przypadku 7,6% badanych kształtuje się ona na poziomie bardzo wysokim i wysokim. W 50% przypadków - na średnim i aż w 42,4% - na niskim i bardzo niskim. Dane te mówią, że stosunkowo duża liczba nauczycieli - to bierni członkowie zespołu metodycznego, nastawieni na odbiór informacji.

Jeszcze pełniejszego rozeznania w powyższej problematyce dostarcza odpowiedź na pytanie: jaki jest poziom wielostronnego charakteru aktywności przejawianej przez członków zespołu metodycznego?

W badaniach przyjęto, że aktywność ta ma charakter tym bardziej wielostronny, im częściej stwierdza się, że członkowie:

- uczestniczą w planowaniu pracy zespołu,
- biorą udział w podejmowaniu decyzji dotyczących funkcjonowania zespołu,
- podejmują i realizują różnorodne zadania,
- biorą udział w kontroli i ocenie funkcjonowania zespołu.

Aktywność w bardzo małym stopniu ma charakter wielostronny /M = 2,0/. Tylko 4,2% badanych przejawia wielostronną aktywność na poziomie bardzo wysokim i wysokim. W przypadku 18,4% kształtuje się ona na poziomie średnim, w 50,1% - na niskim i w 27,4% - na bardzo niskim.

Poziom wielostronny charakter aktywności  
przejawianej przez członków zespołu metodycznego

Poziom	Członkowie zespołów metodycznych wg grup przedmiotowych:								
	J. polski	Historia	Geografia	Matematyka	Wych. muz.	Prac. tech.	Nauka - cząstka początk.	Wych. przed-szkol.	Razem
	N-95	N-57	N-51	N-110	N-29	N-72	N-117	N-94	N-625
%									
Bardzo wysoki	-	-	-	-	-	1,4	-	1,1	0,3
Wysoki	1,1	5,3	5,9	0,9	3,4	8,3	5,1	3,2	3,8
Średni	14,7	21,0	13,7	9,1	13,8	27,8	25,6	19,1	18,4
Niski	46,3	57,9	58,8	39,1	69,0	48,6	47,0	56,4	50,1
Bardzo niski	37,9	15,8	21,6	50,9	13,8	13,9	22,2	20,2	27,4

Dane te mówią nie tylko o nieprawidłowościach występujących w funkcjonowaniu zespołu metodycznego, ale także upoważniają do wysunięcia hipotezy, iż to, że większość nauczycieli uczestniczy w pracach zespołu na zasadzie odbioru informacji, jest jedną z przyczyn, że zespół metodyczny nie dla wszystkich swoich członków staje się grupą znaczącą, czego zewnętrznym wyrazem jest, między innymi, niesystematyczny udział w kolejnych zebraniach.

6. OGÓLNY POZIOM FUNKCJONOWANIA ZESPOŁU METODYCZNEGO  
W ZAKRESIE ZAPEWNIENIA WARUNKÓW ROZWOJU ZAWODOWEGO NAUCZYCIELI

Opierając się na zaproponowanej wyżej definicji operacyjnej funkcjonowania zespołu metodycznego, podjęto próbę określenia ogólnego poziomu jego funkcjonowania.

Dane /tabela XI/ pozwalają na stwierdzenie, że dla ponad 26% swoich członków zespół metodyczny stwarza dobre warunki rozwoju zawodowego. Stosunkowo mniej, bo tylko 16,5% ogółu badanych, ma bardzo dobre warunki rozwoju, a 33% - jedynie dostateczne. A aż dla 24% członków badanych zespołów warunki te są niekorzystne, a nawet bardzo niekorzystne.

T a b e l a   X I

Poziom funkcjonowania zespołów metodycznych  
w zakresie tworzenia warunków rozwoju zawodowego nauczycieli

Poziom	Członkowie zespołów metodycznych według grup przedmiotowych:								
	J. polski	Historia	Geografia	Matematyka	Wych. muz.	Praca-tech.	Nauka-cz. niepo-czątk.	Wych. przed-szkol.	Razem
	N-100	N-55	N-50	N-106	N-27	N-70	N-109	N-95	N-612
%									
Bardzo wysoki	14,0	16,4	16,0	12,3	18,5	21,4	17,4	18,9	16,5
Wysoki	24,0	25,4	26,0	18,9	25,9	32,9	29,4	30,6	26,5
Średni	36,0	38,2	34,0	40,6	33,4	31,4	30,3	22,1	33,0
Niski	14,0	14,5	16,0	15,1	14,8	10,0	12,8	15,8	14,0
Bardzo niski	12,0	5,5	8,0	13,2	7,4	4,3	10,1	12,6	10,0

Nie we wszystkich zespołach metodycznych nauczyciele mają takie same warunki rozwoju zawodowego. Najkorzystniejsze mają członkowie zespołów metodycznych pracy-techniki /M = 3,57/, najmniej korzystne - matematyki /M = 3,02/ i języka polskiego /M = 3,14/.

Ogólny poziom funkcjonowania zespołów metodycznych kształtuje się na poziomie średnim /M = 3,25/. Szczególny wpływ na obniżenie tego poziomu ma stosunkowo niski stopień wielostronnej aktywności przejawianej przez członków zespołu.

W świetle powyższych danych trudno uznać poziom funkcjonowania zespołów metodycznych za optymalny. Wymaga to podejmowania przez wyżej wymienione zespoły działań usprawniających i doskonalących ich pracę.

#### UOGÓLNIENIA I WNIOSKI

Analiza materiałów z badań, a także literatury przedmiotu, upoważnia do sformułowania szeregu wniosków i uogólnień. Część z nich ma charakter teoretyczny, pozostałe - aspekt praktyczny.

Działalność zespołu winna być powiązana z pozostałymi formami organizacyjnymi doskonalenia, a szczególnie: konferencjami przedmiotowo-metodycznymi, Nauczycielskim Uniwersytetem Radiowo-Telewizyjnym, konsultacjami zbiorowymi i indywidualnymi, kursokonferencjami, konferencjami naukowo-dydaktycznymi, sesjami postępu pedagogicznego.

Proces doskonalenia w ramach tej formy musi być podporządkowany idei wszechstronnego rozwoju osobowości nauczyciela. Wobec tego, nie do przyjęcia jest ograniczenie się w pracy z członkami zespołu do prostych nakazów, pouczeń, przekazu informacji, które są przydatne w krótkim czasie i tylko w konkretnej sytuacji. Zmiana jednego ze składników tej sytuacji czyni nauczyciela bezradnym.

Koncepcja efektywnego funkcjonowania zespołu metodycznego musi przede wszystkim zakładać tworzenie optymalnych warunków wielostronnej aktywizacji nauczycieli. Zgodnie z teorią wielostronnego kształcenia, mamy tu na względzie: aktywność intelektualną, werbalną, sensomotoryczną i emocjonalną. Dotyczy to zarówno okresów między zebraniem, jak również zebrań zespołu. Wysoki stopień aktywności członków zabezpiecza głównie precyzyjne formułowanie zadań akceptowanych i realizowanych przez nauczycieli. Efekty ich pracy muszą być prezentowane podczas zebrań, a nawet wykorzystywane w ramach innych form organizacyjnych doskonalenia zawodowego.

Wysoka skuteczność dydaktyczna pracy zespołu metodycznego zależy głównie od następujących czynników:

- trafnego wyboru celów, zgodnych z potrzebami praktyki szkolnej i akceptowanych przez członków zespołu,
- przestrzegania przez osoby realizujące proces doskonalenia podstawowych zasad dydaktycznych i zawartych w nich norm i reguł,
- celowego wyboru rodzajów zajęć i metod dydaktycznych,
- właściwego doboru i układu treści /zgodnego przede wszystkim z koncepcją nauczania strukturalnego/,
- stosowania właściwych środków dydaktycznych,
- odpowiedniej bazy materialnej,
- ograniczonej liczebności zespołu /15 - 20 osób/,
- dogodnych warunków dojazdu i terminu zebrań,
- koleżeńskiej atmosfery - nacechowanej przede wszystkim chęcią dzielenia się własnymi doświadczeniami zawodowymi, jak również szczerością w ujawnianiu własnych braków i niedomagań w pracy.

Wspomniana skuteczność dydaktyczna wyrażać się winna nie tylko zrozumieniem i pamięciowym opanowaniem określonego zakresu treści,

ale przede wszystkim umiejętnością stosowania zdobytych wiadomości w typowych sytuacjach zawodowych, jak również w sytuacjach nowych /problemowych/.

Problemem o doniosłym znaczeniu jest kształtowanie pozytywnej motywacji udziału w pracy zespołu. Istnieje ścisła współzależność między poziomem motywacji a skutecznością pedagogiczną tej formy doskonalenia zawodowego. Chodzi tu zarówno o pogłębienie procesu motywacyjnego, jak również wzbogacenie kategorii motywów.

W kierowaniu procesem doskonalenia w ramach zespołów metodycznych nie wskazana jest nadmierna ingerencja w zakresie unifikacji treści i form zajęć. Należy tu pozostawić duży margines na inicjatywę środowisk nauczycielskich. W praktyce działania zespołów pożądane są różne modele zebrań, zależnie od specjalności przedmiotowej, założonych celów pracy, środowiska nauczycielskiego itd.

Układ pozycji i ról w zespole winien prowadzić do ustalenia takich stosunków, które zapewniają odgrywanie czynnej roli przez każdego z członków. Jest to podstawowy warunek satysfakcji z uczestniczenia w działalności zespołu i bezpośrednio wiąże się z procesem motywacji.

Szczególną rolę w organizacji i skutecznym funkcjonowaniu zespołu odgrywa nauczyciel-metodyk. W miarę doskonalenia pracy i usamodzielniania się zespołu rola nauczyciela-metodyka powinna ulegać stopniowemu ograniczeniu na rzecz rozszerzenia kompetencji przewodniącego i aktywni nauczycieli.

Zespół metodyczny musi cechować elastyczność programowa i organizacyjna, co stwarza warunki realizacji aktualnych i pilnych potrzeb praktyki pedagogicznej.

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

<sup>1</sup> Potwierdzeniem tezy o znaczącym miejscu zespołu /mowa tu głównie o intencjonalnej-modelowej-koncepcji/ w systemie pomocy i doradztwa pedagogicznego są, choć nieliczne, wyniki badań sondażowych na ten temat: W. Kaczorowski: Samokształcenie przedmiotowe i metodyczne nauczycieli wychowania obywatelskiego. "Wychowanie Obywatelskie" 1981, nr 5, s. 20; R. Meller: Kurs jako podstawowa forma doskonalenia zawodowego w opinii nauczycieli. Prace badawcze. Zeszyt III. Zielona Góra 1977, Wydawn. Instytutu Kształcenia Nauczycieli i Badań Oświatowych; M. Rataj: Samokształcenie nauczycieli. Stan i potrzeby. Wrocław 1972, Ossolineum, s. 138.

Bogumiła Kwiatkowska-Kowal  
Uniwersytet Warszawski

PRZYGOTOWANIE NAUCZYCIELI DO PRACY DYDAKTYCZNEJ  
/próba diagnozy i propozycje usprawnień/<sup>1</sup>

1. UWAGI WSTĘPNE

W badaniach, których podstawowe wyniki przedstawiamy w niniejszym sprawozdaniu, wyróżniliśmy cztery grupy problemów. Próba ich rozstrzygnięcia wydawała się najbardziej istotna z punktu widzenia potrzeb teorii i praktyki pracy nauczycielskiej oraz modernizowania dotychczasowych programów kształcenia nauczycieli.

Grupa pierwsza obejmowała zagadnienia doboru kryteriów oceny poziomu przygotowania nauczycieli do funkcji dydaktycznych, co wiązało się z koniecznością teoretycznej analizy literatury, w wyniku której stało się możliwe zaproponowanie tych kryteriów, a ponadto - przyjęcie koncepcji tzw. zadań sytuacyjnych, stanowiących dodatkowo, obok samooceny, środek zbierania informacji o przygotowaniu nauczycieli.

Druga grupa dotyczyła diagnozy przygotowania ogólnopedagogicznego nauczycieli do pracy dydaktycznej<sup>2</sup>, trzecia - wiązała się z próbą wyłonienia niektórych uwarunkowań jakości tego przygotowania, czwarta zaś - obejmowała problemy dotyczące usprawnień programów kształcenia i doskonalenia nauczycieli oraz przewyższania trudności w procesie realizacji tych programów.

Problemy pierwszej grupy były już Czytelnikom "Ruchu Pedagogicznego" prezentowane wcześniej, toteż teraz, po przedstawieniu metodyki przeprowadzonych badań, pokażemy rozstrzygnięcia problemów pozostałych.<sup>3</sup>

2. O METODYCE BADAŃ

U podstaw naszych poszukiwań badawczych legła teza, że w przygotowaniu ogólnodydaktycznym nauczycieli istnieją dysproporcje, które zdają się negatywnie rzutować na efektywność pracy nauczycielskiej. Są to między innymi dysproporcje dotyczące przygotowania nauczycieli do /wyróżnionych dla celów badawczych/ podstawowych etapów i zakresów pracy dydaktycznej:



- etapu preparacji /zakres działań orientacyjnych i decyzyjnych/;

- etapu realizacji /zakres działań organizacyjnych i komunikacyjnych/;

- etapu kontrolno-korektywnego /zakres działań ewaluacyjnych i usprawniających/,

a także charakterystycznych dla tych zakresów kierunków pracy nauczycielskiej.

Zróznicowanie w przygotowaniu nauczycieli do pracy dydaktycznej - założyliśmy hipotetycznie - wyraża się w określonych typach trudności doznawanych w pracy i niedostatku tzw. wiedzy dyskursywnej /na rzecz działania intuicyjnego/.

O rozmiarze wspomnianych dysproporcji, a co za tym idzie niedostatków przygotowań nauczycieli do funkcjonowania w zawodzie, współdecyduje wiele czynników tkwiących zarówno w samym nauczycielu, jak i jego środowisku pracy, a także w realizacji programów kształcenia kandydatów do zawodu w uczelniach i instytucjach dokształcających nauczycieli. Czynniki te uznaliśmy m.in. za mogące wyznaczać poziom przygotowania nauczycieli do podejmowania zadań dydaktycznych.

Metodą badawczą był sondaż diagnostyczny połączony z zastosowaniem techniki ankiety, a narzędziami badań: kwestionariusze samooceny przygotowania do wyróżnionych etapów, zakresów i kierunków pracy dydaktycznej oraz kwestionariusze z zadaniami sytuacyjnymi, które miały charakter kontrolny w stosunku do samooceny i pozwoliły na wnioskowanie dotyczące poziomu wiedzy dyskursywnej badanej próby.

Statystyczną istotność różnic pomiędzy wskaźnikami samooceny a wskaźnikami poprawności rozwiązań zadań sytuacyjnych oraz wskaźnikami przygotowania nauczycieli do funkcji dydaktycznych a uwarunkowaniami tego przygotowania, badano testem  $\chi^2$ , a siłę tych związków - współczynnikiem zbieżności Txy Czuprowa.

Badaniami, które przeprowadzono w 1985 roku, objęto 250 nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących /w szkołach podstawowych pracowało 83,6% badanych, w szkołach średnich - 16,4% badanych/.

Oczywiście próba ta nie może być porównywana do populacji nauczycielskiej. Sądzymy jednak, że zastosowanie dość precyzyjnych wskaźników i dwóch wzajemnie uzupełniających i weryfikujących się narzędzi, jak również przyjęta przez nas tendencja do analiz "w głąb", upoważnia - na podstawie zebranego materiału empirycznego - do pewnych uogólnień i wnioskowania projektującego. Tym bardziej, że równoległe z naszymi badaniami były prowadzone /w pewnym sensie analogiczne/ badania dydaktyków przedmiotowych /diagnostujące przygotowanie przedmiotowo-metodyczne nauczycieli poszczególnych specjalności/.

W badanej próbie 55,6% nauczycieli było absolwentami uniwersytetów, 24,4% - absolwentami wyższych szkół pedagogicznych, pozostali - to głównie absolwenci SN. Mężczyźni stanowili tylko 14,8%. Szkoły, w których pracowali badani nauczyciele mieściły się na terenie aglomeracji miejskiej miasta st. Warszawy - w 54,0% przypadków, 12,4% badanych pracowało w szkołach wiejskich, pozostali w miastach: od 100 tys. do 500 tys. mieszkańców - 9,6%, od 25 tys. do 100 tys. - 11,0%.

W przeważającej mierze badani nauczyciele dobrze znali szkołę i tajniki zawodu, gdyż 59,6% miało staż pracy od 3 do 10 lat, 11,2% pracowało powyżej 10 lat. Pierwszy rok po studiach pracowało 7,2% badanych, a 22,0% badanych - drugi i trzeci rok. Można zatem było przyjąć opinie i oceny badanych jako kompetentne.

### 3. OCENA DYDAKTYCZNEGO PRZYGOTOWANIA NAUCZYCIELI

a/ Wyniki samooceny przygotowania badanych do pracy dydaktycznej.

Badania dowiodły, że pracy dydaktycznej 52,8% respondentów towarzyszy poczucie pełnego lub na ogół pełnego przygotowania we wszystkich etapach tej pracy /kwalifikacje na podstawie danych wskaźnika globalnego, wyliczonego ze średnich ocen dokonanych w odniesieniu do poszczególnych etapów, zakresów i kierunków pracy dydaktycznej/. Pozostałym respondentom towarzyszyło niekiedy /42,0%/ lub często /5,2% badanych/ poczucie braku przygotowania do pracy.

S p o ś r ó d t r z e c h w y r ó ż n i o n y c h p o d s t a w o w y c h e t a p ó w p r a c y d y d a k t y c z n e j n a u c z y c i e l e o k a z a l i s i ę p r z y g o t o w a n i n a j l e p i e j d o d z i a ł a ń r e -

alizacyjnych, polegających na wprowadzeniu w życie strategii dydaktycznej przyjętej na podstawie postępowania orientacyjnego i decyzyjnego, występującego na etapie preparacyjnym. Stałe poczucie pełnego i na ogół pełnego przygotowania do działań etapu wykonawczego /realizacyjnego/ zadeklarowało 62,4% respondentów, a występujące poczucie braków w tym przygotowaniu - 37,6%. Nieco niżej ocenili badani swoje przygotowanie do działań preparacyjnych: 62,2% respondentów stwierdziło stałe i na ogół stałe poczucie przygotowania, zaś pozostali /37,8%/ stwierdziło, że niekiedy lub na ogół odczuwa braki w przygotowaniu do tych działań.

Najmniej korzystnie ocenili respondenci swoje przygotowanie do działań kontrolno - korektywnych. Relatywnie najwyższy odsetek badanych określił swoje przygotowanie jako na ogół i zdecydowanie niepełne - 52,4% nauczycieli, zaś tylko 47,6% przyznało, że w działaniach obejmujących ten etap pracy towarzyszy im stałe i na ogół stałe poczucie przygotowania.

Należy wyjaśnić, iż analiza rozkładów wskaźników w bardziej szczegółowych przedziałach /tu podajemy wartości połączone/ ujawniła statystycznie istotne różnice w przygotowaniu nauczycieli do poszczególnych etapów pracy dydaktycznej. Na przykład stwierdzono istotność różnic między rozkładem wskaźników przygotowania do działań etapu preparacyjnego i wykonawczego / $\chi^2 = 65,1 > 9,4$  t, przy  $df = 4$ ,  $p < 0,05$ /.

W stosunku do dwóch wyróżnionych zakresów działań etapu kontrolno-korektywnego, więcej niskich wskaźników samooceny odnotowano przy działaniach usptawniających aniżeli przy działaniach ewaluacyjnych. I tak na przykład znaczna część badanych osób deklarowała, że ma poczucie niepełnego przygotowania nie tylko do doskonalenia procesów pedagogicznych, programów i planów pracy dydaktycznej /57,2%/ , lecz także do podejmowania własnych prób badawczych i upowszechniania swoich osiągnięć /61,6%/ oraz do działań wyrównawczych /64,8%/ , od których zależy przecież wynik kompensacji niepowodzeń dydaktycznych, stwierdzonych na podstawie działań ewaluacyjnych /wartości procentowe nie sumują się, gdyż za każdym razem liczone je od N próby/.

W odniesieniu do zakresu ewaluacji korzystniej wypadły samooceny dotyczące przygotowania do bieżącej kontroli i oceny osiągnięć uczniów /30,0% respondentów stwierdziło, iż ma niekiedy i na ogół poczucie nieprzygotowania/ zaś mniej korzystnie - związane z diagnozowaniem przyczyn powodzeń i niepowodzeń dydaktycznych uczniów /42,4% respondentów deklarujących braki w przygotowaniu/. Nieco niżej oceniono przygotowanie do kontroli i oceny następczej /porównywanie wyników z założonymi celami/ - 45,2% deklaracji braków przygotowania. Najmniej korzystnie /w zakresie działań ewaluacyjnych/ ocenili badani swoje przygotowanie do interpretowania informacji o wynikach pracy, które zostały uzyskane przez zastosowanie różnych technik i narzędzi pomiaru pedagogicznego, zarówno w fazie ewaluacji kształtującej, jak i następczej, a także w wyniku diagnozy przyczyn powodzeń i niepowodzeń /52,0% respondentów sygnalizowało braki/.

Ten ostatni kierunek działań ma służyć określaniu zamierzeń o charakterze usprawniającym. Należy przypuszczać, że braki w przygotowaniu do interpretacji wyników działań ewaluacyjnych rzutują na powstanie niedostatków przygotowania do działań usprawniających.

Zróznicowanie przygotowania nauczycieli /stwierdzone na podstawie samooceny/ do poszczególnych zakresów pracy dydaktycznej zostało potwierdzone statystycznie, np. istotne statystycznie okazały się różnice między przygotowaniem do działań orientacyjnych a działań usprawniających / $\chi^2 = 63,8 > 9,4t$  przy  $df = 4$ ,  $p < 0,05$ /.

W przygotowaniu do wyróżnionych dwóch zakresów pracy etapu preparacyjnego: orientacyjnego i decyzyjnego, także odnotowano dysproporcje. Znalazły się bowiem w każdym z tych zakresów kierunki pracy dydaktycznej, do których badani nauczyciele /według ich własnych deklaracji/ byli lepiej i gorzej przygotowani.

W zakresie działań orientacyjnych relatywnie najniżej oceniono przygotowanie do rozpoznawania zewnętrznych warunków realizacji celów kształcenia, wartościowania ich i oceniania możliwości wykorzystania tych warunków w pracy dydaktycznej i kompensacji. 49,6% respondentów deklarowało poczucie braku przygotowania do tych działań, natomiast 47,2% badanych deklarowało braki w dziedzinie badania gotowości uczniów do podejmowania pożądanej aktywności zadaniowej oraz ich podatności na zmiany postulowane w celach kształcenia. Korzystniej wypadły samooceny przygotowania związanego z wyodrębnianiem zadań praktycznych i teoretycznych, mających pożądane znaczenie aktywizujące uczniów oraz wy-

odrębnieniem działań służących pobudzeniu i rozwijaniu tej aktywności. Niekiedy i często występujące braki w przygotowaniu do tych kierunków działań deklarowało tylko 30% badanych.

Do tak ważnego kierunku działań, jakim jest operacjonalizacja celów kształcenia, czyli sprowadzanie ich do form obserwowalnych i mierzalnych, wyrażanych w postaci opisów określonych symptomów zachowań i postępowania ucznia /związanych oczywiście wskaźnikowo z treściami nauczania/ niepełne przygotowanie zadeklarowało ponad 37% badanych nauczycieli.

W o d n i e s i e n i u d o d r u g i e g o z z a k r e s ó w wyróżnionych w etapie preparacyjnym - d e c y z y j n e g o - badani dokonali równie niskich ocen swojego przygotowania, jak do zakresu orientacyjnego. Zakres decyzyjny dotyczy podejmowania działań, które są uzasadnione w rezultacie przeprowadzonych działań orientacyjnych. Poniżej podajemy odsetki ocen wyrażających poczucie niepełnego przygotowania badanych w poszczególnych kierunkach działań charakterystycznych dla zakresu decyzyjnego:

- ustalenie zasad wdrażania planów pracy dydaktycznej, a więc decydowanie o regułach postępowania - które należy przyjąć, by zapewnić współpracę i współdziałanie wykonawców planu - 48,0% respondentów;

- ustalenie warunków niezbędnych do realizacji planu dydaktycznego, a więc podejmowanie decyzji o środkach koniecznych do osiągnięcia postanowionych celów, o warunkach, które ewentualnie trzeba zmienić oraz o tym, jak odpowiednio rozmieścić określone zasoby materialne i społeczne w czasie i przestrzeni - 43,0% respondentów;

- wybór celów dydaktycznych spośród tych, które mogą i powinny być w danych warunkach postanowione, i ujęte w formie operacyjnej - 32,8% respondentów;

- opracowywanie planu pracy dydaktycznej, co między innymi wymaga ustalenia środków i sposobów działania dostosowanych do wybranych celów i stwierdzonych potencjalnych warunków tego działania - 24,0% respondentów.

Porównanie rozkładów wskaźników samooceny, pogrupowanych w bardziej szczegółowych przedziałach, dowiodło statystycznie istotnych różnic w zakresie relacji między przygotowaniem do działań orientacyjnych i decyzyjnych / $\chi^2 = 82,7 > 7,8 t$ , przy  $df = 3$ ,  $p > 0,05/$ .

Z dwu zakresów pracy etapu realizacyjnego: organizowania /szeroko rozumianych warunków pracy dydaktycznej zgodnie z przyjętą strategią/ i komunikowania się /obejmującego sferę kontaktów interpersonalnych, zakładających współpracę i wzajemne oddziaływanie/ nauczycieli i uczniów, badani nauczyciele wyżej ocenili swoje przygotowanie do działań związanych z zakresem komunikowania się /choć nie do wszystkich kierunków jednakowo wysoko/.

W zakresie działań organizacyjnych - nych odsetki badanych, którzy ocenili swoje przygotowanie jako niepełne w odniesieniu do poszczególnych kierunków pracy, kształtowały się następująco:

- integrowanie działań dydaktycznych, wynikających z uczestnictwa uczniów w różnych formach edukacji szkolnej i pozaszkolnej - 46,4% respondentów;

- bieżące modyfikowanie programu w zależności od zmieniających się warunków i niezamierzonych sytuacji pedagogicznych oraz pod wpływem działań koordynujących i integrujących różne wpływy pedagogiczne - 42,4% respondentów;

- operowanie elementami sytuacji pedagogicznych /stawianie uczniów wobec zadań, podejmowanie działań kierowniczych /-33,6% respondentów;

- koordynowanie działań uczniów na lekcji podczas realizacji przydzielonych im zadań - 30,4% respondentów.

W zakresie komunikowania się najbardziej korzystnie ocenili badani swoje przygotowanie w odniesieniu do następujących kierunków działań:

- motywowanie uczniów do pracy /pobudzanie do myślenia, przeżywania i działania zgodnie z przyjętymi celami, wzmacnianie tendencji do samodzielnego podejmowania aktywności wewnętrznej i zewnętrznej/- 72,0% respondentów;

- informowanie, a więc wyjaśnianie, opisywanie, dostarczanie wzorów działania, przekazywanie wiedzy, posługiwanie się metodami podającymi - 67,8% respondentów;

- kierowanie samodzielną pracą uczniów, a więc instruowanie, ustalanie zasad organizacji i sposobów realizacji przydzielonych zadań, naprowadzanie na właściwy sposób rozwiązania, pomaganie w momencie posługiwania się metodami problemowo-laboratoryjnymi - 66,0% respondentów.

Spośród kierunków działań objętych zakresem komunikowania się najmniej oceniono przygotowanie do współdziałania z uczniami, po-

legające m.in. na stwarzaniu uczniom warunków do współdecydowania o przebiegu i kształcie realizacji zadań służących osiągnięciu postawionych celów, możliwości wyrażania sądów, opinii. Poczucie stałego i na ogół stałego przygotowania deklarowało tutaj 54,2% badanych. Pozostali odczuwali braki w tej dziedzinie.

Na podstawie wyników samooceny nauczycieli można więc mówić o trzech płaszczyznach dysproporcji w przygotowaniu do pracy dydaktycznej:

1/ dysproporcjach w przygotowaniu do poszczególnych kierunków pracy w obrębie danych zakresów;

2/ dysproporcjach w przygotowaniu do poszczególnych zakresów pracy w obrębie danych etapów /np. stosunkowo lepsze do działań ewaluacyjnych niż usprawniających oraz bardziej korzystne w zakresie komunikowania się niż organizowania/;

3/ dysproporcjach w przygotowaniu do poszczególnych etapów pracy /najniżej ocenili badani przygotowanie do etapu kontrolno-korektywnego/.

Warto tu podkreślić, że wskaźniki samooceny w różnych zakresach pracy dydaktycznej pozostają ze sobą w statystycznie istotnych związkach. Z tego też względu należy przypuszczać, iż brak przygotowania diagnostycznego utrudnia racjonalne wnioskowanie zarówno o poziomie, jak i przyczynach niepowodzeń dydaktycznych, a co za tym idzie, podejmowania czy organizowania działań kompensacyjnych, których cel wyznacza między innymi diagnoza.

Na podstawie przeprowadzonej analizy samooceny przygotowania badanych nauczycieli jawi się nam /niejako wbrew prawidłowościom przygotowania zawodowego w ogóle/ obraz nauczyciela w zasadzie umiającego pracować, realizować zadania pracy, lecz jednocześnie mającego trudności z jej przygotowaniem i nie czującego się w pełni kompetentnym w dziedzinie oceniania efektów tego, co robi, a także kompensowania pewnych mankamentów w wykonawstwie. Tak spotrzegają poziom swojego przygotowania ogólnodydaktycznego sami nauczyciele.

Dalecy jesteśmy od przeceniania wniosków płynących z samooceny, ale szczegółowe dane uzyskane na podstawie analizy jej wyników /z konieczności prezentujemy tu tylko wybrane informacje/ budzą niepokój o jakość pracy dydaktycznej badanych nauczycieli. Tym bardziej, że rozwiązania zadań sytuacyjnych potwierdziły istnienie dysproporcji w przygotowaniu badanych.

b/ Wyniki zadań sytuacyjnych o tematyce dydaktycznej.

Globalne wskaźniki poprawności rozwiązań zadań sytuacyjnych o tematyce dydaktycznej były relatywnie najwyższe /włączając w to kategorię ocen rozwiązań "raczej poprawne"/ w odniesieniu do etapu realizacyjnego - 53,8% respondentów rozwiązało je poprawnie. Zadania związane z etapem przygotowawczym rozwiązało poprawnie 49,8% badanych nauczycieli, a z etapem kontrolno-korektywnym - 42,4%. Badania potwierdziły, że istnieją /wprawdzie niezbyt silne, bo na granicy istotności/ związki między wskaźnikami samooceny a wskaźnikami poprawności rozwiązań zadań sytuacyjnych / $\chi^2 = 12,6 > 12,5t$ , przy  $df = 6$ ,  $p < 0,05$ ,  $T_{xy} = 0,218$ /. Największe zbieżności odnotowano w kategorii niskich samoocen i niskich wskaźników poprawności rozwiązań zadań.

Przypomnijmy w tym miejscu, że każde zadanie sytuacyjne wiązało się bezpośrednio z konkretną problematyką określonego kierunku pracy dydaktycznej. Na przykład: planowanie wykorzystania na lekcjach pozaszkolnych źródeł informacji ucznia /temat jednego z zadań/ - to kierunek działań charakterystycznych dla zakresu decyzyjnego etapu preparacyjnego. Tak więc z a d a n i a m i a ły c h a r a k t e r r e p r e z e n t a t y w n y d l a d a n y c h e t a p ó w i z a k r e s ó w, i mogły tym samym pełnić funkcję kontrolną oraz uzupełniającą wobec samooceny dokonanej przez respondentów. Ponieważ zadania nawiązywały do problemów codziennej praktyki szkolnej badanych nauczycieli i wymagały zastosowania teoretycznej wiedzy pedagogicznej, umiejętności wnioskowania o konkretnych sytuacjach dydaktycznych, argumentowania wniosków, nazywania czynności własnych i ucznia w danych sytuacjach, orzekania o efektach tych czynności, a wreszcie wykazania się znajomością języka pedagogiki /a szczególnie dydaktyki/ - przeto ich wyniki upoważniały do podjęcia prób orzekania o poziomie wiedzy dyskursywnej badanych.

Każde zadanie składało się z czterech faz. Pierwsza wymagała od respondenta rozpoznania tzw. sytuacji zadaniowej, druga - określenia czynności, które prowadzą do jej rozwiązania, trzecia - merytorycznego uzasadnienia wyboru tych czynności, czwarta - określenia końcowych efektów zaprojektowanych czynności.

Wyniki rozwiązań zadań ujawniły, iż bez względu na zakresy czy kierunki działań, z którymi wiązały się poszczególne zadania sytuacyjne, badani na ogół najlepiej rozwiązywali pierwszą fazę zadania, wymagającą r o z p o z n a w a n i a s y t u a c j i



zadaniowej /55,2% badanych - poprawnie i raczej poprawnie/. Nieco niższy odsetek badanych uzyskał oceny poprawne za rozwiązanie drugiej fazy, stwarzającej konieczność właściwego doboru czynności prowadzących do pożądanego zmiany sytuacji zadaniowej /47,5%/. Uzasadnienia doboru czynności /trzecia faza zadania/ dokonało poprawnie tylko 45,3% badanych, a prawidłowego określenia przewidywanych efektów, które można osiągnąć wykonując czynności zaprojektowane w drugiej części zadania - dokonało tylko 34,7% respondentów /dane wg globalnego wskaźnika poprawności rozwiązań zadań sytuacyjnych o tematyce dydaktycznej/.

W rozwiązaniach poszczególnych zadań dało się zauważyć wiele podstawowych niekonsekwencji. Dobór czynności, ich uzasadnienie lub spodziewany wynik zadania opisany przez respondentów, nie zawsze wiązały się ze sobą logicznie i merytorycznie. Brak spójności w rozwiązaniach poszczególnych faz zadań, brak logicznego ciągu myślenia w opisie rozwiązań, oraz niedostrzeżenie zależności między czynnościami a wynikami, a także nierzadko brak widzenia zadania jako całości - to dowody na brak wiedzy dyskursywnej u znacznej części badanych nauczycieli. Słaba umiejętność operowania wiedzą dała się odczuć w kontekście projektowania działań w sytuacjach symbolicznych /nawiązujących do zadań codziennej praktyki szkolnej/. Nauczyciele wykazali też małą pomysłowość w projektowaniu działań /na przykład czynności indywidualizujące ograniczali do działań wyrównawczych, podawali ubogi zakres możliwości wykorzystania pozaszkolnych źródeł informacji w pracy na lekcji czy też ubogi rejestr działań usprawniających dotychczasową pracę/.

Rozwiązania wielu zadań dowiodły, że u znacznej części badanych nauczycieli występują luki w znajomości terminologii z dziedziny dydaktyki ogólnej i prawidłowości pedagogicznych. Dowodem - częste mylenie terminów, dowolność ich używania /np. mylenie celów kształcenia z zasadami nauczania, utożsamianie indywidualizacji z formą pracy zespołowej, mylenie sytuacji dydaktycznych z wychowawczymi, niepełna znajomość faz rozwiązywania zadań problemowych czy ogólnych celów kształcenia, a także metod kontroli postępów uczniów /np. ograniczanie się głównie do tradycyjnych metod kontroli/. W rozwiązaniach tych przejawiała się też nieudolność nazywania czynności nauczyciela i ucznia, mylenie czynności z ich efektami. Być może wynika to z braku umiejętności

patrzenia na praktykę przez pryzmat wiedzy teoretycznej, bądź z braku systematyzacji własnego doświadczenia.

Wydaje się, że niejednokrotnie przyczyną niskiej operatywności wiedzy dydaktycznej, braku wiedzy dyskursyjnej i swoistej "atwórczości" w projektowaniu działań przez badanych jest niska świadomość podstawowych efektów własnych działań. Rozwiązania prawie wszystkich zadań dydaktycznych dowiodły, że świadomość tego, "co jest" i tego "co powinno być" jest znacznie niższa od świadomości "jak działać", "jak zmieniać". Wszystko to nasuwa przypuszczenie o przewadze działań intuicyjnych badanych nauczycieli nad działaniami związanymi ze świadomym wykorzystywaniem prawidłowości pedagogicznych.

#### 4. NIEKTÓRE CZYNNIKI WSPÓŁDECYDUJĄCE O PRZYGOTOWANIU DYDAKTYCZNYM NAUCZYCIELI

Jak już wspomniano we wstępnej części sprawozdania, spośród wielu uwarunkowań przygotowania nauczycieli do pracy dydaktycznej kilka zasługuje na szczególną uwagę. Czynniki te analizowaliśmy w podstawowych grupach. Pierwsza z nich obejmowała determinanty związane z samym nauczycielem. W świetle badań okazało się, iż pewne cechy demograficzno-społeczne różnicują stopień przygotowania nauczycieli. Na przykład płeć okazała się czynnikiem różnicującym wskaźniki samooceny przygotowania ogólnodydaktycznego  $/\chi^2 = 11,2 > 7,8t$ , przy  $df = 3$ ,  $p < 0,05/$ . Na podstawie wyników badań bardziej szczegółowych sądzić można, że kobiety nieco wyżej oceniają swoje przygotowanie aniżeli mężczyźni. Również staż pracy różnicuje w stopniu statystycznie istotnym wskaźniki samooceny przygotowania do pracy dydaktycznej  $/\chi^2 = 35,3 > 16,9t$ , przy  $df = 9$ ,  $p < 0,05/$ . Wraz ze stażem pracy wzrasta na ogół odsetek tych, którzy oceniają wyżej to przygotowanie.

Silne związki zaobserwowano między stosunkiem respondentów do pracy zawodowej i wskaźnikami przygotowania dydaktycznego. W czasie ich badania okazało się, że mężczyźni mają bardziej korzystny stosunek pracy w szkole niż kobiety, a najwyższe odsetki odnośnie kategorii "praca w szkole daje mi pełną satysfakcję" i "uważam ją za interesujące zajęcie" zanotowano w grupie osób pracujących powyżej 10 lat, nieco niższe - w grupie ze stażem 3 - 10 lat. Badani ci uzyskali relatywnie znacznie wyższe wskaźniki samooceny przygotowania

do pracy dydaktycznej, aniżeli respondenci, którzy swój stosunek do pracy wyrazili w pozostałych kategoriach, tzn. "gdyby istniała taka możliwość chętnie zmieniałabym zawód" i "w szkole pracuję z przypadku lub z konieczności" / $\chi^2 = 49,4 > 12,6t$ , przy  $df = 6$ ,  $p < 0,05$ ,  $Txy = 0,284/$ .

Respondenci deklarujący pozytywny stosunek do pracy uzyskali też na ogół wyższe wskaźniki rozwiązań zadań sytuacyjnych /związek na poziomie istotności;  $\chi^2 = 7,9 > 7,8t$ , przy  $df = 3$ ,  $p < 0,05$ ,  $Txy = 0,221/$ .

Druga grupa analizowanych uwarunkowań przygotowania nauczycieli związana jest z środowiskiem szkolnym. Na czynniki te wskazywali sami nauczyciele, np. 24,8% badanych wyraziło opinię, że poprawne stosunki koleżeńskie w gronie pedagogicznym, możliwość wymiany doświadczeń, współpraca koleżeńska /a szczególnie pozytywny stosunek do młodych nauczycieli, co podkreślali ci ze stażem pracy 1-3 lata/ może znacznie podnosić poziom ich przygotowania do pracy nauczyciela przedmiotu. 4,8% respondentów przypisało analogiczne znaczenie właściwemu kierownictwu, odpowiednio oceniającemu i pomagającemu nauczycielowi, zaś tylko 8,0% badanych - właściwie zorganizowanej pomocy metodyków, ich poradnictwu, instruktażowi, konsultacjom.

Także właściwej organizacji pracy dydaktycznej w szkole przypisywali badani duże znaczenie wśród czynników determinujących ich przygotowanie. 12,4% nauczycieli wskazało na negatywny wpływ takich faktów, jak: uczenie jednocześnie kilku przedmiotów lub niezgodnie z własną specjalnością, duża liczba uczniów w klasie, zmianowość pracy szkoły itp. Tu warto dodać, że tylko 23,6% respondentów uczyło zgodnie z własną specjalnością wyuczoną na studiach. I ta właśnie grupa dokonała relatywnie najwyższej samooceny swego przygotowania.

Analiza relacji między wskaźnikiem oceny poziomu wyposażenia szkoły w środki dydaktyczne a wskaźnikiem samooceny przygotowania ogólnodydaktycznego do pracy wykazała związki istotne statystycznie. W grupie nauczycieli pracujących w szkołach o dobrym i bardzo dobrym wyposażeniu zanotowano wyższe wskaźniki samooceny przygotowania /74,4% wysokie i b. wysokie/ aniżeli wśród tych, którzy uznali to wyposażenie w swoich szkołach za niekorzystne /analogiczny odsetek wynosił 48,0%/. Nie stwierdzono natomiast statystycznie istotnych związków między omawianym tu czynnikiem a wskaźnikami poprawności rozwiązywania zadań sytuacyjnych o charakte-

rze dydaktycznym. Można by wnioskować, że dysponowanie dużym zasobem środków dydaktycznych daje nauczycielowi poczucie lepszego przygotowania do pracy lekcyjnej /w stosunku do faktycznego poziomu tego przygotowania/.

Poza czynnikami związanymi z własną osobą i ze środowiskiem szkolnym badani wskazali /w pytaniach otwartych kwestionariusza/ na uwarunkowania ich aktualnego poziomu funkcjonowania jako nauczycieli przedmiotu - związane z własną sytuacją społeczno-zawodową. Prawie 80% badanych wskazało na przeciążenie obowiązkami zawodowymi, które uniemożliwia pracę na poziomie zgodnym z przygotowaniem. Wśród innych przeszkód obniżających jakość ich pracy wymieniali: trudną sytuację rodzinną, nadmiar obowiązków rodzinnych - 26,2%, ciężkie warunki mieszkaniowe - 10,0%, zły stan zdrowia, częste choroby, przemęczenie - 2,4% respondentów.

C z y n n i k a m i n a t u r y o g ó l n e j, "pozaszkolnymi" i "pozaosobistymi", które najczęściej - w opinii badanych - wpływają negatywnie na poziom ich pracy dydaktycznej są: brak podręczników i lektur dla uczniów, atlasów, ćwiczeń, zbiorów zadań lub ich niedostosowanie do programów nauczania /10,0% badanych tę opinię wyraziło/, brak gotowych podstawowych pomocy naukowych /co stwierdziło 9,6% badanych/, zła jakość programów nauczania, głównie przeładowanie treściami zbędnymi /opinia 7,6% badanych/. Są to więc czynniki bezpośrednio wiążące się z wykonywaniem pracy dydaktycznej.

Czynniki natury ogólnospołecznej były wymienione przez znikomą procent badanych. Pamiętać jednak należy, iż splot wielu /wydawałoby się "drobnych"/ niezbyt korzystnych uwarunkowań pracy nauczycielskiej może być nie mniej ważny niż dobre przygotowanie wyniesione ze studiów.

Badani nauczyciele określili też, jakie źródła wiedzy /"instytucjonalne" i pozainstytucjonalne/ mają decydujące znaczenie dla ich aktualnego poziomu przygotowania do pracy dydaktycznej. I tak najwyższą ocenili korzystanie z własnych doświadczeń nabywanych metodą prób i błędów /88,0% badanych przypisała mu największe i duże znaczenie/. Kształcenie na studiach określiło jako istotne dla swego przygotowania 65,2 badanych, czyli 13,2% mniej niż samokształcenie. Następne miejsce w hierarchii "ważności" źródeł wiedzy pedagogicznej badanych znalazło: korzystanie z wzorów przodujących kolegów - dla 60,8% badanych znaczenie duże, kształcenie na kursach po zakończeniu studiów - dla

54,8% badanych duże znaczenie, korzystanie z doświadczeń opisywanych w literaturze naukowej - dla 54,0% badanych duże znaczenie.

Dominacja własnego doświadczenia zdobywanego metodą prób i błędów - nad innymi źródłami wiedzy pedagogicznej - zdaje się potwierdzać wcześniej sformułowane wnioski o intuicyjnym działaniu nauczycieli, braku wiedzy dyskursywnej u wielu badanych. Potwierdza je ponadto niski udział literatury naukowej w przygotowaniu badanej próby. Wyższy poziom wiedzy dyskursywnej stwierdzono u badanych, którzy cenili wiedzę wyniesioną ze studiów, z literatury naukowej. Badani oceniający wysoko samokształcenie charakteryzowali się relatywnie wyższymi wskaźnikami samooceny przygotowania dydaktycznego i poprawności rozwiązań zadań sytuacyjnych niż ci, którzy cenili samokształcenie niżej.

Cenienie poszczególnych źródeł wiedzy przez respondentów było uzależnione między innymi od stażu pracy, np. znaczenie literatury naukowej wzrastało wraz ze stażem pracy, podobnie - znaczenie samokształcenia.

Wszystkie omawiane dotychczas czynniki tworzą określoną strukturę wzajemnie współzależnych uwarunkowań. Stąd też działania zmierzające do doskonalenia przygotowania nauczycieli do pracy dydaktycznej muszą mieć charakter kompleksowy. Jednak podstawowe zmiany muszą dotyczyć kształcenia nauczycieli.

Wydaje się, że przedstawione przez nas wyniki badań upoważniają do wysunięcia pewnych wniosków modernizacyjnych w odniesieniu do ogólnopedagogicznego kształcenia kandydatów na nauczycieli i doskonalenia nauczycieli czynnych zawodowo.

## 5. POŻĄDANE KIERUNKI USPRAWNIEŃ KSZTAŁCENIA

### I DOSKONALENIA NAUCZYCIELI

W świetle stwierdzonych niedostatków w przygotowaniu nauczycieli do pracy dydaktycznej, postulujemy następujące kierunki modernizacji programów kształcenia kandydatów na nauczycieli w uczelniach wyższych:

1. Zmierzać do nauczania kandydatów do zawodu umiejętnego działania w jednakowo wysokim stopniu w trzech podstawowych etapach pracy dydaktycznej. Nie może być prymatu działania realizacyjnego nad preparacyjnym czy kontrolno-korektywnym. W obowiązującym do 1985 r. programie pedagogiki na nauczycielskich kierunkach studiów w uniwersytetach i wyższych szkołach pedagogicznych taki prymat istniał.

2. Przedmioty bloku pedagogicznego winny gwarantować wyposażenie studentów /także nauczycieli studiujących/ w wiedzę o charakterze strukturalnym, która sprawi, że przyszli nauczyciele będą zdolni kojarzyć logicznie fakty pedagogiczne z ich następstwami. Z postulatem tym wiąże się konieczność zapewnienia odpowiedniego miejsca dla praktyki jako ważnego elementu poznania. Należy zatem rozszerzyć rodzaje i zadania praktyk pedagogicznych, powiązając je merytorycznie z realizacją poszczególnych przedmiotów bloku pedagogicznego: psychologii, pedagogiki, metodyki przedmiotowej /przynajmniej powrócić do stanu praktycznego kształcenia kandydatów na nauczycieli sprzed 1980 roku, bowiem w latach osiemdziesiątych zaczęto ograniczać zakres tych praktyk, pozostawiając w skrajnych przypadkach tylko jedną - przedmiotowo-metodyczną/.

3. Poznaniu pedagogicznemu powinna towarzyszyć intelektualna refleksja, stąd też należy wzbudzić wiarę w teorię nauczania jako system uogólnień płynących z praktyki i zwrótnie służących "modelowaniu" praktyki. Należy również przeciwdziałać swoistemu dogmatyzmowi dydaktycznemu, polegającemu na schematycznym trzymaniu się utartych wzorców postępowania czy też przeciwdziałać pewnemu lekceważeniu teorii i stosowaniu metody prób i błędów lub działań intuicyjnych /obie "strategie" postępowania zostały stwierdzone w naszych badaniach/.

Realizując treść programu przedmiotów bloku pedagogicznego warto byłoby zadbać o rozwijanie u kandydatów do zawodu zdolności przewidywania, perspektywicznej oceny efektów działań dydaktycznych, rozpatrywania czynników współdecydujących o efektach zjawisk pedagogicznych. Ze względu na brak możliwości stałego kontaktu studentów z praktyką szkolną, wskazane byłoby kształtowanie u studentów umiejętności symbolicznego rozwiązywania problemów pedagogicznych poprzez stosowanie zadań sytuacyjnych, technik symulacji, inscenizacji itp. Można w taki sposób uczyć kandydatów do zawodu programowania działań dydaktycznych, układania planów pracy.

4. Rozszerzenia wymaga przygotowanie do niektórych ważnych /z punktu widzenia potrzeb praktyki szkolnej i stwierdzonych empirycznie niedostatków w przygotowaniu nauczycieli/ kierunków dydaktycznych działań nauczycielskich, a szczególnie do:

- rozpoznawania potencjalnych zewnętrznych warunków pracy dydaktycznej,
- rozpoznawania gotowości uczniów do podejmowania zadań dydaktycznych,

- ustalania zasad wdrażania planów pracy dydaktycznej,
- integrowania działań dydaktycznych skierowanych na ucznia,
- współdziałania z uczniami w procesie nauczania-uczenia się,
- kontroli i oceny następczej wyników pracy dydaktycznej,
- krytycznej interpretacji programów własnej pracy,
- diagnozowania przyczyn powodzeń i niepowodzeń dydaktycznych,
- doskonalenia procesów dydaktycznych, programów pracy dydaktycznej, modyfikowania programów pierwotnych,
- działania wyrównawczego, opracowywania programów uzupełniających dla indywidualnego ucznia i klasy,
- własnych prób badawczych i upowszechniania osiągnięć.

Problematyka ta powinna stać się przedmiotem analiz na zajęciach z psychologii, pedagogiki i metodyki przedmiotowej, a także jako odpowiednie zadania dla studentów "wejść" do programu praktyk pedagogicznych. Przyszły nauczyciel powinien dzięki tym działaniom osiągnąć sprawność w stosowaniu metod poznawania uczniów nie tylko w kategoriach ich zachowań, lecz także zmian, jakim podlegają pod wpływem kształcenia, a więc osiągnąć sprawność poznawania nie tylko - jakimi uczniowie są, ale też - jakimi się stają. Wymaga to przygotowania nauczycieli do konstruowania i stosowania określonych narzędzi pomiarów efektów dydaktycznych i wychowawczych.

5. W toku realizacji programu teoretycznego i praktycznego kształcenia przyszłych nauczycieli należy kształtować aspiracje i umiejętności unowocześniania programów nauczania w powiązaniu z własnymi próbami badawczymi, szczególnie w odniesieniu do śmia-  
działań w zakresie integrowania wpływów pedagogicznych, pochodzą-  
cych z różnych źródeł i wykorzystywania ich w procesie edukacji.<sup>4</sup>  
Wymaga to wyjścia poza mury klasy i szkoły, przełamania barier  
schematyzmu w aktualnym systemie dydaktyczno-wychowawczym. Oczy-  
wiście chcąc sprostać temu zadaniu potrzebujemy odpowiednich szkół  
ćwiczeń i to dla potrzeb wszystkich przedmiotów bloku pedago-  
gicznego. Konieczne jest także ukazywanie studentom znaczenia  
działań innowacyjnych w procesie nauczania-uczenia się, zachęca-  
nie do podejmowania własnych prób usprawniania pracy w ramach  
praktyk pedagogicznych, obejmujących różne formy pracy ucznia:  
lekcyjne, pozalekcyjne, pozaszkolne. W dotychczasowych progra-  
mach praktyk preferowane były formy pracy lekcyjnej; stąd też na-  
uczyciele /zdaje się/ przeceniają przygotowanie do działań lekcyj-  
nych. Wyjście z programem praktyk poza ramy pracy lekcyjnej, pow-  
rót do praktyk wychowawczych, umożliwi studentom kontakt ze spon-

tanicznymi zachowaniami uczniów, a więc zapewni doświadczenie w zakresie komunikowania się, które może zaowocować w działaniach lekcyjnych i być początkiem odejścia od tradycyjnych relacji: nauczyciel - uczeń.<sup>5</sup>

6. Niezbędna jest też taka integracja działań studenta pod wpływem zajęć z pedagogiki i psychologii, by mógł on wykorzystywać w pracy z uczniem podczas praktyk elementy psychologii stosowanej. Wymaga to wcześniejszego wprowadzenia na zajęcia z psychologii treningów interpersonalnych, ćwiczeń w nawiązywaniu kontaktów z uczniem szkoły podstawowej i średniej. Wykonywanie przez studentów indywidualnych zadań polegających np. na swoistego rodzaju opiece nad dowolnie wybranym uczniem, mogłoby być okazją do ćwiczeń w poznawaniu ucznia, jego środowiska wychowawczego, stosowania różnych technik badania psychologicznego. Zakres dotychczasowego programu kształcenia psychologicznego musi ulec przewartościowaniu. Błędy popełnione w rozwiązaniach zadań sytuacyjnych przez badanych nauczycieli dały temu świadectwo. Rozbudowy wymagają treści z zakresu psychologii rozwojowej, psychologii uczenia się i psychologii wychowawczej.

Odrębnej refleksji wymagają zmiany w programach doskonalenia czynnych zawodowo nauczycieli.

Dotychczasowy niezbyt wysoki /w ocenie badanych/ udział kursów doksztalcających w poziomie przygotowania nauczycieli do funkcji dydaktycznych zmusza do kilku wniosków natury ogólnej i dopiero w ich kontekście - do formułowania wniosków szczegółowych.

1. Instytucje zajmujące się doksztalcaniem nauczycieli powinny wzbogacić, urozmaicić własne programy i sposoby ich realizacji tak, by stały się atrakcyjną formą uzupełniania i rozwijania wiedzy zawodowej nauczycieli. Musi zatem być stworzona odpowiednia reklama kursów, konferencji i innych form doskonalenia, a być może i inny system bodźców zachęcających nauczycieli do udziału w nich. Być może ściślejsza współpraca instytucji kształcenia i doskonalenia nauczycieli doprowadziłaby do opracowania spójnego programu działań i dokładnego określenia udziału jednej i drugiej instytucji w procesie przygotowania nauczycieli do funkcji dydaktycznych i wychowawczych.

2. Wydaje się, że jako ważny cel, zarówno szkoła wyższa jak i instytucje zajmujące się doskonaleniem, powinny postawić sobie przygotowanie nauczycieli do samokształcenia i edukacji permanentnej. Samokształcenie wskazali badani jako drugie z kolei ważne



źródło ich wiedzy pedagogicznej. I właśnie zadaniem uczelni kształcącej i instytucji dokształcającej musi być troska o pobudzenie świadomości pedagogicznej nauczycieli, ukazywanie możliwości i potrzeb korzystania z teorii pedagogicznej dla dobra efektów pracy dydaktycznej. Wydaje się, że duże możliwości w tym zakresie działań, skierowanych na nauczycieli-praktyków, może mieć forma doskonalenia, jaką stanowi doradztwo pedagogiczne prowadzone przez doświadczonych /ale doceniających rolę teorii pedagogicznej w praktyce/ nauczycieli-metodyków. Należałoby powrócić na szeroką skalę do zaniechanej formy doskonalenia, prowadzonej niegdyś w prawie każdej większej szkole - do zespołów samokształceniowych. W nich właśnie byłoby miejsce na walkę z rutyną nauczycieli o dłuższym stażu pracy i naukę systematyzowania doświadczenia nauczycieli młodych, miejsce na wymianę doświadczeń, wspólne projektowanie działań modernizujących pracę dydaktyczną w szkole w oparciu o czytelnictwo pedagogiczne.

3. Należałoby wyraźnie określić charakter poszczególnych rodzajów kursów i ich uczestników. Na przykład dla nauczycieli o dużym stażu pracy, którzy ukończyli studia dawno, organizować kursy mające na celu aktualizację wiedzy pedagogicznej, zapoznające z najnowszymi wynikami badań pedagogicznych, nowymi tendencjami w kształceniu uczniów, nowymi technikami badań własnych nauczycieli; dla nauczycieli młodych, bezpośrednio po studiach - kursy uczące praktycznych rozwiązań problemów dydaktycznych, nawiązujące do ich teoretycznej wiedzy wyniesionej ze studiów. Może warto zgłosić w tym miejscu postulat, aby udział w kursach doskonalących był obowiązującą formą edukacji nauczycielskiej powtarzanej co kilka lat.

4. Wszystkie formy doskonalenia nauczycieli muszą zmierzać do tego, aby uczynić ważnymi działania innowacyjne, twórcze nauczycieli. Dlatego np. kursy przedmiotowo-metodyczne powinny być okazją do popularyzowania ciekawych rozwiązań metodycznych, obejrzenia lekcji czy zajęć pozalekcyjnych z zastosowaniem nowoczesnych technik pracy z uczniem, powinny sprzyjać pogłębianiu i integrowaniu wiedzy psychologicznej, pedagogicznej i metodologicznej nauczycieli.

#### Pr z y p i s y

<sup>1</sup> Wyniki badań przedstawione w artykule pochodzą z raportu opracowanego w ramach problemu węzłowego 11.4 grupa tematyczna XII<sup>a</sup>. Zobacz też skrócona wersja: B. Kwiatkowska-Kowal: Zmiany w zakresie funkcji dydaktycznych, w: T. Wiloch /red./: Kierunki modernizacji kształcenia nauczycieli w świetle wyników badań nad ich zawodowym funkcjonowaniem w szkolnictwie. Kielce 1986, Wyd. WSP.

- <sup>2</sup> Opracowanie dotyczące przygotowania do pracy wychowawczej - zob. W. Komar w niniejszym numerze "Ruchu Pedagogicznego".
- <sup>3</sup> Zob. W. Komar, B. Kwiatkowska-Kowal: Zadania sytuacyjne w badaniach nad zawodowym funkcjonowaniem nauczycieli /aspekty teoretyczne i próba konstrukcji/. Ruch Pedagogiczny 1985, nr 2-3; oraz Kryteria samoceny przygotowania zawodowego nauczycieli /problemy klasyfikacji dla potrzeb diagnostycznych/. Ruch Pedagogiczny 1985, nr 5.
- <sup>4</sup> Por. Cz. Kupisiewicz: Szkolnictwo w procesie przebudowy. Warszawa 1982, WSiP, s. 154.
- <sup>5</sup> O potrzebie odejścia od tradycyjnych relacji uczeń-nauczyciel szerzej w: St. Krawciewicz: Współczesne problemy zawodu nauczyciela. Warszawa 1979, KiW, s. 74-75.

Witold Komar  
Uniwersytet Warszawski

PRZYGOTOWANIE NAUCZYCIELI DO PRACY WYCHOWAWCZEJ  
/ustalenia diagnostyczne i kierunki usprawnień/<sup>1</sup>

1. UWAGI WSTĘPNE

W pracy nauczycielskiej można wyodrębnić trzy główne etapy, które są charakterystyczne dla zdecydowanej większości działań celowych: preparację, wykonanie oraz kontrolę i korektę. Na każdy z nich składają się pewne typowe zakresy i kierunki, posiadające określoną specyfikę czynnościową, chodzi tu o czynności symptomatyczne dla działań preparacyjnych, wykonawczych oraz kontrolno-korektywnych. Wszystkie te czynności tworzą strukturę, która wymaga pełnego i równomiernego przygotowania nauczycieli do ich podejmowania w praktyce. Niedostatki i dysproporcje w tak pojmowanym przygotowaniu ograniczają ogólną sprawność zawodową nauczycieli zarówno w dziedzinie wychowania, jak i kształcenia.

W artykule przedstawiamy podstawowe informacje o metodyce podjętych badań, a także podejmujemy próbę ogólnej oceny przygotowania respondentów do pracy wychowawczej oraz wyodrębnienia niektórych czynników mogących współdecydować o jego poziomie<sup>2</sup>. W konkluzji rozważań formułujemy pewne generalne zasady działania, które - jak sądzimy - powinny stanowić znaczący punkt wyjścia dla modernizacji kształcenia zawodowego nauczycieli w omawianej dziedzinie. Prezentowane wyniki badań i refleksje, które pragniemy traktować jako głos w dyskusji nad problemem, nie ograniczają się

tylko do zagadnień wychowania i mogą się odnosić także do innych dziedzin kształcenia pedagogicznego.

## 2. ASPEKTY METODYCZNE BADAŃ<sup>3</sup>

W badaniach podjęliśmy próbę oceny i wyodrębnienia niektórych warunków przygotowania nauczycieli do zadań zawodowych związanych z podstawowymi etapami ich pracy obejmującej preparację, wykonanie oraz kontrolę i korektę działań wychowawczych. Realizacja tych zamierzeń wymagała m.in.:

- 1/ wnioskowania na temat kwalifikacji respondentów dotyczących umiejętności rozpoznawania celów i warunków przyszłej pracy /zadania orientacyjne/ oraz opracowywania strategii postępowania wychowawczego /zadania decyzyjne/,
- 2/ organizowania sytuacji pracy z uczniami /zadania organizacyjne/ i przyjmowania skutecznych sposobów współdziałania wychowawczego z nimi /zadania komunikacyjne/,
- 3/ a także sprawdzania i oceniania wyników wychowania /zadania ewaluacyjne/ oraz podejmowania czynności kompensacyjnych i innowacyjnych /zadania o charakterze usprawniającym<sup>4</sup>/,
- 4/ jak również poszukiwania czynników determinujących konstatawany poziom przygotowania badanych do zadań związanych z pełnieniem funkcji wychowawczych.

Obszary wnioskowania sygnalizowane w punktach 1-3 dotyczyły kolejno etapów pracy wychowawczej wymienionych na wstępie oraz, wraz z obszarem przedstawionym w punkcie czwartym, wyznaczały zakres naszych badań. U podstaw tego wnioskowania legła teza, iż w przygotowaniu nauczycieli do zadań typowych dla każdego z etapów pracy wychowawczej, występują dysproporcje świadczące o jego nierównomierności. Oznaczają one zróżnicowanie określonych kwalifikacji nauczycielskich, co może prowadzić do zakłóceń w procesie czynności zawodowych specyficznych dla wspomnianej pracy. Przyczyn owego zróżnicowania - jak założyliśmy hipotetycznie - należy poszukiwać zarówno w systemie kształcenia i doksztalcenia nauczycieli w dziedzinie wychowania, jak też poza nim: w miejscu ich pracy, środowisku oraz w samych nauczycielach.

Materiał empiryczny stanowiący podstawę do wyjaśnienia sygnalizowanych problemów, obejmował wyniki samooceny przygotowania respondentów do zadań związanych z pracą wychowawczą oraz dane o poziomie ich wiedzy dyskursywnej. W tym drugim przypadku posłużyli-

my się zadaniami sytuacyjnymi, które wymagały rozstrzygnięcia określonych problemów praktyki wychowawczej /przedstawionych w formie opisowej/ i odwoływania się do posiadanej wiedzy teoretycznej, co stanowiło podstawę ich rozwiązania. Analiza informacji płynących z obu wspomnianych źródeł była punktem wyjścia dla wnioskowania na temat kwalifikacji respondentów, które są niezbędne w poszczególnych etapach pracy wychowawczej: jej szczegółowych zakresach i kierunkach czynności zawodowych określających ich specyfikę zadaniową. Wszystkie one tworzą w praktyce pewną strukturę podstawowych zadań zawodowych, których poprawne wykonywanie stanowi warunek efektywnego pełnienia funkcji wychowawczych w procesie edukacji szkolnej.

### 3. PRÓBA OCENY KWALIFIKACJI NAUCZYCIELSKICH

#### A. SAMOOCENA UMIEJĘTNOŚCI W DZIEDZINIE PRACY WYCHOWAWCZEJ

Z badań wynika, iż jedynie 48% /wszystkie odsetki od N=250/ respondentów uznało, że ich pracy towarzyszy stałe lub na ogół stałe poczucie przygotowania do zadań zawodowych podejmowanych we wszystkich jej etapach. Natomiast pozostali odczuwali niekiedy lub nawet często brak takiego poczucia /52%/. Informacja powyższa odzwierciedla dane pogrupowane wskaźnika globalnego, który wyliczono ze średnich ocen dokonanych w odniesieniu do poszczególnych etapów, zakresów i kierunków pracy.

W świetle analizy wyników samooceny dotyczącej poszczególnych etapów pracy wychowawczej należy przypuszczać, iż relatywnie najkorzystniej /w skali N/ kształtuje się przygotowanie do działań wykonawczych /56,8% deklaracji stałego i na ogół stałego poczucia przygotowania/, następnie preparacyjnych /analogiczny odsetek - 49,8% i kontrolno-korektywnych /49,6%/. W ujęciu globalnym są to różnice stosunkowo niewielkie, lecz upoważniają do stwierdzenia, iż mniej więcej połowa badanych nie dawała sobie rady /w ich własnym odczuciu/ z zadaniami zawodowymi, typowymi dla trzech podstawowych etapów wspomnianej pracy. Natomiast dane bardziej szczegółowe, porównywane w pięciu kategoriach wskaźników samooceny przygotowania do każdego z etapów /stałe poczucie przygotowania, na ogół stałe, niekiedy niepełne, na ogół niepełne i zawsze niepełne/ okazały się zróżnicowane w sposób statystycznie istotny. I tak na przykład istotność takiego zróżnicowania stwierdzono m.in. w zakresie związków między rozkładem wskaźników samooceny przygotowa-

nia do zadań o charakterze wykonawczym i kontrolno-korektywnym  $/\chi^2 = 67,2 > 5,5t$ , przy  $df = 2$ ,  $p < 0,05/$ . Przykład ów zdaje się potwierdzać przypuszczenie o istnieniu dysproporcji w przygotowaniu respondentów do zadań pracy wychowawczej oraz sugeruje fakt, iż niedostatki umiejętności wykonawczych mogą powodować powstawanie trudności w dziedzinie czynności kontrolno-korektywnych. Nie jest to zresztą związek jednostronny, czego dowodzą jeszcze inne dane empiryczne, które analizujemy.

● Jeżeli chodzi o zakresy pracy wychowawczej składające się na omawiane etapy, to najniższy poziom samooceny /w skali N próby/ stwierdzono w tak ważnej dziedzinie, jaką stanowią niewątpliwie działania o charakterze usprawniającym /korekta, modyfikacja programów wychowania itp./. Nieco lepiej respondenci ocenili swoje przygotowanie w zakresie działań decyzyjnych /programowanie, planowanie, opracowywanie wariantów postępowania metodycznego itp./. W obu zakresach, jak również w dziedzinie działań ewaluacyjnych /ocenie, wartościowanie efektów pracy itp./ ich deklaracje świadczące o stałym lub na ogół stałym poczuciu przygotowania do pracy, nie przekraczały 50% w skali  $N=250$ . Natomiast w zakresie czynności orientacyjnych /np. analiza celów i warunków przyszłej pracy/ przekraczały nieznacznie 50% kwalifikacji informujących o stałym lub na ogół stałym poczuciu przygotowania do zadań typowych dla tego zakresu pracy. Stosunkowo największy stopień poczucia przygotowania deklarowano w dziedzinie działań komunikacyjnych /kierowanie wychowawcze, informowanie, współpraca itp./ oraz organizacyjnych /koordynowanie, integrowanie wpływów wychowawczych itp./. Odsetki kwalifikacji świadczących o stałym lub na ogół stałym przygotowaniu do pracy w wyżej wymienionych zakresach obejmowały tutaj około 60% badanych. Należy również dodać, iż - analogicznie jak w przypadku etapów pracy - różnice pomiędzy szczegółowymi wskaźnikami samooceny owego przygotowania, dotyczącej każdego z zakresów, okazały się statystycznie istotne. Istotność tę stwierdzono m.in. w wyniku badania stosunków między wskaźnikami przygotowania w zakresie działań orientacyjnych i decyzyjnych  $/\chi^2 = 82,7 > 7,8 t$ , przy  $df = 5$  i  $p < 0,05/$ , jak również organizacyjnych i ewaluacyjnych  $/\chi^2 = 57,2 > 5,9t$ , przy  $df = 2$  i  $p < 0,05/$ . Dane te stanowią dodatkowy argument na rzecz zróżnicowania /a więc istnienia dysproporcji/ poziomu umiejętności zawodowych respondentów, które dotyczą poszczególnych zakresów ich pracy. Taki stan rzeczy nie może oczywiście pozostawać bez znaczenia dla efek-

tywności funkcjonowania nauczycieli w zawodzie. Trudno bowiem oczekiwać dobrych wyników pracy w przypadku, gdy na przykład nauczyciel wykazuje pewną sprawność w rozpoznawaniu ogólnych celów i zadań przyszłej pracy /zakres działań orientacyjnych/, lecz ma jednocześnie trudności w jej planowaniu i programowaniu, czyli m.in. formułowaniu tych celów oraz zadań w kategoriach konkretnych wymagań codziennej praktyki wychowawczej /zakres działań decyzyjnych/.

Przytoczone dane mogą skłaniać do zastanowienia się dlaczego relatywnie najwyższe samooceny przygotowania do pracy wychowawczej /w skali  $N=250$ / wiązały się z etapem wykonawczym. Otóż jednoznaczne wyjaśnienie tego problemu jest dość trudne. Można tylko przypuszczać, że świadomość niedostatków w dziedzinie działań preparacyjnych /orientacyjnych i decyzyjnych/ oraz kontrolno-korektywnych /ewaluacyjnych i usprawniających/ skłaniała wielu nauczycieli do przyjmowania łatwiejszych zadań wykonawczych, które oddalały możliwości doznania niepowodzeń w zakresie czynności organizacyjnych i komunikacyjnych. A ponadto - w przypadkach występowania u badanych niskiego poziomu samowiedzy o swoim przygotowaniu - mogły nawet rodzić poczucie braku trudności. Przypuszczenia te potwierdzają częściowo wyniki zadań sytuacyjnych, które wskazują, iż wielu respondentów charakteryzujących się wysokimi wskaźnikami samooceny, uzyskało niskie wskaźniki poprawności rozwiązywania owych zadań, co podawało w wątpliwość trafność ich samooceny.

Sygnalizowane dysproporcje w przygotowaniu do działań orientacyjnych, decyzyjnych i organizacyjnych, a także komunikacyjnych oraz ewaluacyjnych, mogą w znacznej mierze zakłócać ogólną strukturę czynności zawodowych nauczyciela. Szczególnie chodzi tu o czynności, które mają zasadnicze znaczenie w realizacji podstawowych zadań wychowawczych. Problem owych zakłóceń wymaga niewątpliwie dodatkowych badań empirycznych. Tym bardziej, że wspomniane dysproporcje zagrażają spójności poczynąń wychowawczych oraz ich wzajemnej korelacji. Konsekwencją braku tej spójności może być przecenianie roli potocznego doświadczenia i - na co wskazują wyniki naszych badań - nadużywania tzw. metody prób i błędów. Metoda ta zyskuje na wartości wówczas, gdy niedostatki rzetelnej wiedzy skłaniają nauczyciela do ratowania się myśleniem zdroworozsądkowym i odwoływania się do intuicji zamiast do refleksji płynącej z ustaleń nauki.

● Szczególne znaczenie diagnostyczne /praktyczno-poznawcze/ miały szczegółowe samooceny respondentów odnoszące się do podstawowych

kierunków pracy wychowawczej, które - już na poziomie najbardziej szczegółowym /przyjętym w naszych badaniach/ - desygnują pojęcia jej podstawowych etapów i kierunków.

Poniżej przedstawiamy kierunki pracy, w dziedzinie których wspomniana samoocena wypadła najmniej korzystnie:

/1/ doskonalenie procesów wychowawczych oraz podejmowanie prób własnych badań mających na celu poznawanie uczniów, a także działania wymagające upowszechniania doświadczeń,

/2/ opracowywanie różnych wariantów metod postępowania wychowawczego, uwzględniających zmienność warunków pracy z uczniami,

/3/ przygotowywanie optymalnych warunków materialnych i społecznych służących podejmowaniu planowanych zadań pracy wychowawczej,

/4/ usprawnianie programów wychowania zgodnie z duchem zaleceń wynikających z najnowszych osiągnięć pedagogiki,

/5/ programowanie pracy wychowawczej, obejmujące zarówno czynności określania jej końcowych efektów, jak i warunków, a także zadań wykonawczych, zasad organizacji działania, jego integracji oraz kontroli i oceny wyników,

/6/ kontrolowanie i ocenianie następcze z zastosowaniem nowoczesnych środków pomiaru wychowawczego,

/7/ badanie stanu gotowości uczniów do podejmowania działalności zadaniowej, pożądanej z punktu widzenia ogólnych zamierzeń pedagogicznych szkoły,

8/ diagnozowanie czynników efektywności własnej pracy oraz wykorzystywanie wyników diagnozy na użytek praktyki,

/9/ zapewnienie uczniom możliwości współdecydowania o przebiegu i kształcie realizacji planowanych zadań wychowawczych.

Jeżeli zatem zważymy, że przeciętnie prawie połowa badanych przyznaje się do braku pełnego przygotowania wyżej wymienionych kierunków pracy, to - biorąc pod uwagę wcześniej sygnalizowane globalne wyniki samooceny, jak również znaczenie praktyczno-wychowawcze zadań związanych z tymi kierunkami - należy wyrazić zaniepokojenie ogólnym poziomem tego przygotowania. Tym bardziej, że przecież źródłem samooceny nie są tylko subiektywne odczucia badanych, lecz także opinie, z jakimi się spotykają w odniesieniu do swojej pracy. Jak już podkreślaliśmy, prezentowanych wniosków diagnostycznych nie należy nadmiernie uogólniać. Jednakże trzeba wziąć pod uwagę, że zebrany materiał empiryczny odzwierciedla nie tylko opinie 250 nauczycieli, ale także pochodzi ze środowisk 250 szkół,

których poziom w mniejszym lub większym stopniu właśnie oni reprezentują.

● Badając samoocenę nauczycieli stwierdziliśmy również istnienie istotnych statystycznie różnic między wskaźnikami przygotowania do pracy wychowawczej i dydaktycznej  $/\chi^2 = 87,3 > 9,6t$ , przy  $df = 4$  i  $p < 0,05/$ . W tym świetle można wnioskować o istnieniu dysproporcji w obu wymienionych rodzajach dziedzin umiejętności zawodowych nauczycieli. Dane bardziej szczegółowe dotyczące stosunku omawianych wskaźników upoważniają ponadto do przypuszczenia, iż relatywnie bardziej korzystnie kształtuje się przygotowanie do zadań dydaktycznych<sup>5</sup>. Tak więc wszelkie niedostatki w pracy wychowawczej mogą wpływać negatywnie na osiągnięcia dydaktyczne, przy czym nie jest to oczywiście wpływ jednokierunkowy. Niestety w wielu założeniach programowych dotyczących kształcenia kandydatów na nauczycieli oraz dokształcania nauczycieli czynnych zawodowo, na przygotowanie dydaktyczne /szczególnie specjalistyczno-przedmiotowe/ kładzie się o wiele większy nacisk, aniżeli na przygotowanie wychowawcze. Tendencja taka występuje szczególnie wyraźnie na niektórych kierunkach nauczycielskich studiów uniwersyteckich.

● Świadomość poziomu własnego przygotowania do zadań pracy wychowawczej /i oczywiście dydaktycznej/ zależy m.in. od jakości wiedzy zawodowej nauczyciela, a przede wszystkim od umiejętności patrzenia przez jej pryzmat na zjawiska zachodzące w codziennej praktyce. Brak tych umiejętności może współdecydować nie tylko o charakterze trudności w dziedzinie wychowania, lecz także o ich nasileniu. I tak na przykład nauczyciel początkujący nie dostrzega niekiedy niebezpieczeństwa popełnienia poważnych błędów, które w określonej sytuacji dość łatwo potrafi przewidzieć jego bardziej doświadczony kolega. Stąd też zdolność wykorzystywania wiedzy teoretycznej w ocenie zjawisk wychowawczych i rozstrzyganiu problemów pedagogicznych, stanowi niesłychanie ważny czynnik przygotowania zawodowego nauczycieli. A jak wykazują nasze badania, łączenie teorii z praktyką, nie jest najmocniejszą stroną wielu wychowawców, którzy - jak już wspomniano - preferują w sposób nadmierny intuicyjne sposoby działania, a przede wszystkim tzw. metodę prób i błędów. Przypuszczenie to potwierdzają wyniki rozwiązań zadań sytuacyjnych, które wymagały od respondentów wykazania się konkretną wiedzą teoretyczną.



## B. POZIOM WIEDZY Dyskursywnej Badanych

Jak już sygnalizowano, podejmując próbę orzekania o przygotowaniu respondentów do pracy wychowawczej, badaliśmy także poziom ich wiedzy dyskursywnej. Wyraża się on w znajomości praktycznej języka pedagogiki, a także w umiejętnościach logicznego wnioskowania dotyczącego konkretnych problemów wychowawczych /np. sytuacji przedstawionych w formie symbolicznej/, argumentowania słuszności tych wniosków oraz trafnego merytorycznie nazywania czynności służących rozwiązywaniu danego problemu. Braki w wiedzy dyskursywnej - na co zwracał uwagę nasz wybitny pedagog Zygmunt Mysłakowski<sup>6</sup> - mogą skierować nauczyciela na drogę wyłącznie intuicyjnego rozwiązywania problemów wychowawczych, jak również intuicyjnego oceniania osiąganych efektów, co oczywiście utrudnia systematyczne gromadzenie doświadczeń i podejmowanie usprawnień własnej pracy, opartych na przesłankach naukowych.

Każde zadanie sytuacyjne dotyczyło bezpośrednio problematyki określonych kierunków pracy wychowawczej /np. operacjonalizacji celów wychowawczych ma użytek praktyki: kierunek symptomatyczny dla etapu preparacji i zakresu działań orientacyjnych/ i, co za tym idzie, miało charakter reprezentatywny wobec jej konkretnych etapów i zakresów. Wyniki rozwiązań zadań sytuacyjnych pełniły funkcję kontrolną i jednocześnie - jako dodatkowe źródło wiedzy o respondentach - uzupełniającą w stosunku do wyników samooceny. Okazało się, że oba rodzaje danych nie tworzą układów niezależnych, choć siła związków między nimi okazała się niewielka / $\chi^2 = 11,6 > 7,8t$ , przy  $df = 3$  i  $p < 0,05$ ,  $Txy = 0,246/\%$ . Zbieżność kwalifikacji samooceny i wyników zadań sytuacyjnych potwierdzała się przede wszystkim w tych grupach respondentów, którzy charakteryzowali się niskimi wskaźnikami zarówno w pierwszym, jak i w drugim przypadku kwalifikacji. Znacznie mniejszy stopień zbieżności stwierdzono w kategoriach wskaźników pozytywnych, przy czym trzeba dodać, że badani przypisywali sobie na ogół wyższy stopień przygotowania do pracy, aniżeli wynikało to bezpośrednio z analizy ilościowej wyników zadań sytuacyjnych. Tylko 21,7% respondentów przedstawiło rozwiązania poprawne, 30,7% uzyskało rezultaty na granicy poprawności, a aż 47,6% zakwalifikowano do grupy ocen negatywnych. Respondenci tej grupy nie potrafili na ogół w sposób logiczny i merytorycznie uzasadniony, łączyć posiadanej wiedzy teoretycznej z problematyką poszczególnych zadań. Każde zadanie wymagało od respondenta rozpoznania tzw. trudności zadaniowej, wskazania na

czynności, które mogą prowadzić do jej rozwiązania, uzasadnienia merytorycznej trafności ich wyboru oraz wskazania na końcowe wyniki tych czynności. Stąd też jeżeli określony respondent ocenił swoje przygotowanie w danej dziedzinie /kierunku pracy/ jako wysokie; podał kwalifikacje: "mam zawsze poczucie pełnego przygotowania do pracy w kierunku x" i jednocześnie nie potrafił rozwiązać zadania dotyczącego problematyki owego kierunku, upoważniało to do przypuszczenia, że podana samoocena nie była adekwatna od posiadanych przez niego umiejętności. Chodzi tu jednak przede wszystkim o umiejętności ś w i a d o m e g o stosowania teorii w praktyce. Niektórzy bowiem nauczyciele kierują się w pracy wychowawczej głównie "intuicją", nie zaś przesłankami teorii. Warto przy tym podkreślić, że intuicyjne dochodzenie do sukcesów wychowawczych - o ile nie jest poparte wiedzą teoretyczną - może się niekiedy zmienić w zupełnie niespodziewaną porażkę wychowawczą. Ponadto - dzięki umiejętności łączenia teorii z praktyką, nauczyciel ma możliwość nazywania tego co robi, a co za tym idzie upowszechniania swoich osiągnięć zarówno na użytek praktyki, jak i teorii.

● Oto jakie podstawowe błędy popełniali badani w rozwiązywaniu zadań sytuacyjnych, które mogły m.in. świadczyć o niewystarczającym poziomie ich wiedzy dyskursywnej:

/1/ Stosunkowo najwięcej błędów popełniano w doborze czynności, na które należało wskazać, jako na najbardziej znaczące dla rozwiązania sytuacji zadaniowych, których opisy odnosiły się do konkretnych zdarzeń mogących mieć miejsce w praktyce /np. sytuacja zadaniowa wymagała operacjonalizacji ogólnych celów wychowawczych na użytek praktyki, a badani zamiast czynności tej operacjonalizacji podawali ogólne metody osiągnięcia danego celu/.

/2/ Ujawniano także znaczne braki w logicznym łączeniu wytypowanych czynności z ich ewentualnymi następstwami, do których mogłyby one doprowadzić w praktyce /np. podawano czynności diagnostyczne właściwe dla analizy poziomu uspołecznienia ucznia, a nie umiano opisać wyników rozpoznania tego poziomu w kategoriach względnie reprezentatywnych wskaźników/.

/3/ Wielu respondentów miało trudności w postrzeganiu problemu zadania jako pewnej całości strukturalnej, której poszczególne elementy /wymagające poznania, projektowania, uzasadniania programu czynności i antycypowania ewentualnych rezultatów realizacji projektu/ powinny stanowić określony ciąg logicznego i

poprawnego merytorycznie rozumowania. Z powyższym wiązały się przypadki nieudolności w nazywaniu czynności wychowawczych /względnie sposobów działania/. Zasady wychowania mylono niekiedy z jego metodami, a także formami lub cele z zadaniami. Z analiz wielu rozwiązań można wynieść wrażenie, że respondenci /przynajmniej znaczna ich część/ znali teorię "w ogóle", lecz bardzo często w prawie zupełnym oderwaniu od jej konkretnych odniesień praktycznych.

/4/ W wielu przypadkach badani odwoływali się w rozwiązywaniu poszczególnych faz zadań do bardzo ogólnych prawidłowości pedagogiki, które mogły stanowić jedynie układ odniesienia dla tych rozwiązań, lecz same nie posiadały znaczenia rozstrzygającego i jako takie nie mogły być uznane za poprawne.

Tak więc wspomnianym wcześniej dysproporcjom w przygotowaniu do podstawowych etapów, zakresów i kierunków pracy, towarzyszy nierzadko nie tylko niepełna samowiedza o jego poziomie, ale także znaczne luki w umiejętnościach świadomego stosowania teorii pedagogicznej /teorii wychowania/ w praktyce, jak również niedostatki w opanowaniu języka pedagogiki. Upoważnia to do przypuszczenia, iż "pedagogiczna erudycja" zbyt często nie łączy się z rzetelnym spojrzeniem prakseologicznym na zadania praktyki, a same problemy wychowawcze bywają nierzadko rozstrzygane bardziej w kategoriach "zdroworoządkowych" abstrahujących od refleksji płynącej z ustaleń nauki.

Zarysowane próby oceny przygotowania nauczycieli do pracy wychowawczej, nie mogą nawet w części oddawać całej złożoności problemu, zarówno od strony merytorycznej, jak i metodologicznej oraz praktyczno-poznawczej. Sądzymy jednak, iż skłaniają one do rewizji poglądów na temat dotychczasowej skuteczności tego przygotowania.

#### 4. NIEKTÓRE UWARUNKOWANIA POZIOMU PRZYGOTOWANIA DO PRACY WYCHOWAWCZEJ

W naszych badaniach zwróciliśmy uwagę na kilka grup uwarunkowań mogących mieć znaczenie dla przygotowania zawodowego nauczycieli do zadań wychowawczych /i, analogicznie, także dydaktycznych/.

● Po pierwsze - są to czynniki związane bezpośrednio z osobą nauczyciela. Chodzi tu o uwarunkowania związane z miejscem i

stażem pracy badanych, typem ukończonych studiów, ich aktualnym stosunkiem do zawodu oraz określone determinanty świadomościowe.

W grupie wspomnianych czynników należy wyróżnić także płeć, przy czym okazało się, że kobiety /stanowiące 85% próby/ oceniają relatywnie nieco wyżej swoje przygotowanie zawodowe, aniżeli mężczyźni. Lepiej rozwiązywały także zadania sytuacyjne. Jednakże sygnalizowane różnice w ocenach nie były statystycznie istotne. Nie stwierdzono także różnicującego znaczenia typów szkoły, jak również rodzaju ukończonych studiów. Dane bardziej szczegółowe wskazują jednak, iż wyniki samooceny i wskaźniki poprawności rozwiązywania zadań sytuacyjnych, kształtowały się nieco korzystniej w grupie absolwentów WSP niż w grupach pozostałych. Brak wspomnianej istotności różnic, nie upoważnia do stwierdzenia, że respondenci, którzy ukończyli np. uniwersyteckie kierunki nauczycielskie, charakteryzują się niższym poziomem przygotowania wychowawczego, niż ich koledzy posiadający dyplomy WSP. Warto także przypomnieć, iż oprócz grupy 8% badanych, którzy pracowali pierwszy rok po studiach, pozostali - w bardziej lub mniej skuteczny sposób - rozwijali swoje zdolności i wiedzę zawodową w toku pracy trwającej od co najmniej 3 do 10 lat. Stąd też okazało się, iż wraz ze stażem pracy wzrastał w dość znacznej mierze odsetek osób, które korzystnie oceniały swoje przygotowanie do zadań wychowawczych. Badany stosunek powyższych czynników miał charakter statystycznie istotny / $\chi^2 = 34,3 > 12,5t$ , przy  $df = 6$  i  $p < 0,05$ /. Natomiast wartość  $\chi^2$ , dotycząca analizy związków między stażem pracy a wskaźnikami poprawności rozwiązania zadań sytuacyjnych, kształtowała się na pograniczu istotności statystycznej /przy  $df$  i  $p$  jw./ . Wolno zatem sądzić, iż dłuższy staż pracy, nie gwarantował automatycznie wysokiego poziomu wiedzy dyskursywnej. Sąd ów mogą potwierdzić stosunkowo liczne przypadki, w których respondenci o stażu nie przekraczającym 3 lat pracy, lepiej rozwiązywali zadania sytuacyjne, niż ich koledzy ze stażem 10 lat. Być może dlatego, że rutyna tych ostatnich oddalała w ich świadomości potrzebę stałego studiowania teorii, a jednocześnie mogła powodować wzrost samooceny umiejętności wychowawczych? Pełna odpowiedź na to pytanie zasługuje niewątpliwie na dodatkowe badania.

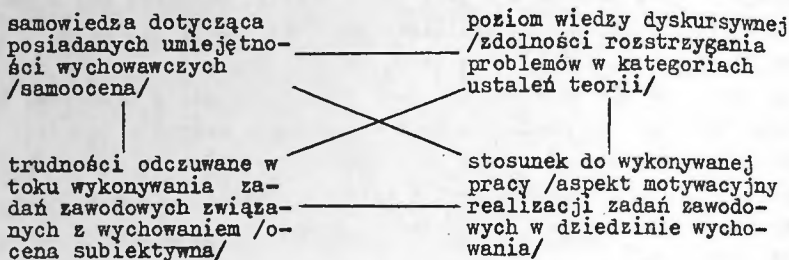
Czynnikiem różnicującym wskaźniki przygotowania wychowawczego okazał się także aktualny stosunek respondentów do ich pracy.

Badanym dano do wyboru jedną z następujących możliwości odpowiedzi: /a/ praca w szkole daje mi pełną satysfakcję, /b/ pracę w szkole uważam za interesujące zajęcie, /c/ gdyby istniała taka możliwość zmienilibym/ła/ zawód, /d/ w szkole pracuję z konieczności. Stosunek respondentów do pracy, oceniany w wyżej wymienionych kategoriach rzutował zarówno na wskaźniki samooceny  $/\chi^2 = 36,9 > 12,5t$ , przy  $df = 6$  i  $p < 0,05$  i  $Txy = 0,284/$ , jak i wskaźniki poprawności rozwiązywania zadań sytuacyjnych  $/\chi^2 = 8,4 > 7,8t$ , przy  $df$  i  $p$  jw.,  $Txy = 0,221/$ . Wartości  $Txy$  sugerują, iż związki między analizowanymi wskaźnikami nie są zbyt silne, lecz potwierdzają znaną tezę, iż stosunek człowieka do pracy ma znaczenie dla efektywności jego funkcjonowania w zawodzie. Bardziej szczegółowa analiza danych w omawianym zakresie dowodzi, że badani charakteryzujący się pozytywnym stosunkiem do pracy /kategorie a-c/, osiągnęli relatywnie wyższe wskaźniki przygotowania wychowawczego, aniżeli respondenci, którzy podawali pozostałe kwalifikacje.

Ważnymi determinantami poziomu owego przygotowania mogą być także, pozostające we wzajemnych zależnościach jego wykładniki, które wolno również rozpatrywać jako układ zmiennych niezależnych /w dotychczasowych ustaleniach występowały one wyłącznie jako zmienne zależne/. Chodzi tu przede wszystkim o samowiedzę /samoocenę/ dotyczącą własnych umiejętności wychowawczych, jak również poziom wiedzy dyskursywnej i trudności, odczuwanych przez respondentów w toku realizacji zadań wychowawczych /poziom tych trudności oceniali respondenci na specjalnej 5-stopniowej skali szacunkowej/. W świetle danych wskaźnika trudności - wyliczono go na podstawie ocen trudności napotykaných w podstawowych dziedzinach pracy nauczycielskiej w ogóle /m.in. w dziedzinie podnoszenia własnych kwalifikacji, współpracy ze środowiskiem itp./ - stwierdzono, iż tylko 20% badanych nie odczuwało, ich zdaniem, żadnych kłopotów w procesie pełnienia ich funkcji zawodowych. Subiektywny wymiar tych trudności zależy m.in. od posiadanych umiejętności pedagogicznych oraz wiedzy nauczyciela /np. nauczyciel mający niedostatki wiedzy, może nie dostrzegać trudności, które widzi jego bardziej doświadczony kolega/, jak również samooceny własnych kwalifikacji, która może stanowić czynnik inspirujący lub powstrzymujący działania zmierzające do kompensacji napotykaných przeszkód. Wyniki analizy statystycznej, dotyczące relacji wyżej wymienionych zmiennych, do których to zmiennych należy zaliczyć

także stosunek nauczyciela do pracy, zdają się dowodzić, iż tworzą one pewną strukturę wymiarów /dymensji/ świadomości. Od jakości tej struktury zależy m.in. poziom jego przygotowania w dziedzinie działań preparacyjnych, realizacyjnych oraz kontrolno-korektywnych.

Ze względu na brak możliwości dokładnego omówienia sygnalizowanych związków między omawianymi zmiennymi, przedstawiamy je w ujęciu schematycznym:



Każdy z przedstawionych elementów układu pozostaje w związku z elementami pozostałymi, a także jest determinowany jakościowo wieloma innymi czynnikami, o których piszemy w dalszej części rozważań. I tak na przykład wskaźniki samooceny przygotowania wychowawczego pozostają w statystycznie istotnych związkach ze wskaźnikami poprawności rozwiązywania zadań sytuacyjnych / $\chi^2 = 11,6 > 7,8t$ , przy  $df = 3$  i  $p < 0,05$ /, a globalny wskaźnik samooceny tego przygotowania różnicuje poziom trudności w pracy wychowawczej / $\chi^2 = 31,3 > 12,5t$ , przy  $df = 6$  i  $p < 0,05$ /. Powyższe ustalenia nie pretendują do miana odkryć, lecz - jak należy sądzić - uświadamiają raz jeszcze, że w procesie kształcenia zawodowego istnieje nie tylko konieczność równomiernego przygotowania nauczycieli w podstawowych etapach, zakresach i kierunkach pracy wychowawczej /działalności zawodowej związanej z wychowaniem/, lecz również wdrażania ich do umiejętności samooceny rozwijania zdolności widzenia problemów praktyki w kategoriach teorii pedagogicznej, a także gotowości do przewyżczania trudności oraz ukazywania im możliwości dokonywania korzystnych zmian w stosunku do własnej pracy. Zaniedbanie tylko jednego z aspektów kształcenia, może powodować zakłócenia w strukturze omawianych wymiarów świadomości, a co za tym idzie w strukturze funkcjonowania zawodowego nauczyciela.

● Po wtóre - wśród czynników współdecydujących o przygotowaniu do zadań wychowawczych, należy oczywiście wskazać na determinanty

tkwiące w samym środowisku pracy nauczyciela. Przygotowaniu temu, na co wskazywali sami respondenci, sprzyja w znacznej mierze możliwość wymiany doświadczeń koleżeńskich oraz, o czym powszechnie wiadomo, sprawność organizacyjna danej szkoły. W tym ostatnim przypadku wskazywano na takie ujemne zjawiska jak m.in.: uczenie przez jednego nauczyciela kilku przedmiotów, nierzadko niezgodnie ze specjalnością, nadmierne zagęszczenie klas, zmienność pracy itp. Wskazywano również, iż wielu nauczycieli uczy ponad pensum, jak również podkreślano niedostateczne wyposażenie szkół w środki dydaktyczne /co przecież nie pozostaje bez znaczenia dla pracy wychowawczej/. I tak na przykład związki między wskaźnikami poziomu tego wyposażenia a wskaźnikami samooceny przygotowania wychowawczego okazały się statystycznie istotne  $\chi^2 = 17,0 > 16,9t$ , przy  $df = 9$  i  $p < 0,05$ /. Nie trzeba szerzej uzasadniać, iż wymienione czynniki także stanowią współzależny układ determinantów efektywności funkcjonowania zawodowego nauczycieli. A ponadto - nie mogą być obojętne dla uwarunkowań analizowanych w grupie pierwszej.

Po trzecie - do czynników mających znaczenie dla poziomu przygotowania wychowawczego nauczycieli trzeba zaliczyć preferowane przez nich źródła wiedzy służące aktualnie temu przygotowaniu. Chodzi tu o źródła, z których korzystali oni w przeszłości /np. studia lub kursy/, jak również bieżące. Otóż 88% respondentów stwierdziło, iż najważniejszym źródłem wiedzy, które wykorzystują w swojej pracy, są ich doświadczenia nabyte tzw. metodą prób i błędów. Na drugim miejscu wymieniono samokształcenie - 78%, a dopiero na trzecim kształcenie na studiach - 62,5%. Czwarte miejsce przyznano korzystaniu z wzorów przodujących kolegów - 60,8%. Dwa ostatnie miejsca wśród wymienianych źródeł wiedzy zajęły: kształcenie na kursach - 54,8% i korzystanie z doświadczeń zawartych w literaturze naukowej - 54%. Relatywnie najniższa pozycja literatury naukowej, jako źródła wiedzy, może w pewnym stopniu wyjaśniać braki w poziomie wiedzy dyskursywnej. Ponadto, zważywszy wysoką pozycję samokształcenia i jednocześnie niezbyt korzystny poziom ogólnego przygotowania respondentów do pracy wychowawczej, wolno przypuszczać, iż samokształcenie to nie zawsze prowadziło do pożądanego rezultatu. Martwić może także zbyt niska pozycja studiów jako źródła wiedzy, a także kursów, które powinny przecież utrwalać i rozwijać wiedzę zdobytą na uczelni. Wysoka pozycja metody prób i błędów rodzi podejrzenie, iż wielu nauczycieli pozostaje

poza nurtem planowej edukacji permanentnej i związanych z nią form kierowanego samokształcenia oraz hołduje metodom zdroworozsądkowym; "doświadczeniu życiowemu", a nie naukowemu. A przecież najbardziej korzystne jest łączenie owego doświadczenia z teorią. Po to m.in., aby ją właśnie wzbogacać, jak również upowszechniać.

Wszystkie omawiane czynniki, które stanowią zaledwie małą część całego splotu uwarunkowań efektywności przygotowania wychowawczego nauczycieli, tworzą układ determinantów względnie zależnych i niezależnych od nauczyciela. Stąd też kompensacja wszelkich niedociągnięć, na które wskazywaliśmy, musi być dziełem wielu instytucji odpowiedzialnych bezpośrednio i pośrednio za poziom tego przygotowania, jak również - co jest oczywiste - także dziełem samych nauczycieli.

#### 5. OGÓLNE ZASADY MODERNIZACJI PRZYGOTOWANIA NAUCZYCIELI DO PRACY WYCHOWAWCZEJ /REFLEKSJE Z BADAŃ/

Sądzymy, iż nasze badania upoważniają do przedstawienia kilku ogólnych zasad postępowania, których przestrzeganie może pozytywnie wpływać na tok pożądanych przemian w procesie przygotowania nauczycieli do zadań związanych z działalnością wychowawczą, a także innych obowiązków edukacyjnych.

/1/ Pierwszą z zasad łączy się z koniecznością zachowania proporcji w przygotowaniu do działań w podstawowych etapach, zakresach i kierunku pracy wychowawczej. Stosować tę zasadę, to znaczy - co sugerują m.in. wyniki naszych badań - przygotowywać nauczycieli w sposób możliwie jednakowo pełny, pod względem rzeczowym i metodycznym, do działań o charakterze taksonomicznym, wyrażać umiejętności precyzowania form aktywności ucznia służących osiągnięciu zamierzonych celów, wyodrębniania zadań uczniowskich /i własnych/, które mogą inspirować tę aktywność, analizowania warunków pracy /materialnych i wychowawczych: dotyczących badania gotowości wychowanków do podejmowania wspomnianych zadań/. Nauczyciele muszą posiadać zdolności wykonawcze w dziedzinie planowania skutecznych strategii działania pedagogicznego; opracowywania planów, elastycznych programów pracy, dobierania właściwych środków ich realizacji, wyodrębniania zasad wdrażania zamierzeń itp. Wysokiemu poziomowi przygotowania dotyczącego wyżej wymienionych kierunków pracy powinno odpowiadać wszechstron-



ne przygotowanie do inicjowania działalności zadaniowej uczniów, operowania elementami sytuacji wychowawczych, koordynowania pracy, bieżącego modyfikowania uprzednio przyjętych planów i programów wychowawczych itp. Nauczyciel musi posiadać także - podbudowane wiedzą psychopedagogiczną - zdolności komunikowania się z uczniami /informowania, motywowania i wdrażania uczniów do aktywnego współdziałania w procesie wychowawczym/ oraz stałego umacniania i rozwijania własnego autorytetu. Omawiana zasada wymaga także wysokiej sprawności w organizowaniu systemu kontroli i oceny /bieżących i następczych/, diagnozowania oraz umiejętności samoceny własnych poczynań. Nowoczesny nauczyciel winien być doskonale przygotowany pod względem rzeczowym i metodycznym do działań wyrównawczych, doskonalenia pracy, prowadzenia badań na użytek praktyki oraz ich twórczego wykorzystywania i upowszechniania.

/2/ Zasada druga - również związana z wynikami naszych badań - wymaga dążenia do nadania wiedzy zawodowej nauczyciela charakteru dyskursywnego. Trudno sobie bowiem wyobrazić sytuację, aby w obecnej dobie "eksplozji informacji", która - jak pisze Cz. Kupisiewicz<sup>7</sup> - "wymaga od nauczyciela staranniejszego niż kiedykolwiek przygotowania się /.../ do racjonalnej selekcji, przetwarzania, przechowywania i posługiwania się lawinowo narastającą wiedzą o świecie ...", preferował on metody intuicyjnego działania i miał trudności w definiowaniu praktyki oraz postrzeganiu jej przez pryzmat ustaleń teorii. A ponadto - w zmienianiu rzeczywistości wychowawczej w myśl zaleceń nauk pedagogicznych, jak również tworzeniu nowych doświadczeń i refleksji o charakterze prakseologicznym, których podstawą powinna być praktyka analizowana w kategoriach naukowych. "Warsztat zawodowy" nauczyciela nie może funkcjonować wyłącznie na podstawie tak wielkiej wiary w powodzenie metody prób i błędów /a taką wykazali badani/. Jest to metoda nawet potrzebna, ale tylko wtedy, gdy towarzyszy jej refleksja świadomie porządkująca doświadczenie w myśl reguł logicznego myślenia naukowego.

/3/ Trzecią zasadą, bez której przestrzeganie dwóch pierwszych może się okazać mało skuteczne, powinna być zasada zachowania proporcji w kształceniu wychowawczym, ogólnodydaktycznym, specjalistyczno-przedmiotowym i psychologicznym. Wszystko to, co zakłóca owe proporcje /np. na nauczycielskich kierunkach studiów uniwersyteckich przecenia się nierzadko rolę kształcenia specjalistyczno-przedmiotowego, a nie docenia roli pozostałych wyżej wymie-

nionych aspektów kształcenia/, prowadzi do niedostatków w przygotowaniu nauczycieli do zadań związanych ze wszystkimi podstawowymi etapami, zakresami i kierunkami pracy, o których była mowa w poprzednich fragmentach artykułu. W praktyce szkolnej bowiem nie ma "czystej" działalności wychowawczej czy dydaktycznej, ani tym bardziej psychologicznej. To oczywiste skądinąd stwierdzenie, które jednak nie zawsze jest uznawane w praktyce, stwarza konieczność wskazania na jeszcze jedną ważną zasadę. Jest nią zasada integracji kształcenia zawodowego nauczycieli.

/4/ Zasada integracji wymaga ścisłego przestrzegania korelacji kształcenia ogólnopedagogicznego, specjalistyczno-przedmiotowego, psychologicznego i filozoficznego. - Odpowiada ona, podobnie jak wszystkie omawiane tu zasady, nowoczesnym tendencjom w przygotowaniu nauczycieli do pracy zawodowej<sup>8</sup>. Przede wszystkim potrzebne jest opracowanie wspólnego globalnego programu kształcenia w zakresie tych nauk, który stanowiłby określoną strukturę, odpowiadającą strukturze potrzeb wynikających z zadań wszystkich podstawowych etapów, zakresów i kierunków pracy pedagogicznej nauczyciela, jak również zakładał łączenie wybranych treści m.in. na płaszczyźnie odpowiednio pomyślanych praktyk szkolnych. Dziś niestety nauczanie w wyżej wymienionych dziedzinach przebiega zupełnie niezależnymi torami. I chyba nie trzeba specjalnych badań, aby przypuszczać, że taki stan rzeczy może rodzić dysproporcje w przygotowaniu wychowawczym nauczycieli /i nie tylko wychowawczym/.

/5/ Zasada piąta, która również stanowi bezpośrednią refleksję z naszych badań, wymaga dążenia do współpracy wszystkich instytucji kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Wiodąca w tym zakresie powinna być troska zarówno o ich przygotowywanie do stałego kształcenia, samokształcenia i edukacji ustawicznej, jak też wspólne wypracowywanie programów działania. Omawiana tu zasada nawiązuje do wysuwanego w raportach oświatowych postulatu tzw. integracji instytucjonalnej<sup>9</sup> /w zasadzie poprzedniej chodziło w integrację programową/. Stąd też m.in. trzeba wciąż podnosić rangę ODN-ów, które powinny ściśle współpracować z odpowiednimi uczelniami wyższymi. ODN-y nie mogą stanowić zespołu instytucji gwarantujących wyłącznie nawiązywanie przez nauczycieli niejako ponownego kontaktu z dorobkiem nauk pedagogicznych /teorią i metodyką wychowania lub nauczania/, lecz dążących - może przede wszystkim - do systematycznej kontynuacji procesu kształcenia rozpoczętego na uczelni. Powinny służyć także naukowemu systematyzowaniu doświadczeń na-

uczycieli zdobytych w trakcie pracy zawodowej, a także gromadzić te doświadczenia w celu wzbogacenia teorii. Zasada ta wymaga zatem przewyższania tendencji zamykania się nauczycieli w wąskim kręgu własnej specjalizacji przedmiotowej i stałego przypominania im, iż łączy ich prócz tego jedna wspólna specjalizacja: wychowawcy i nauczyciela młodego pokolenia, która ma charakter globalny, ponadprzedmiotowy.

/6/ Zasada szоста wymaga stałej współpracy uczelni i szkół w projektowaniu treści i form kształcenia kandydatów na nauczycieli i doksztalcenia nauczycieli czynnych zawodowo. Jakkolwiek uczelnie wyższe współpracują ze szkołami, szczególnie szkołami ćwiczeń, w których studenci odbywają różne praktyki, to jednak, jak się wydaje, brak jest właściwego przepływu informacji w kierunku: szkoła-uczelnia. Z wypowiedzi badanych nauczycieli wynika, iż zbyt często ośrodki naukowe dyktują szkole nie do końca sprawdzone programy i zasady działania. Właśnie środowisko uczonych zdaje się niekiedy sugerować szkole, że "wie lepiej", co jej potrzeba. A okazuje się bardzo często, że właśnie nadmiar kształcenia teoretycznego, erudycyjnego, ograniczenie praktyk na nauczycielskich kierunkach studiów /przede wszystkim chodzi o likwidację praktyk tzw. asystenckich i kolonijnych - np. w UW/, powoduje m. in. dopływ do szkoły kadr obciążonych wiedzą teoretyczną, lecz nie zawsze umiejących ją stosować w praktyce.

Rozważania nasze należy zamknąć jeszcze jedną zasadą, z tym, że bardzo ogólną: nie należy podejmować kroków modernizacyjnych w programach kształcenia i doksztalcenia nauczycieli bez udziału ich samych. Dotyczy to także zmian w programach wychowawczych szkoły. W przeciwnym wypadku grozi nam podział teorii wychowania na naukową - uczelnianą i "zdroworozsądkową" - szkolną. A do tego dopuścić nie wolno.

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

<sup>1</sup> Materiały przedstawione w artykule stanowią wybór z raportu opracowanego w ramach problemu węzłowego 11.4 grupa tematyczna XII. Zob. też wersja skrócona; Komar W.: Zmiany w zakresie funkcji wychowawczej, w: T. Wiloch /red./ Kierunki modernizacji kształcenia nauczycieli w świetle wyników badań nad ich zawodowym funkcjonowaniem w szkolnictwie. Wyd. WSP Kielce, 1986 r.

<sup>2</sup> Opracowanie dotyczące przygotowania dydaktycznego, zob. B. Kwiatkowska-Kowal w niniejszym numerze "Ruchu Pedagogicznego".

<sup>3</sup> Problemy przygotowania do działań dydaktycznych podejmuje B. Kwiatkowska-Kowal /zob. niniejszy numer "Ruchu ...". Ponieważ do

badania obu aspektów przygotowania zawodowego opracowano wspólną metodologię, a materiał empiryczny uzyskano z tej samej próby osób, przeto, aby niepotrzebnie nie powtarzać informacji o procedurze badań /o której pisze wyżej wymieniona Autorka/ koncentrujemy się tutaj przede wszystkim na zagadnieniach niezbędnych do utrzymania jasności naszych dalszych rozważań.

<sup>4</sup> Zob. na ten temat szerzej, w: W. Komar, B. Kwiatkowska-Kowal: Zadania sytuacyjne w badaniach nad zawodowym funkcjonowaniem nauczycieli /aspekty teoretyczne i próba konstrukcji/. Ruch Pedagogiczny 1985/2-3 oraz: Kryteria samoceny przygotowania zawodowego nauczycieli /problemy klasyfikacji dla potrzeb diagnostycznych/, "Ruch Pedagogiczny", 1985/5.

<sup>5</sup> Zob. też opracowanie wyżej wymienionej Autorki w niniejszym numerze "Ruchu Pedagogicznego".

<sup>6</sup> Zob. Z. Mysiakowski: Kształcenie i doświadczenie. Warszawa 1961, PZWS, s. 166-167.

<sup>7</sup> Zob. Cz. Kupisiewicz: Szkolnictwo w procesie przebudowy. Warszawa 1982, WSiP, s. 150 i nast.

<sup>8</sup> Zob. A. Mońka-Stanikowa /red./: Oświata i wychowanie w toku przemian. Warszawa 1979, PWN, s. 462-463.

<sup>9</sup> Zob. jw., s. 292.

Jerzy Stochmiałek  
Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej  
Warszawa

#### Z BADAŃ NAD KURSAMI PRZYGOTOWAWCZYMI NA STUDIA PEDAGOGICZNE

W artykule prezentuję zarys koncepcji funkcjonowania kursów przygotowawczych na stacjonarne i zaoczne studia pedagogiczne z uwzględnieniem przesłanek teoretycznych konstruowania systemu kształcenia i wychowania na kursach oraz wyników badań empirycznych związanych z określeniem efektywności funkcjonalnej tej formy organizacyjnej kształcenia. Całość, zawierająca elementy analizy porównawczej, usytuowana jest na tle aktualnych zasad rekrutacji i selekcji kandydatów na studia.

Problem jakości kadr nauczycielskich rozpoczyna się już w momencie rekrutacji, której koncepcja i organizacja jest pochodną w stosunku do celów uczelni i jej społecznych funkcji<sup>1</sup>. Zależy również od tego, jaką rolę społeczną wyznaczamy absolwentom, ostatecznie bowiem sens szkolnictwu wyższemu nadają nie dobrzy studenci, lecz dobrzy absolwenci, a zatem rekrutacją powinna rządzić zasada dobierania kandydatów na dobrych absolwentów.

Jak się wydaje, klucza do pełnego zrozumienia procesów związanych z efektywnością kształcenia pedagogów w uczelniach wyższych należy szukać w konfrontacji funkcji założonej wyższego wykształcenia z funkcją rzeczywistą, opierając się na analizie użyteczności społeczno-zawodowej absolwentów<sup>2</sup>. W tym rozumieniu wyznacznikami efektywności kształcenia są: system kształcenia, a zwłaszcza nauczyciele, studenci, cele, treści, proces, zasady, metody, środki, organizacja i czas kształcenia oraz takie wyznaczniki wynikowe, jak skuteczność, sprawność, korzystność, ekonomiczność i użyteczność społeczno-zawodowa absolwentów.

Dostrzegamy tu więc związki efektywności dydaktycznej z funkcjonalną i potrzebę systemowego, wieloaspektowego ujmowania analizowanych zjawisk przy minimalizowaniu ryzyka związanego z próbami zbytnej formalizacji poszczególnych wyznaczników, a pomniejszaniu ich rangi z punktu widzenia całokształtu wychowania i kształcenia akademickiego. Warunkiem, aby kształcenie absolwentów było użyteczne jest przynoszenie przez nie pożytku społeczeństwu, gospodarce, kulturze i oświacie oraz jednostce<sup>3</sup>. Użyteczność ta jest m.in. funkcją przygotowania ogólnego i zawodowego, oczekiwań, poziomu motywacji i zdolności absolwenta oraz sytuacji, w jakich przebiega jego rozwój zawodowy.

Doskonalenie merytorycznej koncepcji studiów na poziomie akademickim odnosi się przede wszystkim do odpowiedniego określenia hierarchii celów kształcenia i wychowania oraz wypracowania adekwatnej doktryny programowej. Wymaga to znalezienia odpowiedzi na takie m.in. pytania<sup>4</sup>: czym w istocie ma być dzisiaj wykształcenie stopnia akademickiego? czy i o ile jest to kształcenie twórców i zarazem specjalistów o najwyższych kwalifikacjach? jakie w związku z tym ma być teoretyczne przygotowanie absolwenta, a jakie praktyczne? co w istocie ma się składać na tzw. przygotowanie zawodowe typu pedagogicznego? jak w związku z tym optymalizować sposoby rekrutacji i pomocy dla kandydatów na studia pedagogiczne?

#### PODSTAWY FUNKCJONOWANIA KURSÓW PRZYGOTOWAWCZYCH

Warto tu wspomnieć, że pojęcie "kurs" od łacińskiego słowa "cur-sus" dosłownie oznacza bieg. Możemy też przyjąć, że kurs jest formą organizacyjną intensywnego kształcenia pozaszkolnego w zakresie na ogół specjalistycznego materiału treściowego, odzwierciedlającego pilne potrzeby społeczno-oświatowe.

Za podstawowe zadanie, jakie realizować winny kursy przygotowawcze dla kandydatów na studia pedagogiczne uznać można wyrównanie szans edukacyjnych kandydatów. W przypadku kandydatów na studia stacjonarne kursy spełniać winny zwłaszcza funkcje: wyrównawcze - działalność kształceniowa o charakterze korekcyjnym i kompensacyjnym; adaptacyjne; orientacji zawodowej - poradnictwo przy wyborze zawodu; samokształceniowe i samowychowawcze; selekcyjne.

Realizacja funkcji adaptacyjnej rozumiana jest nie tylko w aspekcie poznania i przystosowania się do warunków nauki, działalności społeczno-politycznej i kulturalnej w czasie studiów oraz użytecznej pracy po studiach, lecz także w aspekcie rozwoju motywacji do twórczego, kreatywnego przekształcania tej rzeczywistości. Ważna jest nie tylko dbałość o poziom wiedzy uczestników, ale też o ich postawy i przejawiane zachowanie. Proces dydaktyczno-wychowawczy kursu winien także służyć przełamywaniu barier psychologicznych, poznaniu życia akademickiego, kadry wykładowców, wymianie doświadczeń z przedstawicielami organizacji młodzieżowych.

Szczególną uwagę, jak się wydaje, należy skierować na wdrożenie uczestników do pracy własnej, samodzielnej - na samokontrolę i samocenę - co stanowi podstawę efektywności uczenia się i winno sprzyjać aktywności samowychowawczej.

Warto też podkreślić niezbędność rozbudowy poradnictwa oświatowo-zawodowego w czasie trwania kursu, po to, aby kandydat na studia wiedział, jaki zakres czynności, w jakich instytucjach mających specyficzne warunki będzie wykonywał, za jakie wynagrodzenie i jakie będzie miał możliwości dalszego rozwoju zawodowego po studiach. Cenne byłoby branie pod uwagę przez kandydatów tych aspektów, a nie podejmowanie decyzji o wyborze studiów po to, aby np. uniknąć dłuższej służby wojskowej.

Ważną funkcją kursów przygotowawczych wydaje się być funkcja selekcyjna, związana z możliwością optymalnego doboru kandydatów do danego kierunku studiów przy uwzględnieniu wieloczynnikowego systemu kwalifikacyjnego. Informacje uzyskane z dokumentów kandydata, możliwe do przeprowadzenia w czasie kursu badania testami uzdolnień i osobowości, opinia o predyspozycjach uczestnika, uzyskana ze szkoły średniej i opracowana na podstawie wyników w pracy na kursie - stanowią nader cenny zestaw wskaźników-predyktorów powodzenia kandydata w nauce i jego użyteczności społeczno-zawodowej po studiach.

Jak się wydaje, system rekrutacji na studia dla pracujących nauczycieli powinien uwzględniać staż pracy - doświadczenie zawodowe i społeczne kandydata, skierowanie na studia, wyniki egzaminu wstępnego uwzględniającego zakres wiedzy pedagogicznej. Natomiast system dydaktyczny uczelni pedagogicznej dostrzegać musi swoiste właściwości słuchacza - ucznia dorosłego, pracującego zawodowo, często mającego rodzinę i dojeżdżającego do miejscowości, w której zlokalizowana jest uczelnia<sup>5</sup>. Nie wspominając już o tak istotnej sprawie, jak profesjonalne doświadczenie studenta, warunkujące całą metodykę kształcenia.

Wszystko to wymaga również spełnienia postulatu ścisłego współdziałania uczelni z zakładami pracy zatrudniającymi kandydatów na studia zaoczne. Wydaje się, że w tym kontekście zakłady pracy winny partycypować w kosztach organizacji kursów przygotowawczych do egzaminu na studia. Jest to koszt wielce opłacalny, bowiem efekty dobrze zorganizowanego kursu będą procentować w postaci odpowiedniego przygotowania kandydatów do podjęcia studiów, a w przyszłości zatrudnienia na stanowiskach wymagających wysokiego poziomu kwalifikacji.

Już w czasie kursu przygotowawczego na studia zaoczne można dokonać w miarę pogłębionego rozeznania w zainteresowaniach, systemie motywacji, postawach i oczekiwaniach kandydatów związanych z przyszłą nauką i pracą po ukończeniu studiów. Do realizacji tego zadania mogą się przyczynić zarówno przedstawiciele wyższej uczelni, jak też organizatorzy i wykładowcy kursu przygotowawczego. Wszak w przypadku negatywnej oceny kandydata wystarczające może się okazać samokształcenie w danej dyscyplinie wiedzy bez konieczności ukończenia specjalistycznych studiów<sup>6</sup>, zwłaszcza w sytuacji, gdy osoba taka pracuje na stanowisku nie mającym nic wspólnego z wybieranym kierunkiem nauki.

Warto tu wspomnieć, że zawód nauczycielski należy do tych zawodów, w których współczynnik czynności badawczych w czynnościach profesjonalnych, praktycznych jest szczególnie wysoki. Jest to właściwość o poważnych implikacjach dla systemu kształcenia nauczycieli, zwłaszcza dla jego wymiaru sprawnościowego, instrumentalnego<sup>7</sup>. Rodzi to potrzebę indywidualnych rozstrzygnięć, opartych na zasadach działania tworzonych indywidualnie. Rośnie więc potrzeba wiedzy naukowej, jako podstawy stosowania tych zasad w działaniach złożonych, kompleksowych.

SYSTEM KSZTAŁCENIA I WYCHOWANIA NA KURSIE  
-- KONSTRUOWANIE I EMPIRYCZNA WERYFIKACJA

Podczas konstruowania systemu kształcenia i wychowania na kursach warto przyjąć założenie, że kandydat na studia podlegać będzie w czasie trwania kursu zabiegom kształceniowym, wychowawczym, a także samokształceniu i samowychowaniu. Im więc oddziaływania uczelni i współdziałających z nią instytucji będą bardziej zintegrowane i stosowane z myślą o rozwoju każdego kandydata, tym bardziej prawidłowo odbywać się będzie wrastanie młodzieży do życia naukowego, społecznego, zawodowego i kulturalnego szkoły wyższej. Tę integrację można osiągnąć tylko przez celowe i świadome kształtowanie systemu dydaktyczno-wychowawczego, który winien zgodnie współdziałać z innymi systemami, np. technicznym czy ekonomicznym<sup>8</sup>.

W niniejszym artykule, obok analizy koncepcji funkcjonowania kursów przygotowawczych na magisterskie stacjonarne i zaoczne studia pedagogiczne, pragnę zaprezentować wyniki badań przeprowadzonych na takich kursach, zorganizowanych wiosną 1985 roku dla kandydatów na studia w Wyższej Szkole Pedagogiki Specjalnej w Warszawie. Kursy na studia stacjonarne i zaoczne omówione zostaną z uwzględnieniem elementów analizy porównawczej dotyczącej wybranych cech kandydatów na studia w zakresie pedagogiki specjalnej<sup>9</sup>.

Kurs dla kandydatów na studia stacjonarne zorganizowano staraniem uczelni w okresie od 17 czerwca do 5 lipca 1985 r., natomiast kurs dla kandydatów na studia zaoczne zorganizował ODN w Warszawie, w okresie od 16 lutego do 19 maja 1985 r. Uczestnicy obydwu kursów mieli przed sobą egzamin wstępny z tych samych przedmiotów /j. polski i obcy oraz biologia lub historia do wyboru/, a po jego pozytywnym zdaniu i przyjęciu na studia - okres 5-letniej nauki zakończonej egzaminem magisterskim. Podstawowymi czynnikami różnicującymi dla obu grup stały się więc: praca zawodowa oraz forma organizacyjna kształcenia.

Interesująca wydała się analiza porównawcza kandydatów z tych dwóch grup już na etapie kursu przygotowawczego, poprzedzającego egzamin wstępny. W celu uzyskania niezbędnych informacji o kandydatach oraz o poziomie i efektach realizowanych funkcji kursów przeprowadzono po ich zakończeniu badanie uczestników za pomocą skonstruowanego do tego celu kwestionariusza do pomiaru opinii, zapewniającego badanym pełną anonimowość<sup>10</sup>. Uzupełnienie dla tych danych stanowiły: analiza dokumentacji kursowej oraz wywiady z organizatorami kursów i wykładowcami.



Aby uzyskać wysoką trafność i obiektywność pomiaru opinii zadba-  
no o: reprezentatywny dobór interesujących badacza zagadnień te-  
matycznych, odpowiedni dobór pytań i sposób ich formułowania, opraco-  
wanie skal odpowiedzi, zmniejszenie wariancji wyników pomiaru i  
wnikliwie opracowanie statystyczne wyników. Ilościową ocenę wielu  
badanych zmiennych, np. dobór treści czy też organizacja kształce-  
nia, dokonano stosując skalę pomiarową w przedziałach od 1 do 5  
punktów. Uzyskane w ten sposób dane zaprezentują przy uwzględnie-  
niu miary tendencji centralnej /wartość średnia/.

W badaniach uczestniczyło łącznie  $N=129$  osób, z czego w bada-  
niach na kursie przygotowawczym do studiów stacjonarnych udział  
wzięły  $N=54$  osoby, natomiast na kursie przygotowawczym dla kandy-  
datów pracujących odpowiedzi udzieliło  $N=75$  osób.

Dane dotyczące miejsca stałego zamieszkania badanych prezentu-  
ję w tabeli 1.

T a b e l a 1

Miejsce stałego zamieszkania uczestników kursów przygotowawczych  
na studia stacjonarne  $N=54$  i zaoczne  $N=75$

Lp.	Miejsce zamieszkania	Kandydaci na studia			
		stacjonarne		zaoczne	
		N	%	N	%
1.	Stolica	23	42,6	38	50,7
2.	Miasto wojewódzkie	2	3,7	13	17,3
3.	Inne miasto	20	37,1	14	18,6
4.	Wieś	7	12,9	8	10,7
5.	Brak odpowiedzi	2	3,7	2	2,7
	R a z e m	54	100,0	75	100,0

Widzimy więc, że uczestnikami obydwu kursów byli w przeważają-  
cej większości mieszkańcy miast, często dużych aglomeracji miej-  
skich, zapewniających dobry dostęp do różnorodnych źródeł informa-  
cji - bibliotek, czyteln i in.

Porównajmy teraz wiek kandydatów na studia stacjonarne i zaocz-  
ne. Otóż w pierwszym przypadku zdecydowana większość mieściła się  
w przedziale wieku 19-21 lat. Natomiast wśród kandydatów na studia  
zaoczne w przedziale do 25 lat mieściło się 38 osób, od 26 do 30  
lat  $N=25$ , od 31 do 35 lat  $N=7$  oraz powyżej 35 lat  $N=5$  osób. Średni  
wiek kandydatów na studia zaoczne wynosił 26 lat, byli to więc lu-

dzie młodzi, tylko o około 6 lat starsi od ich kolegów ubiegających się o przyjęcie na studia stacjonarne.

Kandydaci na studia zaoczne mieli staż pracy wyńoszący przeciętnie prawie 6 lat, przy czym przeważały osoby o stażu poniżej 5 lat /45 osób/, natomiast w przedziale od 6 do 10 lat znalazło się 19 osób, od 11 do 15 lat 6 osób oraz powyżej 15 lat, 4 osoby; przy braku odpowiedzi /b.o./ u 1 osoby. Wśród kandydatów na studia stacjonarne aż 19 osób nie miało doświadczenia pedagogicznego, natomiast pozostali wymienili najczęściej pracę w drużynie harcerskiej, samorządzie klasowym, w szkolnej organizacji młodzieżowej, PCK, domu dziecka, na koloniach, a także wskazywali na fakt, że rodzice lub rodzzeństwo są pedagogami.

Wśród kandydatów na studia dzienne przeważali tegorocznici maturzyści, natomiast u osób ubiegających się na studia zaoczne przeciętny czas, jaki upłynął od uzyskania matury wyniósł nieco ponad 6 lat, przy czym liczebność badanych, którzy uzyskali maturę w okresie krótszym niż 5 lat wyniosła 36, w przedziale od 6 do 10 lat znalazło się 27 osób, w przedziale od 11 do 15 lat 5 osób oraz w przedziale ponad 15 lat 4 osoby, przy braku odpowiedzi u 3 osób.

Omówię teraz problematykę motywów wyboru zawodu pedagoga specjalnego. Zagadnienie wyboru studiów i zawodu jest przedmiotem zainteresowania wielu badaczy reprezentujących różne dziedziny wiedzy, w tym również pedagogów<sup>11</sup>. Najczęściej wybór ten podyktowany jest zespołem przyczyn, z których zwykle jedna jest dominująca. Sytuacja wyboru wiąże się więc z czynnościami decyzyjnymi<sup>12</sup>, których strukturę wyznaczają w dużym stopniu informacje posiadane przez kandydata i docierające do niego w toku zajęć na kursie przygotowawczym, zwłaszcza w przypadku kandydatów nie posiadających doświadczenia pedagogicznego i ubiegających się na studia stacjonarne.

Motywy wyboru zawodu pedagoga specjalnego deklarowane przez uczestników obu kursów prezentuję w tabeli nr 2.

Dane procentowe zawarte w tabeli 2 nie sumują się do 100, ponieważ każdy respondent miał możliwość udzielenia więcej niż jednej odpowiedzi. Analiza informacji zawartych w tej tabeli pozwala na stwierdzenie dużego podobieństwa motywacji w obu grupach kandydatów. Ubiegający się na studia dzienne częściej wybierali więcej niż jedną odpowiedź. Interesujące jest wskazanie wpływu czynnika "przypadek" aż przez 6 respondentów ubiegających się o przyjęcie na studia zaoczne.

Motywy wyboru zawodu pedagoga specjalnego deklarowane przez uczestników kursów przygotowawczych na studia stacjonarne N=54 i zaoczne N=75

Lp.	Rodzaj motywu	Kandydaci na studia			
		stacjonarne		zaoczne	
		N	%	N	%
1.	Zamiłowanie do pracy pedagogicznej	40	74,1	49	65,3
2.	Atrakcyjność studiów	15	27,8	6	8,0
3.	Zakres egzaminu wstępnego	7	12,9	-	-
4.	Namowa znajomych, rodziny	5	9,3	4	5,3
5.	Osoba niepełnosprawna w rodzinie	3	5,6	1	1,3
6.	Przypadek	1	1,8	6	8,0
7.	Intratność zawodu	2	3,7	3	4,0
8.	Robienie czegoś dobrego dla innych, dającego satysfakcję	4	7,3	2	2,6
9.	Inne, np. łatwość egzaminu wstępnego, studiów	3	5,6	4	5,3
10.	Brak odpowiedzi	-	-	1	1,3

Biorąc pod uwagę aspekt metodologiczny warto wskazać, że uzyskaliśmy obraz motywów deklarowanych przez kandydatów, które nie zawsze są identyczne z rzeczywistymi motywami. Ważne jest jednak poznawanie, a następnie kształtowanie i utrwalanie motywów pozytywnych z punktu widzenia przydatności do zawodu pedagogicznego. Na te ostatnie działania potrzeba jednak znacznie więcej czasu niż trwa kurs przygotowawczy.

Jakie oczekiwania wiązała młodzież z uczęszczaniem na zajęcia kursu przygotowującego do egzaminu na studia stacjonarne? Otóż szło głównie o lepsze przygotowanie się do egzaminu /synteza i utrwalenie materiału, poznanie wymagań i zasad przeprowadzania egzaminu/ oraz o porównanie swej wiedzy z kolegami. Młodzież pragnęła też poznać uczelnię, warunki studiowania i środowisko studenckie. Co szósty uczestnik wymieniał poznanie możliwości i charakteru zatrudnienia po studiach, co wiązało się z ostatecznym podjęciem decyzji wyboru kierunku studiów.

Natomiast większość kandydatów na studia zaoczne miała na celu przypomnienie i utrwalenie wiadomości niezbędnych do egzaminu, z czym wiązało się zarówno pogłębienie i usystematyzowanie materiału, jak też zdobycie informacji o uczelni, zakresie wymagań egzaminacyjnych oraz mobilizacja do intensywnej pracy związanej z uczeniem się w połączeniu z pracą zawodową i obowiązkami domowymi.

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

Spośród 54 respondentów - uczestników kursu dla kandydatów na studia stacjonarne 36 osób zorganizowało sobie zakwaterowanie i wyżywienie we własnym zakresie. Pozostałych zakwaterowano w domu akademickim, wyżywienie zaś zorganizowano w stołówce akademickiej położonej blisko uczelni. Jak się okazało, opinie uczestników w tym względzie były pozytywne, a odpowiednie oceny średnie wyniosły dla "warunków mieszkaniowych"  $\bar{x} = 4,05$ , a dla "wyżywienia"  $\bar{x} = 4,30$ .

Kurs przygotowawczy zwłaszcza na studia stacjonarne wymaga od organizatorów odpowiedniego postępowania wychowawczego<sup>13</sup>. Opinie młodzieży o pracy wychowawczej opiekuna kursu były następujące: 5 N=22, 4 N=16, 3 N=11, 2 N=2, 1 N=1, b.o. N=2. Wartość średnia przy N=52 wyniosła  $\bar{x} = 4,03$ .

Uczestnicy kursu przygotowawczego na studia zaoczne nisko ocenili możliwość dostępu do literatury zalecanej przez wykładowców w toku zajęć - wartość średnia  $\bar{x} = 3,08$ , natomiast najniższą ocenę uzyskała zmienna - zainteresowanie macierzystych zakładów pracy postęпами uzyskiwanymi przez pracowników na kursie przygotowawczym - wartość przeciętna oceny  $\bar{x} = 2,33$ . Warto tu zaznaczyć, że spośród 75 respondentów w zdecydowanej większości /N=54/ o skierowanie na studia zaoczne ubiegał się sam kandydat, natomiast tylko w 15 przypadkach skierowanie zainicjował zakład pracy, przy b.o. N=6. Tak więc zadanie stymulowania rozwoju zawodowego pracowników przez zakład pracy okazało się być realizowane w niedostatecznym stopniu.

T a b e l a 3

Opinia uczestników o kursach przygotowawczych: na studia stacjonarne N=54 i zaoczne N=75

Ip.	Badana zmienna	Poziom natężenia zmiennej													
		brak odpo-wiedzi		bardzo niski /1/		niski /2/		prze-ciętny /3/		wysoki /4/		bardzo wysoki /5/		war-tość śred-nia /x/	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
1.	Realizacja oczekiwań związanych z uczestnictwem w zajęciach: a. kurs na studia stacjonarne b. kurs na studia zaoczne	2	4	-	-	-	1	1	10	18	39	72	3	6	3,86
2.	Dobór treści kształcenia: a b	-	3	-	-	2	4	7	13	32	59	13	2	3	3,42
3.	Metody kształcenia a b	2	4	-	-	-	3	4	8	17	32	55	18	24	4,04
4.	Organizacja kształcenia a b	-	-	3	6	6	11	22	41	18	43	57	17	22	4,23
5.	Efekty dydaktyczne /przyrost wiedzy w stosunku do oczekiwań/ a b	2	4	-	-	3	6	10	13	33	44	33	5	9	3,29
		1	1	-	-	3	6	31	41	27	50	4	8	3,61	

DYSKUSJA I WNIOSKI

W każdym roku przed egzaminami wstępnymi na wyższe uczelnie organizuje się wiele kursów przygotowawczych, angażując w to przedsięwzięcie duże siły i środki. Obszerna dyskusja oraz badania nad zasadami doboru kandydatów na studia wyższe, formami i metodami kształcenia akademickiego oraz systemem pomocy państwa dla kandydatów, potwierdza znaczącą rolę kursów przygotowawczych w procesie rekrutacji zarówno na studia stacjonarne jak i zaoczne<sup>14</sup>.

Jednocześnie zaś efekty dydaktyczne i funkcjonalne tych działań nie zawsze są znane, często nawet nie są badane. Organizatorzy kursów przygotowawczych zapewniają słuchaczom różnych kursów bardzo zróżnicowany poziom zajęć dydaktycznych i pracy wychowawczej, nie mówiąc już o infrastrukturze kształcenia - pomieszczeniach i środkach dydaktycznych<sup>15</sup>. Dobór części wykładowców i metodyka prowadzonych przez nich zajęć budzi niekiedy wątpliwości słuchaczy - kandydatów na studia, czemu dają wyraz w toku badania opinii o przebiegu procesu kształcenia oraz podczas prowadzonych rozmów.

W prezentowanych tu badaniach kandydaci na studia stacjonarne wypowiadając się na temat możliwości doskonalenia kursów, które będą się odbywały w przyszłości, podkreślili zwłaszcza potrzebę lepszej organizacji zajęć dydaktycznych /zob. też tab. 3/ i czasu wolnego oraz zapewnienia możliwości indywidualnych konsultacji z wykładowcami - po części lepiej dobranymi. Natomiast słuchacze pracujący zaakcentowali zwłaszcza potrzebę: zmniejszenia liczebności grup, zwiększenia liczby godzin zajęć i czasu trwania kursu, wcześniejszego /o ok. 1-2 miesięcy/ rozpoczynania zajęć kursowych.

W odniesieniu do kursów przygotowawczych na studia stacjonarne wydaje się niezbędne wydłużenie czasu ich trwania, z czym związana jest koncepcja tzw. semestru zerowego, który pozwoliłby na pełniejszą realizację zwłaszcza funkcji wyrównawczo-poznawczej i selekcyjnej w procesie rekrutacyjnym. W praktyce potrzebne są więc uregulowania centralne /ramowa koncepcja pomocy dla kandydatów na studia z uwzględnieniem semestru zerowego/ oraz oddolny ruch modernizacyjny oparty na inicjatywach nauczycieli akademickich danej uczelni, zwłaszcza osób odpowiedzialnych za przebieg rekrutacji. Potrzebne jest też życzliwe i czynne popieranie tych inicjatyw ze strony wszystkich władz uczelnianych. Wszak sylwetka absolwenta kształtuje się już na progu wyższej uczelni.

## Przypisy

- 1 L. Malinowski, J. Stochmiałek: Rekrutacja i kursy przygotowawcze. "Życie Szkoły Wyższej" 1984, nr 12; J. Szczepański: Szkice o szkolnictwie wyższym. Warszawa 1976, WP, ss. 128-129.
- 2 For. m.in. K. Denek, J. Gnitecki: Wyznaczniki i uwarunkowania efektywności kształcenia w szkole wyższej. Warszawa-Lódź 1983, PWN, s. 90; B. Williamson: Students, Higher Education and Social Change, "European Journal of Education" 1984, Vol. 19, nr 3.
- 3 For. m.in. J. Stochmiałek: Użyteczność społeczno-zawodowa absolwentów pedagogiki specjalnej. "Życie Szkoły Wyższej" 1984, nr 10; H. Thomas: School, Teacher Training and the Working World: reflections on case studies. "European Journal of Education" 1979, Vol. 14, nr 4.
- 4 Cz. Maziarz: Strategie modernizacji kształcenia w szkole wyższej "Neodidagmata" XVII, Poznań 1985, s. 100.
- 5 For. m.in. L. Malinowski: Studia zaoczne - bariery, potrzeby, perspektywy. "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1984, nr 4; Cz. Maziarz: Dydaktyka studiów dla pracujących. Warszawa 1976, PWN, A. Kotusiewicz, H. Kwiatkowska: Teoretyczny model a rzeczywiste funkcjonowanie nauczycielskich studiów zaocznych. Warszawa 1981, PWN.
- 6 For. m.in. J. Fenczyn: Przydatność zawodowa absolwentów zaocznych studiów psychologicznych. "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1984, nr 4; K. Opolski: Studia dla pracujących: dylematy i sprzeczności, "Życie Szkoły Wyższej" 1985, nr 6.
- 7 For. m.in. P. Bródka: Koncepcja pragmatycznych modeli kształcenia podstawowych kompetencji nauczyciela. "Życie Szkoły Wyższej" 1983, nr 5; H. Kwiatkowska: Teoria wielostronnego kształcenia w edukacji nauczycielskiej. "Kwartalnik Pedagogiczny" 1983, nr 1.
- 8 For. m.in. Bertalanffy L.: Ogólna teoria systemów. Podstawy, rozwój, zastosowania. Warszawa 1984, PWN; R.H. Davis, L.T. Alexander, S.L. Yelon: Konstruowanie systemu kształcenia. Warszawa 1983, rozdz. 1 i 12; A. Lewin: System wychowania a twórczość pedagogiczna. Warszawa 1983, PWN, ss. 31-32.
- 9 For. H. Borzyszkowska: Sylwetka absolwenta kierunku studiów - pedagogika specjalna. "Szkoła Specjalna" 1984, nr 5 oraz tejże, Osobowość pedagoga specjalnego. "Szkoła Specjalna" 1983, nr 1.
- 10 For. J. Stochmiałek: Metody badania opinii słuchaczy o procesie kształcenia. "Oświata Dorosłych" 1984, nr 9/10 oraz tegoż, Badanie efektywności uczenia się dorosłych na kursach. W: Kształcenie kursowe dorosłych. Praca zbiorowa. Warszawa 1977, IKZ i ZDZ w Krakowie, ss. 257-265.
- 11 For. K. Duraj-Nowakowa: Motywy wyboru studiów nauczycielskich i zawodu nauczyciela. "Ruch Pedagogiczny" 1984, nr 2; T. Gospodarek i in.: Kandydaci do zawodu nauczycielskiego. Opole 1984, WSP w Opolu ss. 67-81.
- 12 For. m.in. J. Kozielecki: Psychologiczna teoria decyzji. Warszawa 1977, PWN, wyd. 2; J. Reykowski: Z zagadnień psychologii motywacji. Warszawa 1982, WSiP, wyd. 3, ss. 31-42; T. Tomaszewski: Ślady i wzorce. Warszawa 1984, WSiP, ss. 120-133.
- 13 For. m.in. J. Bińczycka /red./: Z zagadnień wychowawczych w szkole wyższej. Katowice 1982, U.Śl.; K. Jaskot: Wychowanie w szkole wyższej. Problemy teoretyczno-metodyczne. Warszawa 1984, PWN.

<sup>14</sup> Por. m.in. L. Malinowski, J. Stochmiałek: Rola kursów przygotowawczych w systemie pomocy dla kandydatów na studia. "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1985, nr 2; J. Osiński /red./: Dobór młodzieży na stacjonarne studia wyższe. Warszawa 1985, PWN; T. Wiloch: Rekrutacja na studia w aspektach systemu edukacji narodowej. "Ruch Pedagogiczny" 1985, nr 1.

<sup>15</sup> J. Paradowska: Kurs czyli figowy listek. "Życie Warszawy" 1985, nr 247; J. Stochmiałek: Efektywność funkcjonowania kursów przygotowawczych dla kandydatów na studia. "Ruch Pedagogiczny" 1985, nr 1.



Wacław Śmid  
Wyższa Szkoła Pedagogiczna  
Częstochowa

DYDAKTYKA I ENTROPIA

- UWAGI O "NAUCZANIU OTWARTYM" W FIZYCE

"Muzyka i praca badawcza w dziedzinie fizyki różnią się pochodzeniem, lecz związane są między sobą jednością celu - pragnieniem wyrażenia nieznanego. Co zaś tyczy twórczości w nauce i sztuce, to zgadzam się w pełni z Schopenhauerem, iż najsilniejszym motywem jest pragnienie oderwania się od szarzyzny, monotonii codzienności i znalezienia azylu w świecie, wypełnionym stworzonymi przez nas obrazami. Świat ten może składać się tak samo z muzycznych nut jak i matematycznych formuł. Usiłujemy stworzyć taki obraz świata, w którym moglibyśmy się czuć jak u siebie w domu i uzyskać tę pewność, która jest dla nas w powszednim życiu niedostępna".

Albert Einstein: O nauce /1931/

O DYDAKTYCE FIZYKI

W systemie wiedzy ludzkiej fizyka zajmuje szczególne miejsce. Tak przynajmniej twierdzą ludzie, którzy tę dyscyplinę wiedzy uprawiają i kultuwują, czyli fizycy. W społeczności fizyków istnieje silne przekonanie o tym, że fizyka jako nauka wyjaśnia zjawiska otaczającej nas zewsząd Natury, ale i to przede wszystkim, że metoda "fizycznego" myślenia jest najbardziej adekwatną metodą myślenia człowieka w ogóle. Ale nie tylko fizycy tak myślą. Słynny szwajcarski psycholog i dydaktyk Jean Piaget widzi fizykę jako przedmiot nauczania, który bardziej wpływa na intelektualny rozwój młodego człowieka, niżeli jakakolwiek inna dziedzina naukowa, której celem jest taka globalna konfrontacja teorii z doświadczeniem. Psycholog ów twierdzi nadto, iż umiejętności i dyspozycje, zdobyte w czasie uczenia się czy też studiowania fizyki, pozostają po ukończeniu szkoły i to na całe życie.

A sama fizyka? Jako nauka szczególnie podkreśla istotną dla poznania rolę tzw. jedności fizycznego obrazu świata, która jest odzwierciedleniem jedności samej przyrody, jej jednostajności, a być może nawet celowości w strukturze fizycznych procesów. Fun-

kcjonują w fizyce liczne zasady, np. zasady zachowania i przemiany energii, istnieją też fundamentalne prawa, "rządzące" całymi klasami zjawisk /np. prawo grawitacji, czy prawa ruchu cząstek w zewnętrznych polach sił itp./. Są to wszystko elementy wewnętrzne samej fizyki. Jednakże nasza współczesna fizyka, jak mówimy fizyka XXI wieku ma w swym repertuarze środków wiele dyrektyw metodologicznych, np. zasadę prostoty, korespondencji, komplementarności, obserwowalności itp. W tym też sensie - można chyba tak powiedzieć - stanowi ona także naukowo-metodologiczny obraz świata. Stworzone w toku jej rozwoju dyrektywy metodologiczne pozwalają na rozwiązywanie wielu teoriopoznawczych trudności i to nie tylko w dziedzinie samej fizyki. W tym też sensie należy fizykę traktować jako coś więcej niżli tylko naukę o przyrodzie nieożywionej. Jest ona bowiem - z jednej strony - podstawą coraz w i ę k s z e j l i c z b y dyscyplin przyrodniczych, a i technicznych. Warte jest podkreślenia, iż we wszystkich tych dziedzinach może spełniać funkcje ogólnometodologiczne. Słowem - z drugiej strony - wspomniany fizyczny obraz świata stanowi wiążące ogniwo między teoriami fizycznymi a pozostałymi teoriami naukowymi.

Biorąc pod uwagę owe trzy elementy: jedność fizycznego obrazu świata, naukowo-metodologiczny obraz tego świata oraz niezbywalne cechy i dyspozycje intelektualne, które można w tym kontekście wykształcić, jest sprawą dość oczywistą, skąd tak istotna staje się kwestia dydaktyki fizyki. Sytuacja w tej dziedzinie uległa radykalnym zmianom jakościowym. W przeszłości bowiem problem "jak uczyć fizyki" był problemem jedynie nielicznej grupy fizyków, poświęcających się jej dydaktyce. W naszych czasach jest to domena zainteresowań znacznie większej części społeczności fizyków. Warto przytoczyć w tej kwestii sugestię Jeana Piageta, którą można - przynajmniej wstępnie - uważać za myśl przewodnią dydaktyki fizyki: "Używaj metody aktywnej, która daje młodzieży szeroki horyzont do wytworzenia nawyku spontanicznego badania i wymagaj, żeby każda nowa prawda /prawo fizyki/ była uczona przez odkrycie, albo przynajmniej przez rekonstrukcję, a nie wprowadzana tylko po prostu do pamięci".

I to jest chyba istota dydaktyki fizyki jako teorii dobrego nauczania fizyki: antykonsumpcyjność, nonkonformizm, spontaniczność, rekonstrukcja w sensie prześledzenia tego, w jaki sposób dana koncepcja ujrziała światło dzienne, jaki był przebieg /tranzyt/ takie-

go odkrycia przez wybitnego specjalistę, zwanego potocznie uczo-  
nym. Jest to, moim zdaniem, najbardziej efektywne i twórcze pro-  
dukowanie, poszukiwanie czy przekształcanie informacji w ciągi  
przyczynowo-skutkowe, w całe historie problemów w konsekwencji.  
Mam tu na myśli a n a l o g i ę ze znanym w społeczeństwie  
odbiorom treści, jakie niosą w sobie dowolne dzieła sztuki, a  
mianowicie:

#### TWÓRCA - DZIEŁO - ODBIORCA

W schemacie tym najistotniejszym elementem jest p r z e -  
k a z pewnych treści, czyli po prostu k o m u n i k o w a n i e.  
Jednym z przejawów takiego komunikowania jest przekazywanie myśli  
i idei za pomocą języka. W kontekście: uczeń-nauczyciel komuniko-  
wanie to ma charakter wieloznaczny, ze względu na samo używanie  
języka społecznego. W czym rzecz? Otóż wiemy na ogół, że mowa na-  
sza ma charakter społeczny, ale nie zawsze jesteśmy świadomi im-  
plikacji tego faktu. Na przykład dziecko, aby mogło porozumieć  
się z innymi dziećmi musi nauczyć się nie tylko języka jako ta-  
kiego, lecz również posługiwania się językiem społecznym, tj. u-  
mieć wziąć pod uwagę wiedzę i sposób myślenia swojego rozmówcy, a  
także kontekst rozmowy. Tyczy to samo przekazywania informacji  
między ludźmi dorosłymi. Problem powstaje w momencie komunikowa-  
nia nauczyciel-uczeń. Jest to zetknięcie się dwóch sposobów myś-  
lenia, dwóch postaw, jednym słowem - dwóch psychicznych konteks-  
tów przetwarzania i przekazywania informacji. Okazuje się, iż ta-  
ki kontakt, takie sprzężenie może stać się /dla każdej ze stron/  
źródłem napięcia twórczego, a przynajmniej pobudzenia. Do czego  
zmiierzam? Otóż utarło się w społecznej świadomości przekonanie,  
iż istnieją jakby dwa zawody: uczonego i pedagoga, zajmującego  
się nauką u b o c z n i e. Istnieje oczywiście pewna gradacja  
tych współzależności przy przechodzeniu od szkoły podstawowej,  
poprzez ponadpodstawową do zaniedbanej szczególnie pod względem  
dydaktycznym szkoły wyższej. W tej ostatniej, być może, najbar-  
dziej jaskrawo przejawia się /ze względu na dojrzałość psychicz-  
ną studenta/ wzajemny związek intelektualnie inspirujący pomię-  
dzy nauczycielem a uczniem. Chciałbym jako przykład przytoczyć  
wspomnienie o swym nauczycielu wybitnego immunologa, profesora  
Ludwika Hirszfelda: "On nauczył mnie odwagi myślenia i stawiania  
sobie celów dalekosiężnych. Był uczniem, ale i artystą, który mu-

siał się zakochać w zagadnieniu, by nad nim pracować. Jego idee tryskały z jakiejś niewidocznej głębi, jak gdyby od niechcienia. /.../ Zrozumiałem, że nauki nie robi się na ponuro, ani na rozkaz, że pomysł wypływa z bujności ducha, że w idei naukowej żyje i radość życia, i podziw dla piękna, i protest przeciwko śmierci i chęci trwania, i pytanie rzucone naturze, i chęć doznania, i ciekawość głębi"<sup>1</sup>.

#### DETERMINACJA - WIEDZA - ENTROPIA

Jest sprawą bezsporną i nie będę rzeczy analizował historycznie, ale korzenie determinizmu tkwią głęboko w prehistorii ludzkiego myślenia. Pojęcie przypadku pojawiło się nieco później - - wówczas, kiedy uświadomiono sobie, że poszukiwania przyczynowego wyjaśnienia wszystkich zjawisk prowadzą nieuchronnie do koncepcji zgoła fantastycznych. Długo jednakże nie udawało się pogodzić pojęcia przypadkowości z zasadami logicznej konstrukcji rozumowań, co sprawiło, że europejska myśl filozoficzna - naukowa i religijna, jako że pod tym względem szły one ze sobą krok w krok - całe stulecia strawiła na "zwalczanie" przypadkowości, próbując powiązać ją po prostu z niedostatkiem naszej wiedzy o świecie. Zaś rachunek prawdopodobieństwa, dzięki nałożeniu istotnych ograniczeń na sposób przejawiania się przypadku, stworzył swój język, nadający się do opisywania przypadkowości w sposób logicznie poprawny. I tutaj występuje rzecz zaskakująca: język ten okazał się o wiele bogatszy, niżli język, opisujący w kategoriach determinizmu. Stworzył bowiem możliwość tzw. r o z m y t e g o opisu zjawisk, bez włączenia ich do systemu sztywnych więzi przyczynowo-skutkowych. Powstaje jednakże pytanie: czy taki "rozmyty" opis zjawisk może pretendować do miana wiedzy? Przez wiedzę rozumie się przecież jakiś zespół utrwalonych, ale i zweryfikowanych wiadomości, osiągniętych bezpośrednio lub pośrednio. Jest jednakże prawdą również to, iż wiedza opiera się początkowo tylko na osiągnięciach czysto empirycznych i to nawet nie dość uporządkowanych. Dalej - decydującą rolę odgrywa ludzkie myślenie. Otóż autorzy o skłonnościach filozoficznych zastanawiają się często nad tym, czy w ogóle można zauważyć p o s t ę p w historii ludzkiego myślenia. Konkretnie osiągnięcia nauki, jako p o r z ą d - k o w a n e j przez ludzki intelekt wiedzy o zjawiskach i relacjach w naturze, same w sobie trudno uznać za przejawy postępu;

w sensie pragmatycznym ułatwiły one wprawdzie życie, lecz zarazem postawiły nas przed groźbą katastrofy ekologicznej. W poznawczym natomiast sensie wszystkie rezultaty nauki interpretuje się społecznie tylko jako bardziej lub mniej udane próby opanowania przyrody<sup>2</sup>. Można bowiem postawić tezę, iż cała dzisiejsza wiedza z pozycji dnia wczorajszego stanowi jedynie paradygmatycznie utrwaloną niewiedzę. Taki "kontekst" działań zapewnia zatem - jak widać - możliwość przekształcenia wiedzy już zdobytej, co stanowi już dla myślenia pewną szansę postępu. Tak więc realnie można mówić wyłącznie o postępie w myśleniu - nie jest ważna zmiana idei, lecz ewolucja myślenia. I nie jest to wcale program minimalistyczny. W tym właśnie miejscu występuje wybitna szansa dla nauczania; gromadzące się zasoby wiedzy muszą być volens nolens porządkowane. I tutaj też powstaje swoiste złudzenie, jakoby własność porządkowania była immanentną cechą rozumu, a nie właściwością samej przyrody, jej jedności i jednostajności.

Tak więc wspomniane kategorie, takie jak determinizm, przypadek, porządek czy chaos, prawdopodobieństwo czy pewność, stanowią tak o zmienności i ciągłym stawaniu się przyrody, jak i ewolucji naszego o niej myślenia w kontekście nauczania - o czym dalej - stanowią mogą bazę wyjściową dla rozwiązań heurystycznych. Stanowią dla nich układ o t w a r t y.

Porządek i chaos kojarzą się przede wszystkim z pojęciem, które zrobiło we współczesnym naukoznawstwie i filozofii, zawrotną karierę - pojęciem entropii. Jest ono równocześnie wielopoziomowe, jak i wieloaspektowe w sensie poznawczym. Przyczyny ekspansji pojęcia entropii są wielorakie. Warto jednakże w kontekście powyższych rozważań przytoczyć wypowiedź Artura Eddingtona, który zjawisko to upatruje w tym, iż "entropia była ulubionym pojęciem używanym pośród kadry inżynierów. Protektorat tychże był niewątpliwym świadectwem wysokiej rangi, albowiem w tym czasie uważano, iż Twórczość może być tylko dziełem rąk inżyniera /a nie matematyka, jak można myśleć obecnie/<sup>3</sup>.

Obecnie twórczość inżyniera kojarzy się z takimi czynnościami, jak: konstruowanie, projektowanie itp. Myślę, iż w podtekstach tych terminów, a zwłaszcza kryjących się za nimi operacji i czynności, tkwi gdzieś pojęcie entropii, którym zajmę się w dalszym ciągu rozważań, ale już w nieco innym kontekście.

Tymczasem zaś, jeśli chodzi o entropię, należy, jak sądzę, mieć na uwadze jej jakby dwie strony, zwłaszcza jeśli chodzi o jej związek z pojęciem informacji, a mianowicie: jeden aspekt wiąże się ze statystyczną interpretacją entropii, pochodzącą od Boltzmana i Gibbsa, rozumianą jako nie zupełność informacji o wewnętrznej strukturze układu, przy zadanych parametrach makroskopowych. Druga, całkiem odmienna jej strona - to kwestia uzyskania informacji o makrostanach układu termodynamicznego i w ogóle procesach uporządkowywania /ukierunkowania, tendencji/ realizujących się w sposób informacyjny. Informacyjne rozumowanie entropii jest jak gdyby wstępem do opisu i analizy złożonych procesów przyrodniczych w fizyce, społecznych w socjologii, a także i przede wszystkim procesów komunikowania w układzie: uczeń-nauczyciel w procesie dydaktycznym. Informacja i entropia stanowią bazę na której można, jak sądzę, pokusić się o próbę udzielenia odpowiedzi na niektóre ważne pytania. Na przykład: czy jesteśmy w końcu zdeterminowani, czy też rządzą nami zależności probabilistyczne? Wiadomo powszechnie, iż społeczeństwo składa się z form strukturalnych, opartych na prawidłowości /zdeterminowaniu zachowań indywidualów/, ale z drugiej strony zachowania owych indywidualów na pewno nie są w równie kategoriyczny sposób zdeterminowane tymi strukturami. Zdeterminowanie tych zachowań, podporządkowanie ich jakby owym prawidłowościom tkwiącym - tak się przynajmniej wydaje - w owej strukturze uzależnione zostało od skuteczności zabiegów socjalizacyjnych. Te zaś dają w efekcie wynik częściowy - dostateczny, kiedy struktury mają istnieć i jakoś funkcjonować, ale niedostateczny, aby struktury te, a w nich ludzkie zachowania, mogły utrwalić się raz na zawsze tak, jak na przykład "utrwaliły" się społeczeństwa mrówek, pszczoł, lub np. tak znakomitych i pracowitych inżynierów, jakimi są bobry. Wniosek wydaje się wysoce paradoksalny: oto na "nie-doskonałości" procesu socjalizacji, który pozostawia jednostce margines "swobody wyboru" oraz umożliwia jej "zachowanie nowatorskie", opiera się zdumiewający fenomen społecznego rozwoju i twórczości.

## EPISTEMOLOGIA INDYWIDUALNA

Kontynuując bardziej lub mniej spójne uwagi i refleksje nad sytuacją nauczania fizyki, nadziejami z nią związanymi, ale i wątpliwościami, chciałbym skoncentrować uwagę nad profilem, czy raczej profilami umysłowości, jakie reprezentują nie tylko nauczyciele, ale i uczniowie; chodzi bowiem przecież o to, by we wspomnianym komunikowaniu, w przekazywaniu informacji i myśli wystąpiły na tej płaszczyźnie pewne znamiona komplementarności. Opierając się na współczesnych poglądach psychologicznych, można wyróżnić co najmniej trzy składniki profilu umysłowości porządkującej w swoisty, indywidualny sposób informację, a co za tym idzie, określające już same przez się i n d y w i d u a l n e e p i s t e m o l o g i e człowieka: racjonalizm, metaforyzm i empiryzm.

Profil, w którym dominuje pierwszy składnik, tj. racjonalizm, charakteryzuje umysłowość o ukierunkowaniu formalno-teoretycznym, dla której dedukcja jest dominującą metodą "badania" świata i ludzi. Człowiek /uczeń, nauczyciel/ o tym typie umysłowości ma tendencję do tworzenia "modeli" i "założeń", a następnie poprzez ich pryzmat widzi rzeczywistość.

Przeciwstawną tendencją charakteryzuje się umysł, w którego profilu dominuje empiryzm i dla którego wiodącymi metodami jest indukcja i fenomenologiczny opis zjawisk. Skrajny "empiryk" ma wiele trudności ze stworzeniem sobie spójnego obrazu świata, redukowaniu informacji o różnorodnych, często nie powiązanych faktach empirycznych. Trudności te prowadzą w toku kształcenia do umysłowości erudycyjnej o obszernym zakresie /polu/ szczegółowej, lecz niespójnej wiedzy, lub do umysłowości wąskiej, skoncentrowanej na analizie niewielkiego wycinka rzeczywistości.

Wreszcie trzecim składnikiem profilu umysłowości jest metaforyzm. Jest to składnik jak gdyby "pośredniczący" w przetwarzaniu informacji między dwoma poprzednimi. Umysł, w którym dominuje metaforyczne ujmowanie rzeczywistości, jest ukierunkowany na stałe rozszerzanie zakresu ujmowania otaczającego świata, ale kosztem ścisłości. Dominującą "metodą" umysłu o tendencji metaforycznej jest intuicja oraz rozumowanie przez analogie. Biorąc to pod uwagę można powiedzieć, iż umysł metaforyczny charakteryzuje łatwość rozdzielania i łączenia dowolnych semantyk /tj. treści/ i symbolik /tj. form/ doświadczenia osobistego.

Metaforyczny styl ujmowania rzeczywistości pośredniczy między tendencją do nadmiernego teoretyzowania i dążeniem do empirycznego sprawdzenia wszystkich, nawet trywialnych, konsekwencji. Mario Bunge podkreśla, iż dostrzeganie analogii p o p r z e d z a każde myślenie naukowe. Wybór obiektów, metod i programów zależy od intuicyjnych wyborów w złożonej przestrzeni analogii. Trzeba podkreślić, choć może termin "metafora" nie jest zbyt szczęśliwy, iż metaforysta p r z y j m u j e p o s t a w ę o t w a r t ą, ponieważ jego umysł dopuszcza - i to jest bardzo heurystycznie cenne - różne możliwości, w tym nawet absurdalne, a dopiero później poszukuje dla nich uzasadnień formalnych i konkretyzacji empirycznych. Jestem przekonany, iż wykształcenie takiego typu umysłowości jest sprawą niezwykle ważką i może stanowić wstęp do realizacji takiego programu nauczania, w którym nauczany nareszcie w i e d z i a ł b y, j a k s i ę u c z y ć, a n i e c z e g o s i ę u c z y ć, czy też wreszcie: j a k i c z e g o s i ę u c z y ć.

#### O GENEROWANIU TWÓRCZOŚCI

Działalność naukowa i niejako uzupełniająca ją działalność dydaktyczna, można powiedzieć, jest niewątpliwie wyższą formą pracy, a już na pewno zaprzeczeniem banału czy powtarzalności. Jest to po prostu produkowanie informacji, a nie szumu informacyjnego, choć czasami ów "szum" jako taki może mieć także pewne walory heurystyczne, ale to zupełnie inna sprawa. A jaka jest istota tej działalności, którą zamierzam zamiennie nazywać twórczością? Jestem zdania, że istotą, tą najgłębszą, procesu twórczego jest z n a j d o w a n i e o k r e ś l o n e g o w n i e o k r e ś l o n y m, w s k a z y w a n i e z n a n e g o w n i e z n a n y m, a nierzadko także wykrywanie nieznanego w rzeczach znanych od dawna. Docieranie do prawdy w nauce i wskazywanie dróg dojścia do niej w dydaktyce, znaczy nie tylko odkrywać nowe fakty czy prawa fizyki, nowe same w sobie, ale p r z e d e w s z y s t k i m w nowy sposób pokazywać ich wzajemne relacje i stosunki. Robert Oppenheimer pisał kiedyś:

"Wciąż odkrywamy i - jak sądzę - nadal będziemy odkrywać absolutną odpowiedniość różnych dziedzin, nawet tak odległych jak genetyka i topologia, wyraźnie rozpoznając ich wzajemne związki. Jedna dziedzina rzuca nowe światło na inną i okazuje się w jakiś



sposób z nią związana; często najważniejsze wydarzenia w nauce zachodzą wtedy, kiedy dwa różne odkrycia w różnych dziedzinach okazują się tak zbliżone, że stają się egzemplifikacjami odkrycia jeszcze donioślejszego, ogólniejszego".<sup>4</sup>

Uwaga Oppenheimera znajduje dość szczegółowe uzasadnienie w historii fizyki. Chcę tutaj przede wszystkim zauważyć, iż właśnie pojęcie "entropii" spełnia swą funkcję równie dobrze w termodynamice, co w teorii informacji, ale także przy interpretacji procesów biologicznych, psychicznych, a nawet w próbach definiowania istoty życia /życie = walka z entropią/. Jednym słowem dzięki wysiłkowi wyobraźni /o której Einstein twierdził, iż jest ważniejsza od wiedzy/ można zerwać z konformizmem myślenia. To właśnie wyobraźni i intuicji zawdzięczamy przede wszystkim /świadczą o tym liczne przykłady z historii fizyki/ zdolność wnioskowania na podstawie niedostatecznej liczby przesłanek /kiedy problem, rzecz można, jest "otwarty"/. Ten mechanizm myślowy prowadzi naukę ku największym osiągnięciom. O technice już nie wspomnę.

Kiedy mowa o wyobraźni i intuicji, nie sposób nie wspomnieć o nośniku aktualizującym te wypowiedzi - o języku. Powrócę do znanej koncepcji generowania wypowiedzi w wydaniu Noama Chomsky'ego<sup>5</sup>. Chomsky jest - jak wiadomo - twórcą koncepcji tzw. gramatyki generatywnej; stanowi ona model - zbudowany ze skończonej ilości reguł, co nie przeszkadza, iż jest narzędziem zdolnym do tworzenia nieskończonej ilości zdań w języku naturalnym lub sztucznym. A więc niewątpliwie o twórczość tutaj chodzi, przy czym problem tworzenia dotyczy wszelkiej działalności mającej na celu właśnie komunikowanie. Komunikowanie owo w dydaktyce fizyki następuje /poza komunikowaniem za pomocą języka formalnego/ przede wszystkim w języku naturalnym, którym rządzi precyzyjna gramatyka, czyli spis reguł i praw nią rządzących. Według Noama Chomsky'ego, model języka wygląda następująco:

$$L, l_1, l_2, l_3, \dots, l_p, f_1, f_2, f_3, \dots, f_r, R_1, R_2, R_3, \dots, R_s$$

gdzie:  $L$  - oznacza zbiór przedmiotów będących podstawowymi elementami języka,  $l_p$  - wybrane elementy /przedmioty/  $p$  ze zbioru  $L$ , charakteryzujące się pewnymi określonymi właściwościami, pozwalającymi na dokonanie operacji strukturalnych,  $f_r$  - pewne funkcje określone na przedmiotach wybieralnych ze zbioru  $L$ ,  $R_s$  - pewne określone relacje zachodzące pomiędzy elementami zbioru  $L$ . Chciałbym zastanowić się przez chwilę, czy generatywizm ma szansę włączenia się

- jako metoda - do badań nad twórczością w fizyce, a w konsekwencji do problemów dydaktyki fizyki. U podstawy takich badań musiałoby leżeć dążenie do rozpatrywania procesu powstawania wypowiedzi o treści fizycznej na zasadach generowania. Mając bowiem do dyspozycji zbiór elementów, opisujących w miarę wyczerpująco świat fizyczny na poziomie określonej teorii /makro- czy mikroprocesów/ oraz reguł czy też zasad, według których owe elementy wchodzą w pewne zależności funkcjonalne, można przecież utworzyć praktycznie nieograniczoną ilość wypowiedzi na temat danej klasy zjawisk. Produkowanie, przekazywanie i odbieranie takich wypowiedzi może odbywać się wyłącznie na bazie uporządkowanej informacji i jest podstawą wspomnianego wyżej procesu komunikowania tak w kontekście: uczeń-nauczyciel, jak i w kontekście badacz-Przyroda. Przykładowo, przytoczony wyżej schemat Chomsky'ego można, jak sądzę, "adaptować" do potrzeb dydaktyki fizyki w aspekcie komunikowania i tworzenia, zastępując elementy zbioru  $L$  pojęciami charakteryzującymi układ fizyczny, np. na poziomie makro elementami tymi byłyby m.in. prędkość, przyspieszenie, masa, siła, pęd, energia, przestrzeń euklidesowa, czas itd.;  $L_p$  - podzbiór tych elementów, które wchodzą w skład operacji /np. różniczkowania, całkowania itp./,  $F_T$  - repertuar pewnych funkcji /np. zbiór funkcji elementarnych/.  $R_S$  - istotne - z punktu widzenia twórczości w dydaktyce czy twórczości w sensie badania Przyrody - relacja między elementami wybranego podzbioru wielkości z  $L$ ; te ostatnie mogą mieć w szczególności status prawa fizyki.

Powyższe propozycje sprawiłyby, iż kumulująca się w umyśle wiedza byłaby **bardziej uporządkowana**, umysł nie byłby "przepełniony chaosem". W przepełnionym skądinąd umyśle "kołaczą" się bowiem z reguły najsłabsze analogie, najbardziej chimeryczne pojęcia i najbardziej niedorzeczne pomysły i teorie, a z tego wszystkiego przyjmujemy zaledwie setną część. Dlatego niezbędne jest tak u ucznia, jak nauczyciela i badacza, który łączyłby swobodę wyobraźni i krytycznego nastawienia umysłu, i w rezultacie kształtowania - harmonijne ich połączenie. O ile jednak wyobraźnia kształtuje się we wczesnym okresie rozwoju /i tutaj szczególne wymagania pod adresem twórczej dydaktyki fizyki/ o tyle krytycyzm związany jest z dojrzałością jednostki. Owa dojrzałość, ma swe zalety, ale i wady; w świadomości badacza czy nauczyciela-nowatora zawsze zmagają się dwie przeciwstawne tendencje: postępową /lub re-

wolucyjna/ - odkrywać nowe fakty - i konserwatywna /lub reakcyjna/ - sprowadzać je do znanych, już przyjętych w danym środowisku twórczym wyobrażeń, a więc "wyjaśniać" je jednak w ramach starego schematu. Tak było w przypadku wielu wybitnych uczonych. Nawet nie był wyjątkiem Max Planck: wcale nie chciał wywołać rewolucji. Był wówczas dystyngowanym starszym panem, i swe założenie o skwantowaniu energii przyjął jako regułę formalną, "tylko po to", by wyjaśnić zgodność z doświadczeniem prawa promieniowania ciała doskonale czarnego. Podobną opinię wyraża Max Born: "Fizycy to nie rewolucjoniści: są oni raczej konserwatywni i tylko zniewalające okoliczności każą im niekiedy porzucić mocno utrwalone poglądy".<sup>6</sup>

Intuicja, wyobraźnia, uporządkowana wiedza i świadomość własnej niewiedzy, przenikliwość, zdolność innego widzenia rzeczy, które są tak znane, że wydają się być trywialne, to jedna płaszczyzna, na której rodzi się możliwość sukcesu. Druga prawda, to fakt raczej, iż wiele wartościowych i płodnych myśli i pomysłów formułują badacze "z marginesu" czy raczej - z pogranicza. Właśnie badacze z innych dziedzin nauki, którzy nie są skrępowani tradycyjnymi poglądami, przyjętymi i usankcjonowanymi w danej dziedzinie wiedzy, skoro ta już się zinstytucjonalizowała według określenia Kuhna. Jest to możliwe dzięki temu, że na mechanizm ich pracy myślowej nie wywierają wpływu żadne mocno utrwalone szablony i wielokrotnie już wyeksploatowane idee i skojarzenia. Na przykład w 1934 r. w laboratoriach Enrico Fermiego i Ireny Joliot-Curie obserwowano faktycznie proces rozpadu atomu uranu, ale fizycy nie mogli pojąć istoty nowo odkrytego zjawiska; nie pozwalały na to zapewne mocno utrwalone w ich świadomości koncepcje, panujące wówczas w fizyce. I nieprzypadkowy jest fakt, że mechanizm rozpadu jądra atomowego zrozumiał dopiero chemik - Otto Hahn.

A jak - nawiązując do powyższego stwierdzenia - wygląda od strony skuteczności nasz system p r z e k a z y w a n i a w i e d z y w procesie komunikowania? Osiemdziesiąt lat temu negowano względnosc czasu, przed niecałym stuleciem negowano realność atomu, w czasach Lavoisiera negowano zachowanie materii, z górą czterysta lat temu negowano system Kopernika. Ale trzeba zwrócić uwagę na szczególnej natury fakt: w każdej z tych epok podawanie w wątpliwość głoszonej prawdy wcale nie wynikało z przeświadczenia o względności wiedzy, lecz sprowadzało się do p o d a w a n i a w w ą t p l i w o ś ć p o g l ą d ó w d a n e g o m y ś l i c i e l a. W konsekwencji raczej nie żądano, a i nie

żąda się od ucznia czy studenta, intensywnego myślenia, ile żąda się li tylko przyswajania wiedzy. To generalnie, ale oczywiście są wyjątki, potwierdzające tę sugestię.

Powracając do pojęcia twórczości, jako wyłaniania określonego z "morza" nieokreśloności, chcę w dalszym ciągu nawiązać do wspomnianego modelu dziedziny językowej; stanem nieokreślonym jest L, z chwilą zaś podjęcia operacji L, f, R, mamy już do czynienia z twórczością, opartą o przechodzenie do struktur określonych, związaną z maksymalną produkcją negentropii.

W tym, co powiedziałem wyżej, tkwi istota tzw. twórczości znakowej, bazującej na pojęciach semiotyki i ogólnej teorii znaku. Jest to jednak problem znacznie bardziej złożony, niż samo stwierdzenie sugeruje i stanowi materiał do badań i innych opracowań. Chciałbym jednakże poprzestać tutaj jedynie na pewnych sugestiach, dotyczących samego konstruowania wypowiedzi, niejako ich generowania. Istota twórczości w tym przypadku polega, jak sądzę, na "wywoływaniu" pewnego procesu /indywidualnego lub grupowego/ polegającego na konstruowaniu wypowiedzi, których kolejne sekwencje charakteryzowałyby się coraz mniejszą entropią /zawierałyby coraz mniej informacji nieprzydatnych/ a w trakcie kontynuowania i wyboru tworzenie wypowiedzi adekwatnych na bazie posiadanych informacji związane byłoby właśnie z produkcją negentropii, tj. maksymalnym uporządkowaniem syntaktyczno-semantycznym wypowiedzi, w której wystąpiłyby elementy weryfikowalne bezpośrednio empiryczne. Ważnym czynnikiem jest tutaj: wyobraźnia i intuicja, a także kształcenie zdolności do kojarzeń pojęć czasem tak odległych, iż nie można się między nimi dopatrzeć związków przyczynowo-skutkowych. Jednakże, tam gdzie istnieją tylko związki deterministyczne, tam nie może być mowy o produkcji negentropii.

Jednym słowem, spośród wielu możliwych konfiguracji elementarnych /procesy te, asocjacji i dysocjacji zachodzą w wyższych częściach kory mózgowej/, następuje ostatecznie wybór tylko tych, które umożliwiają rozwiązanie określonego zadania. A więc znowu porządkowanie i wybór. Jeśli o porządkowanie chodzi, dla uproszczenia opisu zjawiska można wprowadzić porządek: naturalny, logiczny i arbitralny. Przykładem porządku "naturalnego" może być uporządkowanie typu geograficznego, kosmicznego itp., jak też cza-

sowego /chronologia/. Porządek logiczny może się przejawiać w związku z własnościami naszego umysłu jako logiczne prawidło, algorytm itp. Odnacza się on pewną prostotą wynikającą stąd, iż zasady logiki ograniczone są do opisów skończonych. Z trzecim typem porządku mamy do czynienia wówczas, gdy elementy lub relacje między elementami są rozmieszczone w arbitralny sposób, bez uzasadnienia naturalnego lub logicznego. Jest to, moim zdaniem, typ porządkowania, który daje największą możliwość konstruowania wypowiedzi, swobodę twórczości, podporządkowanie zasad porządku naturalnego i logicznego własnej wyobraźni i intuicji. Należałoby jednak racjonalnie powiązać owe trzy typy porządkowania elementów, składających się na globalne wypowiedzi, jako że nie chodzi tutaj o deprecjację jakiegoś wybranego typu, ile o ich użyteczną proporcjonalność, która w rezultacie doprowadziłaby do sytuacji, iż wyprodukowana negentropia miałaby wartość największą.

Wiadomo, iż dyscypliny naukowe nie stanowiły nigdy i nie stanowią obecnie systemów zamkniętych, że teorie nie są zwierciadłkami, w których fakty odbijają się bezpośrednio i to z absolutną wiernością. Są, owszem, otwarte, ale do pewnego stopnia. Można znaleźć się nagle - absolutyzując owo "otwarte" - w sytuacji, kiedy ujrzymy, iż dyscypliny naukowe nie są niczym więcej, jak tylko refleksjami, które w istocie nie różnią się niczym od innych refleksji; nie dostrzega się już więc różnicy między fizyką a metafizyką, między Einsteinem a Bergsonem, czy też między Madame Soleil wróżącą z gwiazd, a badaczami pulsarów. A przecież nie o to chodzi. Powstaje zatem pytanie: g d z i e j e s t l i n i a d e - m a r k a c y j n a? Czy istnieje kryterium demarkacji? Te i podobne pytania mają charakter filozoficzny. Jeśli jednakże o dydaktykę fizyki chodzi, nasuwa się przewrotne pytanie:

#### DYDAKTYKA OTWARTOŚCI CZY OTWARTOŚĆ DYDAKTYKI?

Pierwszy człon tej alternatywy sugeruje otwartość ontologiczną, czyli otwartość ludzkiego świata w różnych wymiarach. W jego czysto przyrodniczym wymiarze mamy do czynienia ze wzajemnym - rzecz by można - komplementarnym przeplataniem się prawidłowości i przypadku. W epistemologicznym wymiarze odpowiadają tym aspektom, czy też atrybutom Przyrody prawa dynamiczne i prawa statystyczne, które nimi "rządzą". W socjologicznym, czy też społecznym wymiarze powszechne stają się alternatywne sposoby zachowania, będące wytworami

określonych wzorów kultury. Z kolei nauka, czy też wiedza, pretendująca do miary uniwersalnego wymiaru ludzkiej w świecie egzystencji też nie jest "zamknięta"; powstające, akceptowane lub odrzucone teorie są naszymi obrazami rzeczywistości. Z konieczności wy-cinkowymi, uproszczonymi i na miarę ludzkiego rozumu oddającymi różnorodność i bogactwo Przyrody w jej nieustającej zmienności. Stworzenie bezkonkurencyjnej teorii fizycznej jest nadal "problemem otwartym", tak jak otwarta i niewyczerpalna w swej wielowymiarowości zjawisk jest sama Przyroda. W jednostkowym, indywidualnym ludzkim wymiarze czai się uświadamiana alternatywność w wyborze stylu życia, choćby w kontekście: "być" - czy "mieć"? Wielość alternatyw uświadamianych sobie przez ucznia czy studenta w sensie: samemu się uczyć, czy też nie, czego się uczyć i jak, itp. sprawia, iż w naszych czasach mamy do czynienia - uwzględniając niekończące się "eksperymenty" oświatowe - z uczniem znerwicowanym, zestresowanym. Wyrasta na naszych oczach neurotyczna i pełna wątpliwości osobowość. Czy jest to osobowość naszych czasów? Przecież batalia idzie o osobowość aktywną i twórczą. Jednym słowem od dydaktyki otwartości do zahamowań psychicznych i dezintegracji osobowości - tylko krok.

A jak wygląda sytuacja w perspektywie "otwartości dydaktyki"? Przede wszystkim nasuwa się pytanie: na co dydaktyka ma być otwarta? Nie strasząc już otchłanią niekreśloności można powiedzieć, iż d y d a k t y k a o t w a r t a b y ć p o w i n n a n a d o s k o n a l e n i e p r o c e s ó w m y ś l o w y c h. Chodzi tu o sprawę bardzo konkretną: dydaktyka fizyki musi być w tym sensie i stopniu otwarta, iżby zdolna była do ukształtowania odpowiednio otwartej postawy, tj. takiej, w której reakcjonalny z jednej strony a empiryczny z drugiej styl myślenia byłby tylko moderatorem dla stylu metaforycznego, o którym pisałem wyżej, tego właśnie najbardziej heurystycznie płodnego. Tylko bowiem metaforyczny styl myślenia potrafi poradzić sobie z arbitralnym uporządkowaniem wszystkich elementów, potrzebnych do generowania prawidłowej odpowiedzi. Jest rzeczą jasną, iż logiczne i naturalne porządkowanie stanowi tutaj ostatecznie swoisty układ odniesienia dla takiego twórczego "arbitrażu". Tylko wówczas będzie można powiedzieć, iż mamy prawo postawić przed tak ukształtowaną postawą prawdziwie otwarty problem. I nie musi to być wcale jakieś zadanie wymagające li tylko samodzielnego /żądanie super-minimalistyczne/ sformułowania odpowiedzi. Sformułowanie jej bo-

wiem wymaga p r z e d t e m uporządkowania i streszczenia posiadanej informacji, a więc w językowym sensie twórczości, rozumianej jako produkcja maksymalnej negentropii. O twórczości znakowej nie wspomnę. Jestem przekonany, iż stanowi ona podstawę, by wreszcie o t w o r z y ć d y d a k t y k ę f i z y k i.

### P r z y p i s y

- <sup>1</sup> L. Hirszfeld: Rola dydaktyki w życiu i twórczości uczonego w: "Kultura i Społeczeństwo", t. I, nr 1, 1957, s. 45.
- <sup>2</sup> Por.: W. Smid: Nauka i Społeczeństwo, w: "Miesięcznik Literacki", nr 8-9, 1981.
- <sup>3</sup> A. Eddington: The Nature of the Physical World. Cambridge University Press, 1929, s. 5.
- <sup>4</sup> R. Oppenheimer: Nauka i kultura. Izdatielstwo "Nauka", Moskwa 1964, s. 58.
- <sup>5</sup> N. Chomsky: Forma i znaczenie w języku naturalnym, w: "Odra" nr 11, 1974, oraz Language and Mind. New York, 1968.
- <sup>6</sup> M. Born: Fizyka w życiu mojego pokolenia. Moskwa 1963, s.84.

Elżbieta Augustyniak-Braziel  
Wyższa Szkoła Pedagogiczna  
Częstochowa

### SŁÓW KIŁKA O WYCHOWANIU

#### W ŚWIETLE CYBERNETYCZNEJ TEORII CHARAKTERU

Z dużym zainteresowaniem przeczytałam w numerze 2-3 z 1985 r. "Ruchu Pedagogicznego" rozważania Wiesława W. Szczęsnego zatytułowane "Patologia wychowania a charakter". Ponieważ sama należę do grona uznającego doniosłość osiągnięć M. Mazura w zakresie wiedzy o człowieku, chciałabym dodać dwój głos w dyskusji na ten temat.

Na wstępie parę uwag ogólnych w celu przybliżenia omawianej teorii nie znającemu jej czytelnikowi oraz wypuklenia tych elementów, które decydują o jej przydatności w rozważaniach pedagogicznych.

Profesor Mazur, na gruncie swojej teorii, zaliczył człowieka do systemów autonomicznych<sup>1</sup>, jednocześnie określając zasady funkcjonowania tychże systemów. Przy założeniu, że człowiek jest szczególnym przypadkiem systemu autonomicznego, wszystkie zasady funkcjonowania takiego systemu odnoszą się również do niego. Uwzględniając powyższą tezę oraz specyfikę dyscypliny naukowej, jaką jest

cybernetyka<sup>2</sup>, na gruncie cybernetycznej teorii charakteru otrzymał on odpowiedź na pytanie: jak działa człowiek /w sensie jego funkcjonowania/? Jest to odpowiedź uzyskana nie w wyniku uogólnień danych empirycznych, ale na drodze rozumowania dedukcyjnego z zastosowaniem logicznych reguł tego rozumowania. Ta dedukcyjność omawianej teorii stanowi o jej przewadze nad innymi teoriami z zakresu wiedzy o człowieku, których prawa są uogólnieniami empirycznych obserwacji zachowań człowieka. O mocy teorii dedukcyjnej stanowią: 1/ sensowność przyjętych założeń /aksjomatów/, 2/ poprawne stosowanie logicznych reguł oraz to co najważniejsze 3/ weryfikacja wynikających z niej wniosków w praktyce. Z tego punktu widzenia teoria M. Mazura należy do tzw. mocnych teorii. Powierzchnowa analiza danych dostarczonych przez obserwację wskazuje na trafność uzyskanych wniosków. Brak jednak, podjętych w tym celu, badań o szerokim zakresie uniemożliwia zajęcie jednoznacznego stanowiska.

Jeśli, uwzględniając metodologiczne zalety omawianej koncepcji, przyjąć jej wnioski za podstawę rozważań pedagogicznych, uzyskać można, między innymi, następujące konsekwencje wychowawcze:

- skoro wiemy jak funkcjonuje człowiek, można jednoznacznie odpowiedzieć na pytanie: co to znaczy wychowywać człowieka?
- skoro znamy mechanizm działania procesów wpływających na zachowanie się człowieka, można jednoznacznie określić jak należy oddziaływać na wychowanka, aby uzyskać założone efekty,
- skoro znamy sztywne i elastyczne właściwości człowieka, można jednoznacznie określić, co możemy zmieniać /przeobrażać/ w procesie wychowania, a co nie.

W moim odczuciu, możliwość ta nie została właściwie wykorzystana w pracy Wiesława W. Szczęsnego. Autor nie ustrzegł się pewnych uchybień formalnych, które czytelnikowi nie znającemu teorii zaciemniają pole widzenia. Oto przykłady: "Za twórcą systemów autonomicznych zauważamy, że dotychczasowe ustalenia mają charakter zdań warunkowych /.../." Czyżby autor zapomniał, że - jak do tej pory - nie udało się człowiekowi stworzyć systemu autonomicznego, a tym bardziej M. Mazur nie uważał się za takiego stwórcę. Inny przykład: "Pamiętanie o tej zasadzie pozwala uniknąć wielu nieporozumień interpretacyjnych dotyczących specyficznych właściwości człowieka, gdy próbuje się utożsamiać człowieka z systemem autonomicznym. Człowiek bowiem to nie system autonomiczny, a tylko jego szczególny przypadek".



Profesorowi Mazurowi nie można zarzucić błędów w logicznym rozumowaniu, natomiast niektórym jego interpretatorom tak. Uważam, że również przedstawiona poniżej teza ma niewiele wspólnego z logiką teorii M. Mazura: "Możemy teraz już powiedzieć, że celem niniejszego artykułu jest możliwie wszechstronne uzasadnienie tezy głoszącej, że jednym ze źródeł patologii społecznej jest oparcie praktyki wychowawczej na błędnych doktrynach".

Oprócz błędów formalnych myślę, że autor nie ustrzegł się również błędów merytorycznych. Oto najpoważniejszy z nich: Wiesław W. Szczęśny, mimo bardzo krytycznego stosunku do dotychczasowego dorobku nauk pedagogicznych, o czym świadczy np. następujący fragment: "Stąd konsekwentnie mówimy o doktrynach, a nie o teoriach, uważając, że nazywanie rozmaitych koncepcji wychowania teoriami jest swoistym nadużyciem terminologicznym. W naukach pedagogicznych - naszym zdaniem - można mówić w najlepszym razie o słabych teoriach, czyli hipotezach" /w koncepcji M. Mazura "słaba teoria" i "hipoteza" nie są pojęciami równoważnymi; "hipotezy" są szczególnym przypadkiem "słabej teorii"<sup>3</sup>/, w niektórych momentach gubi się i nie potrafi przewyżnić schematu myślowego w nich obowiązującego. Oto przykłady: "Z drugą zasadą zgadza się twierdzenie głoszące, że: Charakter nie jest do przerabiania, ale jedynie do doskonalenia w zakresie ściśle wyznaczonym przez konkretne parametry charakteru danego wychowanka". Przyznam, że brzmi to dla mnie bardzo niejasno; charakteru przerabiać nie można, ale można go doskonalić; w którym momencie kończy się przerabianie, a zaczyna doskonalenie albo odwrotnie?

M. Mazur problem charakteru rozwiązuje jednoznacznie: "Charakter to zespół sztywnych właściwości sterowniczych"<sup>4</sup>, "/.../ charakter jest nieprzerabialny"<sup>5</sup>. Czy oznacza to uwolnienie człowieka od wszelkiej odpowiedzialności za swoje postępowanie? Nie, ponieważ "charakter to jedynie sztywne właściwości sterownicze, podczas gdy zachowanie zależy ponadto od niesztwnych właściwości sterowniczych, do nich zaś odpowiedzialność może się jak najbardziej odnosić"<sup>6</sup>. Zatem nie "doskonalenie charakteru", a oddziaływanie na niesztwne właściwości sterownicze to jest zasada wychowania, która bezwzględnie obowiązywać powinna praktyków, w myśl tej teorii. Inny przykład: "Jednoznacznie stąd wynika, że w wychowaniu nie powinno przede wszystkim chodzić o wpajanie możliwie wzniosłych zasad, ile raczej o rozwijanie talentów posiadanych przez wychowanków, bądź doskonalenie charakterów poprzez stwarzanie sytuacji wychowawczych zgodnych z poszczególnymi parametrami

informacyjnymi i energetycznymi". Oprócz powtarzającego się hasła o doskonaleniu charakterów, autor używa pojęcia "talent" w zupełnie innym znaczeniu, niż robił to poprzednio. Można twierdzić, że to drobnostka, ale w koncepcji tu omawianej konotacja nazwy "talent" jest jednoznaczna i różna od potocznej. Posługiwanie się, w dwu zupełnie różnych przypadkach, tą samą nazwą, przy różnej jej konotacji prowadzi do galimatiasu pojęciowego.

Na zakończenie tej polemicznej części mego artykułu jeszcze jedna uwaga: Wiesław W. Szczęsny twierdzi, że mierne efekty pracy wychowawczej wynikają, między innymi, z faktu, iż teorią wychowania niepodzielnie włada aksjologia i rozumie to jako zarzut w stosunku do pedagogiki; sam jednak skrzętnie z tej aksjologii korzysta: "Jeśli sytuacje wychowawcze są zgodne z charakterem osoby wychowywanej, to powodują one aprobatę i wartościowe decyzje, jeśli nie - jego dezaprobatę i brak decyzji. Mówiąc potocznie: człowiek wówczas będzie postępował społecznie wartościowo /.../". Jest to myśl, którą bez trudu można odnaleźć w podstawowych podręcznikach teorii wychowania, a autor założył sobie, aby wykazać, że dotychczasowa myśl pedagogiczna błądziła w świetle cybernetycznej teorii charakteru. Ale autor przecież wie, że w myśl omawianej tu koncepcji, decyzje "wartościowe" dla reprezentantów jednego dynamizmu nie są "wartościowe" dla przedstawicieli innego dynamizmu. A cóż ma na myśli mówiąc o postępowaniu społecznie wartościowym, czyżby "konformizacja" na statyków?

Nie kwestionując dotychczasowego dorobku nauk pedagogicznych, nie sposób nie dostrzec nowych możliwości, jakie stwarza teorii i praktyce pedagogicznej, przede wszystkim ze względu na duży stopień ogólności, cybernetyczna teoria charakteru. Jednakże, dla zastosowania w praktyce wychowawczej, jej ogólne stwierdzenia muszą znaleźć transformację w szczegółowe dyrektywy postępowania wychowawczego. Jeśli przyjąć, że teoria systemów autonomicznych, jak każda "mocna teoria", spełnia warunek weryfikowania się jej wniosków w praktyce, musi istnieć takie miejsce, w którym wnioski z niej wyprowadzone pokrywają się z rzetelnymi uogólnieniami empirycznymi.

Spróbuję teraz, zgodnie z zasygnalizowaną na wstępie możliwością, wykorzystać wnioski z tej teorii jako teoretyczne uzasadnienie określonej koncepcji pedagogicznej.

Wiesław W. Szczęsny odniósł się bardzo krytycznie do roli aksjologii w teorii wychowania, podobnie jak i ja wyraziłam w części

polemicznej myśl, że na gruncie cybernetycznej teorii charakteru nie może być mowy o wartościowaniu np. zachowań w sposób, w jaki rozumie to aksjologia. Dodajmy - nie może być mowy o wartościach rozumianych jako stałe i niezmiennie atrybuty rzeczy bądź idei. A tak, w wielkim uproszczeniu, wartości są definiowane w tradycyjnym ujęciu aksjologicznym<sup>7</sup>. Jeśli natomiast definiować wartości, a właściwie wartość, jako stosunek między człowiekiem a elementami otaczającej go rzeczywistości, tak jak to czyni Cz. Herod: "wartość to stosunek społeczny łączący ludzi z obiektami ich intencjonalnej działalności"<sup>8</sup>, to dla takich wartości jest miejsce w świecie człowieka-systemu autonomicznego. Znaczy to tyle, że można szukać analogii między tym co M. Mazur określa jako sprzężenie, a definiowane jest jako powiązanie między systemami polegające na oddziaływaniach między nimi, a stosunkami /trafniej, wydaje się, należałoby użyć pojęcia relacja/ między człowiekiem a otaczającymi go elementami rzeczywistości /które, używając nomenklatury systemowej, też są systemami, choć nie wszystkie autonomicznymi/. Tak więc, w świetle omawianej teorii, relatywistyczne ujęcie wartości zaproponowane przez Cz. Heroda, wydaje się być ujęciem słusznym. Takie rozwiązanie problemu wartości ma swoje następstwa pedagogiczne. Spróbuję określić, na tej podstawie, coż to znaczy wychowywać. Znaleźć odpowiedź na pytanie, czym jest wychowanie, to znaleźć odpowiedź na pytanie, co jest wspólne dla wszystkich systemów autonomicznych. I tu powstają trudności: skoro każdy system autonomiczny steruje się w swoim własnym interesie<sup>9</sup>, a interes ten zmienia się również w czasie, u każdego indywiduum, to co jest wspólne dla wszystkich systemów? Wspólne są sprzężenia, a więc stosunki, które nazwane zostały wartościami. Ponieważ człowiek rozpatrywany jako system autonomiczny nie żyje sam, ale najczęściej w grupach z innymi ludźmi /narodami, społeczeństwami itd./, można zgodzić się z tezą J. Kosseckiego<sup>10</sup> /po przyjęciu pewnych założeń, których tu nie będę omawiała, zainteresowanych odsyłam do pozycji przytoczonej w przypisie<sup>10</sup>/, że zbiór systemów autonomicznych /przy spełnieniu określonych warunków/ jest systemem autonomicznym, i jako taki też oddziałuje na inne systemy, czyli wchodzi w sprzężenia, czyli pozostaje w stosunkach z innymi, czyli ma swoje wartości. Coż to oznacza? Wydaje się, że można wysunąć następujący wniosek z powyższych rozważań: wychowanie to przygotowanie do tworzenia stosunków /wartości/ zgodnie z takim ich

układem, jaki jest interesem nadrzędnego systemu autonomicznego, do którego wychowywany należy /a więc z interesem takich grup jak np. narody/. Upraszczaając, wychowywać to znaczy przygotowywać do tworzenia wartości zgodnie z ich hierarchią<sup>11</sup>. W świetle cybernetycznej teorii charakteru tylko takie rozwiązanie jest możliwe: jedyne co może być wspólne dla wszystkich, niezależnie od ich charakteru /termin stosowany zgodnie z mazurowską konotacją/ to hierarchia wartości, ale już np. formy, w jakich te wartości /stosunki/ będą się przejawiać, będą różne zależnie od charakteru człowieka.

Charakter, czyli zespół sztywnych właściwości sterowniczych, to te właściwości człowieka, które są niezależne od oddziaływań otoczenia /z wyjątkiem oddziaływań niszczących/<sup>12</sup>. Ma to swoje konsekwencje pedagogiczne. Chciałabym podkreślić niezasadność formułowania ideałów wychowania z punktu widzenia energetycznych parametrów charakteru. Dynamizm charakteru ewoluuje wraz z wiekiem od dodatniego /egzodynamizm/ do ujemnego /endodynamizm/. Zmienia się on indywidualnie, u jednych może być opóźniony - u innych przyspieszony. Ta informacja stanowi podstawę do stwierdzenia bezzasadności formułowania jednego wzoru dla wszystkich, oraz oczekiwania, które implicite, jest zawarte w takim pedagogicznym myśleniu, że jest w życiu człowieka taki moment, w którym jego rozwój jest zakończony. Natomiast inne energetyczne parametry charakteru - charakterystyczna dla wieku szkolnego mała tolerancja i duża podatność - są w praktyce wychowawczej wykorzystywane. Wart podkreślenia jest w tym miejscu jeszcze jeden ważny element: kto i dla kogo formułuje ideały wychowawcze. Ideały wychowawcze /ich treść/ są formułowane przez dorosłych, a więc przeważnie ludzi o dynamizmie zerowym bądź ujemnym dla dzieci i młodzieży, a więc osobników o dynamizmie dodatnim. W myśl teorii M. Mazura interesy egzodynamików, statyków i endodynamików są różne, często ze sobą sprzeczne.

Natomiast wyróżnienie informacyjnych parametrów charakteru: inteligencji, pojętności i talentu ma swoje bardzo ważne konsekwencje w procesie nauczania. Indywidualizacja oddziaływań w ramach tego procesu, to uwzględnienie faktu posiadania tych, niezależnych od oddziaływania otoczenia, parametrów. Myślę, że można tu szukać rozwiązania konfliktu między teorią a praktyką: teoretycy wychowania i nauczania zalecają indywidualizację oddziaływań, nie precyzując dokładnie, według jakich kryteriów ma się ona

dokonywać, nauczyciele natomiast, często mimo dobrych chęci, nie są w stanie w przepełnionych klasach pracować z każdym uczniem oddzielnie. Nawet dość powierzchowna analiza informacyjnych parametrów charakteru wskazuje, że innego typu rozkładu treści programowych oraz oddzielnych metod pracy wymagają uczniowie, w których intelekcie dominuje inteligencja, oddzielne zabiegi dydaktyczne powinny być stosowane w odniesieniu do tych, u których przeważa pojętność, a odmienna droga kształcenia winna być przewidziana dla tych, którzy są utalentowani, natomiast nie mają ani wysokiej inteligencji, ani dużej pojętności. Przy czym - w myśl omawianej teorii - każda z wyżej wymienionych właściwości intelektualnych jest równie cenna, co w naszej kulturze, fetyszyzującej inteligencję, jest znakomitą szkołą tolerancji dla różnorodności ludzkiego istnienia.

Jak widać z powyższych uwag, cybernetyczna teoria charakteru może pomóc szkole w ewolucji zorientowanej na rzeczywiste potrzeby i możliwości ucznia, prowadzącej do szkoły, której obraz będzie zasadniczo różny od tego, który trafnie acz z goryczą przedstawił profesor M. Mazur: "Instytucją umożliwiającą człowiekowi najdokładniejsze poznanie siebie samego powinna być szkoła. Niestety, szkoła nie tylko tego zadania nie spełnia, lecz przeciwnie wszystko jest w niej skierowane na uniemożliwianie osiągnięcia takiego celu. Przecież ideałem szkoły jest uniformizacja: wszyscy uczniowie mają nabyć jednakowych wiadomości z każdego przedmiotu bez względu na zdolności i zamiłowania, wszyscy mają zachowywać się jednakowo, być jednakowo pilni, pracowici, posłuszni, jednakowi jak sztachety w parkowym ogrodzeniu. Życie zacznie się dla nich dopiero po ukończeniu szkoły - wejdą do niego zasobni w mnóstwo zbędnych informacji, a przy tym straszliwie bezradni, gdyż nie nauczyli się poznawać siebie i decydowania o sobie"<sup>13</sup>.

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

- 1 M. Mazur: Cybernetyka i charakter. PIW, Warszawa 1976, s. 163.
- 2 Tamże, s. 12.
- 3 Tamże, s. 42.
- 4 Tamże, s. 273.
- 5 Tamże, s. 274.
- 6 Tamże, s. 275.

<sup>7</sup> Wg H. Muszyńskiego: "wartościami są /.../ treści tworzące przedmiot /będący pojęciem abstrakcyjnym/ szczegółowych postaw ludzkich, nadrzędnych wobec całego systemu, układu postaw, wymagających dyspozycji do określonego działania", cyt. za Władysławem Cichonem, *Aksjologiczne podstawy teorii wychowania*, UJ, Kraków 1980, s. 11.

Sam W. Cichon, w cytowanej pracy /s. 153/ pisze: "Poznawania wartości nie można traktować, jak wiadomo, jako poznania czysto zmysłowego. Wartości - wprawdzie nie wszystkie, ale wiele ich rodzajów, a w szczególności moralne - nie są dane zmysłowo. Zmysłowo poznawalni są jedynie ich nosiciele i to nie zawsze, jak np. w przypadku osoby jako podmiotu wartości moralnych". Wynika z tego, że status ontologiczny wartości jest, wg autora, nieokreślony, podobnie jak u Karola Kotłowskiego w pracy: *Filozofia wartości a zadania pedagogiki*". Wrocław 1968.

<sup>8</sup> Cz. Herod: *Założenia teoretyczno-metodologiczne formułowania celów kształcenia i wychowania /w:/ Metodologiczne problemy badań nad modernizacją systemu oświaty /materiały z konferencji 10-11 listopada 1977 r./*. Instytut Badań Pedagogicznych, Warszawa, styczeń 1978, s. 26.

<sup>9</sup> Pojęcie "interesu" systemu autonomicznego jest w cybernetycznej teorii charakteru rozumiane inaczej, niż jego potoczna konotacja.

<sup>10</sup> Józef Kossecki: *Cybernetyka społeczna*. PWN. Warszawa 1981.

<sup>11</sup> Podobną definicję wychowania spotykamy w koncepcji Cz. Heroda.

<sup>12</sup> Marian Mazur: *Cybernetyka ... /cyt.wyd./* s. 271.

<sup>13</sup> Tamże, s. 277.

FRIDHELM ZUBKE: SCHÜLERMITBESTIMMUNG IN NIEDERSACHENHermann Luchterhand Verlag,Nieuwied und Darmstadt, 1982, ss. 82.

Od wielu lat byliśmy i ciągle jesteśmy zainteresowani samorządami szkolnymi. Problem ten interesuje zarówno teoretyków jak i praktyków wychowania. W ostatnich latach pojawił się jeszcze wyraźniej i w nowym wymiarze w naszych szkołach. W związku z tym odczuwa się ustawiczny brak wiedzy związanej z tym zagadnieniem. Potrzebne są wciąż nowe informacje. Dla pogłębienia wiedzy o samorządzie bardzo interesujące są wszelkie próby porównywania z innymi doświadczeniami. O ile względnie dobrze znane jest nam funkcjonowanie samorządów w krajach socjalistycznych, o tyle niewiele wiemy o samorządzie szkolnym w zachodniej Europie. Lukę tę, w drobnym stopniu uzupełnić może publikacja Fridhelma Zubke pt. "Samorząd uczniowski w Dolnej Saksonii".

Specyfikę ujmowania problematyki samorządu w RFN charakteryzuje już na samym wstępie zacytowany list ucznia gimnazjum z Dolnej Saksonii do ministra wyznań religijnych. Uczeń chciał uzyskać odpowiedź na istotne dla niego pytanie - czy dozwolone jest uczniom noszenie plaketek wyborczych w bawarskim gimnazjum. Minister, w odpowiedzi, powołał się na zarządzenie bawarskiego regulaminu szkolnego, według którego polityczna propaganda przez noszenie emblematów, odznak partyjnych, jak również polityczna działalność uczniów jest dopuszczalna poza zajęciami i imprezami szkolnymi, a także poza okręgiem szkoły. Natomiast dolnosaksońska ustawa zezwala na działalność polityczną w szkole uczniom, którzy ukończyli 14 rok życia. Wynika z tego, że uczniowie w Dolnej Saksonii mogą nosić emblematy wyborcze w obrębie szkoły. Rozbieżność ta wynika stąd, że za system szkolny odpowiadają kraje związkowe, w których istnieją po części różne przepisy. Nie mniej minister delikatnie komunikuje nadawcy listu, że szkoła w żadnym wypadku nie jest terenem, który służy zwłaszcza politycznej działalności i jednocześnie podkreśla, że sam fakt noszenia plaketek nie musi być źródłem konfliktu.

Prezentowana książka obejmuje, poza wstępem, cztery rozdziały i uwagi o literaturze przedmiotu. W rozdziale I Autor przedstawił

wskazania Komisji Niemieckiej Rady Kształcenia, które przyczyniły się do radykalnego odrotu od tradycyjnego samorządu uczniowskiego z lat sześćdziesiątych. W rozdziale II ukazuje współdziałanie uczniów i samorządu uczniowskiego poprzez organy przedstawicielskie i rozjemcze w szkołach Dolnej Saksonii na podstawie możliwości uczestnictwa uczniów w procesach rozjemczych. Tematyka ta ujęta jest w czterech podrozdziałach. Oto ich tytuły: Organy przedstawicielskie uczniów; Organy rozjemcze przy szkołach w Dolnej Saksonii; Możliwości uczestnictwa uczniów w procesach rozjemczych; Prawo uczestnictwa uczniów i rodziców - porównanie.

Kolejny rozdział poświęcony jest najczęściej występującym problemom na tle możliwych pól konfliktowych. Książkę uzupełnia aneks, w którym zawarte są ważniejsze postanowienia prawne z podaną literaturą, wyciągi z zarządzeń lat 1975-1979 oraz dolnosaksońskie prawo szkolne z roku 1980.

Ideą przewodnią tej książki jest teza, że "uczeń może bronić skutecznie swoich praw tylko wtedy, gdy działa przez samorząd, a samorząd może być skutecznym narzędziem tylko przy pełnej znajomości praw". Idea ta zakłada więc, po pierwsze, że w demokratycznej szkole prawa uczniów mają być broniące bardziej świadomie, po drugie - uczniom nie należy przeszkadzać w obronie własnych możliwości wpływu, lecz trzeba ich do tego zachęcać.

Do ważniejszych postanowień prawnych Komisji Kształcenia, które należy przestrzegać, zaliczyć można:

- polecenie z roku 1973, które proponuje powierzyć szkołom zwiększoną samodzielność i odpowiedzialność, co oznacza zarazem przesunięcie decyzji, będących dotychczas w kompetencji innych organów rozjemczych. Zwiększona samodzielność tkwi w nadaniu jej autonomii i partycypacji w decyzjach dotyczących danej instytucji. Polecenie zwraca także uwagę na publiczną współodpowiedzialność kształcenia.

- W trzy lata później sąd związkowy zadecydował, żeby decyzji w szkolnictwie nie pozostawiać administracji, lecz regulować przez ustawę. Ustawa określa, że cały system szkolny, jego zadania i cele są pod kontrolą państwa. Komisja Kształcenia poleciła ministrom, aby na podstawie ustaw, w których zostały ustalone zadania i cele szkoły - określić treści, możliwości i granice odpowiedzialności każdej szkoły podczas organizowania procesów nauczania poprzez ramowe wytyczne nowego rodzaju. Polecenie to zostało w ustawie Dolnej Saksonii tak dalece przetransponowane, że



szkoły otrzymały prawo podejmowania samodzielnie decyzji w ramach państwowej odpowiedzialności w planowaniu prawno-administracyjnym przepisów, w przeprowadzaniu zajęć, w wychowaniu oraz zarządzaniu.

Jako szczególny problem widzi Komisja Kształcenia regulowanie stosunku między uczniami a przedstawicielami uczniów.

Do tego celu powołuje zebrania z udziałem uczniów, nauczycieli i rodziców, które nazywa konferencją. Wyróżnia konferencję ogólną i okresową. Konferencji ogólnej poleca troskę o możliwie ścisły, wzajemny kontakt między uczniami a przedstawicielstwem uczniów. Przedstawiciele uczniów byłiby zaprzysiężeni na zasadzie neutralności polityczno-partyjnej.

Liczba ogólna przedstawicieli uczniów i rodziców pozostaje według wskazań Komisji Kształcenia na wszystkich stopniach konferencji stała. Nauczyciele tworzą na wszystkich zebraniach absolutną większość. Nie mogą zostać przegłosowani ani przez uczniów, ani przez rodziców, ani obie strony razem. Dolnosaksońska ustawa zezwala na wcześniejszą naradę nauczycieli przed konferencją bez udziału rodziców i przedstawicieli uczniów. Udział przedstawicieli rodziców zmniejsza się na korzyść przedstawicieli uczniów w konferencjach stopnia wyższego. W stopniu podstawowym występują tylko rodzice /konf. klas./, w stopniu wyższym I - przedstawiciele uczniów i rodziców w równej części /konferencje okresowe/, a w stopniu najwyższym przeważają uczniowie /konferencja ogólna/.

Jednoznacznie wypowiada się Komisja Kształcenia wobec uczestnictwa uczniów lub rodziców w konferencjach kwalifikacyjnych. Sądzi ona, że nauczyciele zobowiązani są uzasadniać swoje oceny, co pomoże w lepszym zrozumieniu decyzji co do danej oceny.

Ustawa szkolna Dolnej Saksonii stwarza możliwość wyłączenia rodziców i uczniów z obrad i podjęcia uchwały odnośnie świadectw, repetowań. W ustawie tej czytamy, że sprawy osobiste nauczyciela, wychowawcy i uczniów, jak również sprawy personalne należy traktować jako poufne. Dlatego też konferencje i komisje mogą ogłosić jako poufne obrady nad pojedynczymi punktami.

Przedstawiciele uczniów zobowiązani są przez ustawę szkolną do informowania o swojej działalności i tak: - przedstawiciele uczniów na konferencję klasową i do komisji nauczycielsko-uczniowskiej - informują Radę Klasową; Rada Uczniowska - informuje uczniów szkoły. Ustawodawca oczekuje od przedstawicieli uczniów dowodów ich działalności wobec organu przedstawicielskiego, który go wybrał.

Ustawa określa również, że przedstawiciele rodziców i uczniów będą działać jako przedstawiciele swojej grupy, a nie bronić swoich osobistych interesów. Przyznaje obu stronom takie same prawa i zadania, które występują na takich samych płaszczyznach. Tak więc posiadają takie same struktury organizacyjne przedstawicielstwa.

Ustawa szkolna Dolnej Saksonii nakreśla strukturę organizacyjną przedstawicielstwa uczniów. Ona też wyznacza jej kompetencje i zakres działania. Schemat tej struktury przybrał następujący kształt:

Pierwszy - najniższy szczebel stanowi Samorząd Klasy. Uczniowie wybierają gospodarza klasy i jego zastępcę. Wyjątek stanowią klasy I - IV, gdzie wybiera się tylko gospodarza. Zajmuje się on niedyscyplinowanymi uczniami podczas nieobecności nauczyciela i podziałem obowiązków w klasie.

Drugim szczeblem na terenie szkoły jest - Rada Uczniowska, która jest kierowniczym organem przedstawicielstwa uczniów. Utworzona z gospodarzy od V klasy wzwyż. Samorząd Klasy i Rada Uczniowska zajmuje się omawianiem wszystkich kwestii szkolnych. Omawia się z nimi treści, plan i kształt zajęć. Ustawa przyznaje im obszerne prawa do informacji i wysłuchania. Dotyczą one zarządzeń budowlanych, urządzenia i funkcjonowania pomieszczeń szkolnych, poleceń i decyzji odnośnie postępów w nauce, wprowadzania podręczników i pomocy metodycznych.

Trzeci szczebel to Gminna i Powiatowa Rada Uczniowska. Obejmuje sprawy uczniowskie na danym terenie. Członkowie wybierani są na dwa lata w okręgu gminy i powiatu. Mają prawo do informacji i formułowania propozycji.

Czwarty - stanowi Okręgowa Rada Uczniowska Kraju Związkowego. Radę tę będzie reprezentować 4 członków ze szkół publicznych /szkoły podstawowej, realnej, gimnazjum i szkoły ogólnej/, 8 ze szkół zawodowych i ze szkół wolnego wyboru 4 członków.

Na tym poziomie dolnosaksońska ustawa szkolna gwarantuje współdziałanie dotyczące wszystkich ważniejszych spraw szkolnictwa, odnoszących się do: konkretnych pytań przedstawicieli uczniów i prasy uczniowskiej, zarządzeń mających na celu zniesienie i załagodzenie ciężkich sytuacji w szkolnictwie, ogólnych zarządzeń dotyczących szkolnictwa. Powinna doradzać ministrowi w przygotowaniu propozycji dotyczących szkół w okręgu.

Piątym - najwyższym organem jest Rada Szkolna Kraju Związkowego, tworzyć ją ma: 6 nauczycieli, 6 wychowawców, 6 uczniów, 1 przedstawiciel szkoły wolnego wyboru, po 1 ze szkół wyższych, komitetu kraju związkowego do kształcenia dorosłych, 2 przedstawicieli kościoła, 3 przedstawicieli szkoły oraz 3 przedstawicieli związków pracodawców i pracobiorców. Rada ma prawo przedłożyć ministrowi swoje inicjatywy i propozycje. Może zająć stanowisko odnośnie wszystkich szkiców ustaw i zarządzeń ministra dotyczących szkolnictwa.

Komisja Kształcenia wywarła trwały wpływ na współuczestnictwo uczniów w procesach rozjemczych w szkołach. Poleciła wykonanie tych zadań, które odnoszą się do przyszłej struktury organów rozjemczych i ich kompetencji. Jako organ rozjemczy proponuje: kierownictwo szkoły, konferencję roczną na szczeblu szkoły, konferencję metodyczną, o ile na to pozwala wielkość szkoły. Ustawa szkolna Dolnej Saksonii nie przewiduje konferencji szkolnej, w to miejsce proponuje powołanie konferencji ogólnej w szkole, w której wezmą udział nauczyciele, rodzice, uczniowie i przyjmuje jako organ rozjemczy - konferencję ogólną i okresową, oraz funkcję kierownika szkoły. Ustawa ta omawia zadania konferencji, przy czym podział ich reguluje konferencja ogólna. Zgodnie z wolą ustawodawcy konferencje rozstrzygają o wszystkich istotnych sprawach, a w szczególności o: ważnych problemach zajęć dydaktycznych i wychowania, różnorodności zajęć, organizowaniu dodatkowych imprez szkolnych, reformach w obrębie szkoły, świadectw, promocji, zakończenia roku, zasadach oceny postępów w nauce, zasadach prac klasowych i zadań domowych, wewnętrznej organizacji szkoły, regulaminie szkolnym /ogólne zasady zachowania się w szkole/, postępowaniu w sytuacjach konfliktowych i trudnych, zarządzeniach wychowawczych i regulaminowych, uporządkowaniu hospitacji i ich ocenie, zasadach rozdziału zajęć i planu szkolnego, zasadach płac za godziny lekcyjne dla nauczycieli, zasadach załatwiania lekcji pokazowych, zasadach działalności pedagogicznych sił pomocniczych, zajęciu pozycji odnośnie dalszego kształcenia nauczycieli i poleceniach odnośnie wzięcia udziału w odpowiednich imprezach, awansach w szkole, problemach pracy z rodzicami, środkach pomocy dla uczniów, w szczególności pomocy wychowawczej, zasad udzielania urlopu uczniom aż do 4 tygodni, wnioskach szkoły co do wprowadzenia podręczników, dostarczeniu i rozdziale środków dydaktycznych, urządzeniu i wyposażeniu terenów szkolnych, podziale środków gospodarstwa domowego, współpracy z przedstawicielami szkoły.

Najwyższym organem uchwałodawczym jest konferencja ogólna, w której uczestniczą: z prawem głosowania - kierownik szkoły, nauczyciele pracujący w szkole urzędowo lub zawodowo, przedstawiciele pozostałych nauczycieli, przedstawiciele kandydatów skierowanych w celu przysposobienia do zawodu, urzędowo i zawodowo działający przy szkole współpracownicy pedagogiczni, przedstawiciel pozostałych współpracowników, uczniowie i rodzice; z głosem doradczym - nie uprawnieni do głosowania nauczyciele, członkowie szkolnego poradnictwa, przedstawiciele pracodawców i pracobiorców /jeżeli szkołą jest szkołą zawodową/. Ustawa określa, że na 30 uprzywilejowanych do głosowania nauczycieli przypada 5 przedstawicieli rodziców i uczniów. Konferencja ogólna może uchwalić przygotowanie dodatkowych konferencji okresowych.

Do konferencji okresowych zalicza się: konferencje klasowe, przedmiotowe i roczne. Członkami tej konferencji są: z prawem głosowania - nauczyciele i współpracownicy pedagogiczni zatrudnieni w danym okręgu; z głosem doradczym uczniowie i rodzice /po trzech przedstawicieli/. W konferencji specjalistycznej biorą udział nauczyciele z odpowiednimi kwalifikacjami, a jeżeli szkoła jest typu zawodowego, lub taką w sobie zawiera, to po 2 przedstawiciele pracodawców i pracobiorców.

- Konferencja klasowa decyduje o sprawach klasy, zadania jej dotyczą współdziałania nauczycieli przedmiotowych, koordynacji zadań domowych i oceny zachowania uczniów, ważniejszych kwestii współpracy z rodzicami, oraz świadectw, promocji i zakończenia roku.

- Konferencja przedmiotowa jest odpowiedzialna za narady i podjęcie uchwał w zakresie specjalności z danego przedmiotu.

- Konferencja roczna odpowiada za sprawy całoroczne na szczeblu szkoły.

Przedstawicielami uczniów na konferencję ogólną i okresową są członkowie Rady Uczniowskiej /wybrani przez nią samą/.

Konferencja ogólna i każda konferencja okresowa mogą powołać komitet nauczycielsko-uczniowski, w skład którego wchodzi z prawem głosowania w równej części nauczyciele i uczniowie /nie muszą być członkami konferencji/. Do komisji należy dodatkowo przewodniczący danej konferencji - bez prawa głosowania, on przewodniczy także i komisji. Rodzice uczestniczą w niej tylko przez swojego przedstawiciela, posiadającego głos doradczy. Zadaniem komisji nauczy-

cielsko-uczniowskiej jest przygotowanie postanowień, przy czym konferencja określa zadania powołanej komisji. Ustawa szkolna Dolnej Saksonii określa zadania, które mogą być przeniesione na tę komisję. Wymienia: zasady oceny postępów w nauce, promocje i przejścia do następnej klasy, środki wychowawcze i porządkowe, wnioski o zezwolenie na eksperymenty szkolne, zasady poradnictwa odnośnie dalszego kształcenia i zawodu, zasady związane z wychowaniem w domu, przyjęcie do szkoły.

Dolnosaksońska ustawa stwierdza, że kierownik szkoły powinien wykonywać następujące funkcje: reprezentować szkołę na zewnątrz, ogólnie odpowiadać za szkołę, prowadzić bieżące sprawy administracyjne, odpowiadać za przestrzeganie przepisów prawnych i administracyjnych, udzielać porad nauczycielom, hospitować zajęcia, przewodniczyć konferencji ogólnej i komisji nauczycielsko-uczniowskiej, w nagłych wypadkach sam decydować.

Niezwykle ciekawe są pewne konfliktowe problemy wynikające z funkcjonowania samorządu uczniowskiego. F. Zubke w omawianej rozprawie przedstawia najczęściej występujące w szkołach Dolnej Saksonii konflikty rozpatrywane przez organy rozjemcze. Wyróżnia trzy obszary konfliktowe:

- gazeta uczniowska - ogólne prawa prasowe - wolność myśli uczniów
- prawo do nauki - obowiązek szkolny i strajk uczniów,
- informacje o prawach uczniów - uzyskiwanie informacji do aktywnej pracy.

W ustawie szkolnej czytamy, że uczniowie mają możliwość wykorzystania prasy uczniowskiej jako organu informacyjnego. Wydawanie gazet uczniowskich i ulotek na terenie szkolnym reguluje ustawa w następujący sposób: mają być wydawane przez 1 lub kilku uczniów, wyłącznie na terenie danej szkoły i dotyczyć mają wyłącznie spraw uczniów; na 3 dni przed rozpowszechnieniem należy przekazać kierownikowi szkoły 3 egzemplarze gazety /ulotki - 3 egzemplarze na 24 godziny/ przed rozpowszechnieniem, każdy wyrób drukarski musi być opatrzony metryczką. Przedstawienie egzemplarzy, w myśl ustawy, nie może być traktowane jako kontrola, ponieważ nie podlegają cenzurze kierownictwa szkoły. Autor podaje przykład wyroku na nauczycielkę Gimnazjum Kanta w Boopard będącą opiekunką gazety uczniowskiej "Skunk", że nie zakwestionowała dwóch artykułów o tematyce politycznej. Inny przykład, to wyrok na uczennicę 11 klasy gimnazjum bawarskiego za to, że nosiła przez cały rok w szkole plaketkę z napisem "Zastopujcie Straussa". Uczennica po nieskutecz-

nych naganach i czasowym wykluczeniu z zajęć została wydalona ze szkoły. Oskarżona w obronie własnej informuje, że wielu uczniów nosiło także plakietki, lecz prorzadowe i za to nie zostali pociągnięci do odpowiedzialności. Sąd administracyjny, do którego od wyroku odwołała się uczennica, uniewinniając ją uzasadnia, że wykluczenie z zajęć, groźba wydalenia i samo wydalenie potrzebują prawnej podstawy. Ponadto polityczna agitacja przez noszenie plakietki nie występuje ani przeciw ustawie zasadniczej, czy też konstytucji bawarskiej, ani przeciw ogólnym ustawom. Plakietka ta nie zawiera w sobie nic więcej jak wezwanie do odwrócenia się od polityka i jego programu. Taki apel, zdaniem sądu, nie jest oszczerczy.

Wiele kontrowersji budzi w szkołach także problem strajków uczniowskich. F. Zubke cytuje myśl Heckela i Seippa /z książki pt. "Nauka o prawie szkolnym"/, którzy uważają, że strajk w szkole jest niedopuszczalny. Pociąga on za sobą naruszenie obowiązku szkolnego. Minister, w swoim rozporządzeniu definiuje strajk uczniowski jako "jedynie zorganizowaną nie usprawiedliwioną nieobecność na zajęciach". Heckel i Seipp dopuszczają wyjątek od tego zakazu wtedy, gdy zachodzi bezpośrednie zagrożenie życia, zdrowia lub normalnego rozwoju ucznia. Decyzja ministra zaznacza, że niedopuszczenie do strajku w szkole nie może być porównywane z niedopuszczalnym ograniczeniem wolności do demonstrowania. Z prawa tego może uczeń korzystać w czasie wolnym od zajęć.

Publikacja F. Zubke przedstawia samorząd uczniowski w aspekcie polityczno-prawnym. Choć Autor nie wyjaśnia, co rozumie przez samorząd szkolny, to z tekstu wynika, że sprowadza go do organów przedstawicielskich uczniów i do organów rozjemczych szkoły, które egzekwują przestrzeganie praw.

Zakres ich czynności, jak i struktura, regulowane są bardzo dokładnie przez ustawę szkolną, bądź Komisję Kształcenia.

Dla polskiego czytelnika jest tu wiele niedopowiedzeń, np. jaki jest tryb wybierania przedstawicieli do tych organów i czy ktoś opiekuje się nimi? F. Zubke pisze, że młodzież ma możliwość współdziałania z władzami na wielu płaszczyznach. Cóż z tego jednak, że ma taką możliwość, skoro jest to tylko pozór. Wątpliwe jest także kompensowanie luk demokratycznego funkcjonowania poprzez ingerencję uczniów w programy nauczania, dobór podręczników.

Autor w odpowiedzi na pytanie przez siebie postawione "czy szkoły w Dolnej Saksonii są przygotowane do realizacji obowiązującego

modelu samorządu szkolnego", zdaje się odpowiadać negatywnie - że nie są. Tymczasem z kontekstu pracy wynika prawdziwsza odpowiedź: nie tyle szkoła jest nie przygotowana, ile system jest nie przygotowany i niezdolny do zaakceptowania prawdziwie demokratycznej samorządności uczniów.

Maria Teśluk

TADEUSZ ŁOBOŻEWICZ /RED./:

KRAJOZNAWSTWO I TURYSTYKA W SZKOLE

WSiP Warszawa 1985, ss. 328

Wśród różnych sfer oddziaływania wychowawczego niewiele jest tak bardzo autentycznych, naturalnych i efektywnych jak krajoznawstwo i turystyka. Równocześnie jest to jedna z najbardziej zaniedbanych dziedzin wychowania. Jedną z przyczyn tego stanu jest brak odpowiednich pozycji pedagogicznych poświęconych problemom wychowania w toku działalności krajoznawczo-turystycznej. W tych warunkach pojawienie się na półkach księgarskich pod koniec 1985 roku książki wymienionej w tytule tej recenzji zasługuje na uwagę. Jest to drugie, zmienione wydanie książki "Krajoznawstwo i turystyka w szkole". Pierwsza edycja tej pozycji ukazała się w 1978 roku<sup>1</sup>. Ukazanie się tej pracy dowodzi, że krajoznawstwo i turystyka w szkole nie są przemijającą efemerydą, że otwierają dalsze możliwości oddziaływania wychowawczego na dzieci i młodzież, że nie zostały one w działalności dydaktyczno-wychowawczej w pełni wykorzystane. Wskazuje ono i na to, że co efektywne wolno zyskuje prawa obywatelskie w kształceniu.

Siedmioletni okres, który dzieli ukazanie się obu wersji książki "Krajoznawstwo i turystyka w szkole" jest wystarczająco długi, żeby zawarte w nich treści rozpatrywać w kategoriach doskonałości. Doskonałość - jak trafnie zauważa Władysław Tatarkiewicz - to jeden z nielicznych wyrazów, który rozumie każdy, kto mówi po polsku, ale o którego sensie mało kto myśli". Pojęciem tym autor ten określa rzeczy, zdarzenia, zjawiska i procesy, które są "kończące"<sup>2</sup>, doprowadzane do końca.

Przyjrzyjmy się układowi książki, jej zawartości z wypukleniem kluczowych problemów, sposobem wyłożenia tematu pracy, jej poziomowi oraz efektywności wysiłku Autorów. Konstrukcja tej pra-

cy jest dwuczłonowa. Część pierwsza pt. "Krajoznawstwo i turystyka w systemie dydaktyczno-wychowawczym szkoły" składa się z dziewięciu rozdziałów. Oto kolejne ich tytuły: Cele ogólne krajoznawstwa i turystyki; Zadania dydaktyczno-wychowawcze krajoznawstwa i turystyki; Szkolny ruch krajoznawczo-turystyczny; Szkolne koło lub klub krajoznawczo-turystyczny; Formy pracy krajoznawczo-turystycznej; Wycieczka - podstawową formą pracy krajoznawczo-turystycznej w szkole; Wędrówki krajoznawcze młodzieży szkolnej - obozy wędrownie; Związek Harcerstwa Polskiego współorganizatorem działalności krajoznawczo-turystycznej w szkole; Zagadnienie ochrony zdrowia w turystyce. Autorami tej części są Wanda i Tadeusz Łobożewiczowie. "Wybrane przykłady prac krajoznawczych młodych krajoznawców w przedmiotach nauczania: geografia, historia, biologia" to tytuł części drugiej. Znalazły się w niej trzy opracowania, których autorami są kolejno: Jan Kądziołka, Marian Dąbrowa, Krystyna Białecka.

Wymienione tytuły rozdziałów obu części opracowania wskazują, że podjęto w nim próbę całościowego ujęcia obszernej problematyki krajoznawstwa i turystyki w szkole. Są one sekwencjami stosunkowo niezależnymi, choć każdy gra odpowiednią rolę na drodze ku zrozumieniu całości.

Systematyka rozważań jest w książce bardzo rozbudowana. W każdym rozdziale umieszczono znaczną liczbę śródtytułów i punktów obejmujących wyodrębniające się zagadnienia. Spis treści większości rozdziałów zastępuje niemal skorowidz rzeczowy, ale też znalezienie nawet drobnego zagadnienia nie nastrocza żadnych trudności.

w strukturze książki w stosunku do pierwszego wydania uległa zmianie nazwa rozdziału drugiego części pierwszej. Zastąpiono w nim wyraz "cele" wyrazem "zadania". Ponadto w części tej doszedł rozdział pt. "Wędrówki krajoznawcze młodzieży szkolnej - obozy wędrownie". Natomiast w części drugiej zrezygnowano w rozdziału pt. "Badanie własnego środowiska", pióra T. Łobożewicza. W miejsce opracowania A. Błachowskiego "Przykłady badań etnograficznych" zamieszczono rozdział pt. "Przykłady prac krajoznawczych młodzieży - biologia", który przygotowała Krystyna Białecka. Znacznie większe niż w układzie rozdziałów nastąpiły zmiany w zawartych w nich treściach.

Z przyjętych przez Autorów określeń znaczeniowych wynika, że



pojęcia krajoznawstwa i turystyki nie są tożsame. Istnieją one obok siebie jak dwie asymptoty. Ciągłe się zbliżają do siebie, ale nigdy się nie spotykają. Z analizy treści książki wynika, że zostało przyjęte w niej założenie, że zasadniczym celem szkolnego ruchu krajoznawczo-turystycznego jest poznanie przez dzieci i młodzież ojczystego kraju /krajoznawstwo/, a turystyka stanowi środek do osiągnięcia tego celu. Zatem dostrzega się w tym ruchu konieczność symbiozy krajoznawstwa i turystyki jako dziedzin aktywności wzajemnie się uzupełniających i nierozzerwalnie z sobą związanych. Krajoznawstwo i turystyka w szkole pełnią szereg funkcji. Zostały one trafnie określone w części pierwszej interesującej nas książki.

Do najważniejszych pozytywów recenzowanej książki należy przydatność wielu jej wskazań w działalności krajoznawczo-turystycznej i w pracy dydaktyczno-wychowawczej. Walor taki posiadają rozważania dotyczące zabiegów organizacyjno-programowych w dziedzinie krajoznawstwa i turystyki w podziale na grupy wiekowe uczniów; kalendarium krajoznawstwa i turystyki; założenia SKKT-PTTK; pozyskiwania dla niego członków, planów i programów działalności SKKT-PTTK, młodzieżowego organizatora turystyki PTTK, zadań dyrektora szkoły w rozwijaniu krajoznawstwa i turystyki; norm dziennych etapów wycieczki oraz obciążenia jej uczestników bagażem turystycznym; zarysu cech osobowościowych opiekuna SKKT-PTTK; obowiązków kierownika i uczestników wycieczki; tematyki wycieczek przedmiotowych; zadań ZHP w krzewieniu krajoznawstwa i turystyki w szkole; przykładów prac krajoznawczych dla członków SKKT w nauczaniu biologii, geografii i historii.

Liczne i szczególnie przydatne wskazówki dla organizatorów różnych form zajęć krajoznawczo-turystycznych podano w rozdziale zatytułowanym "Zagadnienia ochrony zdrowia w turystyce". Rozdział ten zyskałby jeszcze bardziej na wartości, gdyby został ściśle skorelowany z Zarządzeniem Ministra Oświaty i Wychowania z dnia 12 maja 1983 roku w sprawie szkolnego ruchu krajoznawczo-turystycznego /Dz. Urz. MOiW 1983, nr 5, poz. 30/ w części "Zasady opieki i bezpieczeństwa nad dziećmi i młodzieżą uczestniczącą w wycieczkach i imprezach krajoznawczo-turystycznych".

Interesujące i godne dalszego doskonalenia jest omawianie historii szkolnego ruchu krajoznawczo-turystycznego w podziale na sześć okresów. Podział ten jest poprawny logicznie. Nie jest jednak rozłączny i wyczerpujący. Dyskusyjne są zastosowane w nim cezurę czasowe.

Prześledzenie prawie 70 lat zorganizowanego szkolnego ruchu krajoznawczo-turystycznego nie może się sprowadzać do retrospekcji, a tym bardziej do enumeracyjnego ujęcia jego dokonań. Spojrzenie w przeszłość nabiera dopiero pełnego sensu wówczas, kiedy towarzyszy mu zarazem myśl o przyszłości, a więc kiedy odtworzenie drogi, jaką szkolny ruch krajoznawczo-turystyczny przebył, służy temu, aby tym wyraźniej widzieć jego potrzeby, zadania i perspektywy.

Wzmianka, że we wrześniu 1969 roku odbył się w Krakowie zlot z okazji 50-lecia szkolnego ruchu krajoznawczego /s. 44/ wymaga uzupełnienia odnośnie ogólnopolskiej uroczystości inauguracyjnych obchodów półwiecza krajoznawstwa i turystyki w szkole, zorganizowanych w Poznaniu w dniach 29-30 marca przez Szkolne Koło Krajoznawczo-Turystyczne Technikum Handlowego im. O. Langego w Poznaniu, Kuratorium Okręgu Szkolnego Poznańskiego, Oddział Wojewódzki PTSM i Zarząd Okręgu PTTK w Poznaniu. Objęły one seminarium Krajoznawcze, montaż słowno-muzyczny pt. Ukochany kraj, umiłowany kraj, oraz wystawę obrazującą ciekawsze formy działalności SKKT Technikum Handlowego w Poznaniu<sup>3</sup>.

Podczas swej ponad 35-letniej społecznej służby szkolnemu ruchowi krajoznawczo-turystycznemu w jego różnych ogniwach autor recenzji książki miał wiele dowodów świadczących o słuszności jednej z teź pracy mówiącej, że "specjalna rola w rozwijaniu krajoznawstwa w szkole przypada SKKT"<sup>4</sup> /s. 73/. W kontekście tej tezy zastanawia koncentrowanie uwagi Czytelnika na metodyce działalności Szkolnych Klubów Krajoznawczo-Turystycznych PTTK. Czy nie dokonano tego kosztem pokazania pracy Szkolnych Kół Krajoznawczo-Turystycznych? Ostatnie z nich - w świetle Zarządzenia Ministra Oświaty i Wychowania z dnia 12 maja 1983 roku w sprawie szkolnego ruchu krajoznawczo-turystycznego /Dz. Urz. MOiW 1983, nr 5, poz. 30/ - mają organizować szkolną działalność krajoznawczo-turystyczną.

Podzielimy w pełni stanowisko, że aktywność krajoznawczo-turystyczna zapobiega hipokinezji wśród dzieci i młodzieży /s. 27/. Takie ujęcie problemu było implicite zawarte po raz pierwszy w artykułach: K. Denek: Obóz na temat, "Poznaj swój kraj" 1976, nr 3 i A. Kruk-Zagajewska: Zapobieganie hipokinezji wśród młodzieży, w: Formy i metody prac krajoznawczych szkolnych klubów PTTK, Warszawa 1980.

Trafnie zostały dobrane motta do treści zawartych w wybranych rozdziałach książki. Nie uprawnione jest przypisywanie autorstwa

jednemu z nich, mówiącemu: "Od tego co bliższe, do tego co dal-  
sze i od tego co znane, do tego nieznanego" | Wacławowi Nałkow-  
skiemu /s. 78/. Sentencję tę zawdzięczamy Janowi Amosowi Komen-  
skiemu, autorowi opublikowanego w 1657 roku dzieła pt. "Wielka dy-  
daktyka przedstawiająca uniwersalną sztukę nauczania wszystkich  
wszystkiego" /Didactica magna universale omnes ornia docendi  
artificium exhibens/<sup>5</sup>.

Co nowego wnosi interesująca nas tu książka do piśmiennictwa  
z zakresu działalności krajoznawczo-turystycznej rozpatrywanej w  
aspekcie pracy dydaktyczno-wychowawczej? Odpowiedź na to pytanie  
wymaga postawienia dodatkowych, uzupełniających pytań. Z jakiej  
pozycji metodologicznej kreślą Autorzy książki jej koncepcję te-  
oretyczną? Czy jest to metodologia empiryczna czy refleksyjno-lo-  
giczna czy opisowa? Jaki centralny punkt widzenia został przyjęty  
w opracowaniu? Jaka jest jego linia przewodnia? Czy w pracy są  
wyraźnie rysujące się bloki tematyczne? Autorzy przyjęli w pra-  
cy metodologię opisową z elementami refleksyjno-logicznymi. Ozna-  
cza to, że poszukiwania badawcze Autorów należą głównie do typu  
desk research, a częściowo tylko do field research.

W pracy spotyka się nieśmiałe próby Autorów uczynienia osnową  
jej zbliżenie krajoznawstwa i turystyki ku oświacie, aby stworzyć  
im szersze perspektywy autentycznej działalności dydaktyczno-wy-  
chowawczej. Zamysł interesujący, ambitny i godny aprobaty. Na-  
tychmiast jednak wywołuje pytanie, co taka książka powinna zawie-  
rać, aby mogła być uznana za produkt wartościowy poznawczo i przy-  
datny w praktyce szkolnej? Z pewnością zależy to od tego, w jakim  
stopniu udało się Autorom wykorzystać w treściach książki osiągnię-  
cia pedagogiki i nauk z nią współpracujących w naświetlaniu  
poznawczo-wychowawczych walorów aktywności krajoznawczo-turystycz-  
nej dzieci i młodzieży.

Niestety w książce nie znajdujemy spojrzenia na krajoznawstwo i  
turystykę z punktu ogólniejszych prawidłowości występujących we  
współczesnych naukach o wychowaniu. Zamiast tego ograniczono się  
w niej do adaptacji dla potrzeb jej problematyki szeregu ogólnie  
przyjętych i bezspornych prawd z dziedziny wychowania. Nie jest  
to najwłaściwsza forma inspiracji czytelnika do pogłębionych ref-  
leksji nad złożoną problematyką krajoznawstwa i turystyki w szko-  
le.

Trudno w pracy doszukać się wyraźnej linii przewodniej całoś-  
ci. Czy na przeszkodzie temu stanęła jej obszerna tematyka? Nie  
znajdujemy w niej perspektywy rozwoju krajoznawstwa i turystyki

w szkole. Brakuje w niej podjęcia bardziej wyraźnej próby odpowiedzi na pytania: Jakie są hamulce pełniejszego wykorzystania wartości krajoznawstwa i turystyki w pracy dydaktyczno-wychowawczej? Co trzeba zrobić, żeby krajoznawstwo i turystyka przenikały całokształt życia w szkole i lepiej służyły kształceniu i wychowaniu dzieci i młodzieży szkolnej? Konsekwentne poszukiwanie odpowiedzi na te pytania mogłoby stać się linią przewodnią pracy. Jej brak spowodował, że Autorzy nie zarysowali konsekwentnie bloków tematycznych, a jedynie zestaw różnych zagadnień z zakresu krajoznawstwa i turystyki w szkole.

Zawartość książki jest bardzo luźno związana z treściami wprowadzonego do realizacji od początku roku szkolnego 1983/84 dokumentu "Główne kierunki i zadania w pracy wychowawczej szkół", WSiP Warszawa 1983 i Zarządzenia Ministra Oświaty i Wychowania z dnia 12 maja 1983 roku w sprawie szkolnego ruchu krajoznawczo-turystycznego /Dz. Urz. MOiW 1983, nr 5, poz. 30/. Co prawda Autorzy powołują się na nie, nadając mu różne numery /s. 47 i 64/. Zarządzenie to jest też w książce swoiście interpretowane. Ilustracją tego jest m.in. stwierdzenie, że "zgodnie z zarządzeniem ministra oświaty i wychowania z maja 1983 roku na terenie szkoły lub placówki oświatowo-wychowawczej działać m o ż e /podkreślenie moje/ szkolne koło krajoznawczo-turystyczne. Koła takie lub kluby zakładać mogą: PTTK, PTSM, ZHP i LZS" /s. 66/. Natomiast w zarządzeniu tym stwierdza się, że "Szkolna działalność krajoznawczo-turystyczna p o w i n n a /podkreślenie moje/ być realizowana przez szkolne koło krajoznawczo-turystyczne /SKKT/. Działalność krajoznawczo-turystyczną na terenie szkoły /placówki/ może również organizować samorząd uczniowski, PTTK, ZSMP, ZHP, PTSM, ZMW, LZS oraz inne organizacje działające na terenie szkoły /placówki" - w ramach własnych programów pracy i właściwych dla siebie struktur organizacyjnych.

Tytuł drugiego rozdziału "Zadania dydaktyczno-wychowawcze krajoznawstwa i turystyki" nie został najszcześliwiej dobrany w stosunku do zawartych w nim treści. Jest on za wąski w stosunku do występującego w nim śródtytułu "Cele ruchu krajoznawczo-turystycznego dzieci i młodzieży". Z kolei umieszczone w tym podrozdziale punkty /Rola krajoznawstwa i turystyki oraz spełniane przez nie funkcje; Krajoznawstwo i turystyka pomaga w nauczaniu i wychowaniu/ wykraczają poza ramy śródtytułu. Nie znajduje uzasadnienia tytuł części drugiej pracy. Zawarto w nim przykłady prac krajo-

znawczych nauczycieli z młodzieżą szkolną. Zatem nie są one rezultatami samodzielnych działań młodzieży spod znaku SKKT.

Nieporadne w sensie gramatycznym i stylistycznym jest nazwanie jednego z rozdziałów. Chodzi o rozdział czwarty zatytułowany "Szkolne koło lub klub krajoznawczo-turystyczny" /s. 66/. Ponadto uderza rozbieżność w nazewnictwie tego rozdziału występującego w tekście książki i spisie jej treści /"Szkolny klub krajoznawczo-turystyczny", s. 327/.

Podrozdział pt. "Zarys cech osobowościowych opiekuna SKKT-PTTK" /s. 73-76/ jeszcze bardziej zyskałby na wartości, gdyby poglądów na wyszczególniony w jego tytule temat nie ograniczać do stanowisk G. Wuttke i W. Kamińskiego. Warto w nim sięgnąć do rezultatów badań, w których znajduje się odpowiedź na pytanie co zdaniem młodzieży osłabia, a co buduje autorytet i efekty działalności krajoznawczo-turystycznej opiekunów SKKT. Jest to konieczne, skoro pamiętamy, że SKKT to zrzeszenie młodych ludzi, którzy chcą w nim znaleźć przede wszystkim spełnienie swoich oczekiwań, przyjaźń kolegów i koleżanek, radość w działaniu.

Mylący jest drugi śródtytuł rozdziału pt. "Związek Harcerstwa Polskiego współorganizatorem działalności krajoznawczo-turystycznej" zapowiadający, że znajdziemy w nim oświetlenie "metod realizacji zamierzeń programowych w zakresie krajoznawstwa i turystyki" /s. 129/. Wbrew temu oczekiwaniu w treści jego znalazło się zaledwie kilka uwag - na temat form, które stosuje ZHP w pracy krajoznawczo-turystycznej wśród dzieci i młodzieży. Stąd kwalifikują się one do tych fragmentów rozdziału, które traktują o sprawnościach harcerskich, względnie rajdach, alertach, zlotach i zjazdach.

W całokształcie czynności związanych z organizacją obozów wędrownych wyróżnia się trzy równorzędne, wzajemnie dopełniające się fazy. Tworzą je kolejno: przygotowanie, przeprowadzenie i bilansowanie rezultatów wakacyjnych wędrowek młodzieży szkolnej. Tymczasem treść rozdziału "Wędrowki krajoznawcze młodzieży szkolnej - obozy wędrowne" sprowadzono jedynie do pierwszej z tych faz. Sądzę, że fragment opracowania mówiący, że "przygotowania organizacyjne do obozów należy rozpoczynać na wiele miesięcy przed wyruszeniem na szlaki wędrowek" /s. 177/ warto uzasadnić. Rozplanowanie prac w czasie pozwala wyeliminować pośpiech i zmęczenie organizatorów, uczestników i kierowników obozów wędrownych.

Praca zyskałaby na wartości w drodze eliminacji z niej drobnych powtórzeń i bardziej skrupulatnego porządkowania treści. Odnosi się

to do obszernych sekwencji książki, które są poświęcone różnym formom aktywizacji krajoznawczo-turystycznej dzieci i młodzieży.

Za wyodrębnieniem wycieczek z fragmentu książki poświęconego formom prac krajoznawczo-turystycznych nie przemawiają argumenty merytoryczne lecz jedynie szerokie ujęcie tego zagadnienia.

Szkoda, że przedstawione w książce formy działalności krajoznawczo-turystycznej nie zostały zilustrowane autentycznymi przykładami prac SKKT.

W książce odczuwa się brak wstępu, który by zbliżał czytelnika do podjętych w niej problemów, ściśle określał zakres poruszanych w pracy zagadnień, wzbudził zainteresowanie jej lekturą oraz określał odbiorców opracowania. Z przedstawionymi w książce problemami nie powinniśmy się rozstawać bez słowa pożegnania. Temu celowi służy zakończenie. Zabrakło go w książce. Jest ono momentem istotnym, ponieważ zawarte w zakończeniu słowa ostatnie rozbrzmiewają jeszcze długo po lekturze pracy. Dzieje się tak w przypadku zakończenia, w którym znajduje się rzetelna ocena przedstawionej w książce problematyki w kategoriach stawianych przed nią celów i zadań.

Zastanawia przemienne traktowanie działalności krajoznawczo-turystycznej w kategoriach metod i form organizacyjnych /s. 19/.

W pracy spotyka się sformułowania na wyrost. Przykładowo stwierdza się, że młode pokolenie "cechuje wysoka dynamika potrzeb, zafascynowanie nauką, techniką, kulturą oraz rozwojem kontaktów międzynarodowych /s. 4/; Rola krajoznawstwa i turystyki we współczesnej szkole będzie rosła wraz z intensyfikacją procesu nauczania i wychowania oraz potrzebą szukania coraz atrakcyjniejszych metod nauczania, form wypoczynku, rozrywki i krzepienia zdrowia /s. 5/; Praca kół krajoznawczo-turystycznych powinna mieć charakter badawczy /s. 74/; Zmiana podziału administracyjnego Polski posiada również poważne znaczenie dla krajoznawstwa" /s. 122/.

Do treści książki wkraśli się nieprecyzyjne określenia i błędne informacje. Do pierwszych z nich należą takie sformułowania, jak: szkolne kluby turystyczno-krajoznawcze /s. 12/ zamiast Szkolne Kluby Krajoznawczo-Turystyczne PTPK; Rolę organizatora życia turystycznego na terenie szkoły powierza się szkolnym kołom krajoznawstwa i turystyki /s. 66/; opiekun działalności turystycznej młodzieży /s. 73/; koła krajoznawczo-turystyczne /s. 74/; szkolne koła krajoznawcze /s. 79/; nauczyciel turystyki /s. 196/.

Przytoczony na s. 20 /pierwszy akapit od góry/ cytat nie pochodzi - jak zaznaczono w książce - z opracowania H. Muszyńskiego: Wychowanie na koloniach, Wyd. CRZZ Warszawa 1963, lecz z artykułu recenzenta: Krajoznawstwo i turystyka w pracy szkoły, "Nauczyciel i Wychowanie" 1968, nr 5.

Na przestrzeni lat 1919-1950 nie działały Szkolne Koła Krajoznawcze PTK /s. 39-41/ lecz Koła Krajoznawcze Młodzieży Szkolnej PTK. Stanisława Niemcówna nie była profesorem dydaktyki Uniwersytetu Jagiellońskiego /s. 39/ lecz doktorem tej uczelni. W 1932 roku w Amsterdamie powołano Międzynarodową Federację /w książce mylnie podano Unię, s. 40/ Schronisk Młodzieżowych. Prawidłowa nazwa MFSM występuje też w książce /s. 57/.

Nieściska jest informacja, że w 1970 roku odbył się II Kongres Krajoznawczy w Gdańsku /s. 12 i 87/. W tym czasie odbyła się tam Ogólnopolska Narada Krajoznawcza. Znajduje się o tym wzmianka w treści książki /s. 79/ i bibliografii /pozytcje 8 i 23, s. 206/. Błędne podaje się źródło wybranych cytatów z mego artykułu /s. 6-21/. Nie pochodzą one z artykułu: Aby udział w SKKT był przyjemny i pożyteczny, "Poznaj swój kraj" 1965, nr 6, lecz ze studium Stan i potrzeby krajoznawstwa i turystyki w szkole, "Ruch Pedagogiczny" 1973, nr 3. Niestety, Zarząd Główny PTSM nie wydaje co roku informatora zawierającego dane dotyczące liczby schronisk młodzieżowych i wypożyczalni sprzętu turystycznego, jak podają Autorzy książki /s. 50/. Nie publikuje też "informatorów krajoznawczo-turystycznych" /s. 60/. Prawdopodobnie Autorom chodzi o bardzo nieregularnie wydawane przez ZG PTSM zeszyty organizacyjne pod nazwą "Z działalności PTSM".

Cechy konstytutywne dobrego planu /s. 34/ pochodzą z książki T. Kotarbińskiego "Sprawność i błąd", PWN, Warszawa 1970, s. 120, a nie z opracowania Kuratorium Okręgu Szkolnego Katowickiego: Zadania szkół i placówek w zakresie wychowania pozalekcyjnego i pozaszkolnego, Katowice 1970.

Kierownicy SWOKT nie mogli współdziałać z Polskim Towarzystwem Schronisk Młodzieżowych w 1958 roku. PTSM powstało dopiero w 1959 roku /s. 43/. Komisja Młodzieżowa ZG PTTK nie powstała w 1958 roku /s. 43/ lecz na I-szej Krajowej Naradzie Aktywu Młodzieżowego PTTK w Poznaniu w dniu 20 marca 1960 roku.

Teza mówiąca o konieczności "poznawania kraju poczynszysy od własnego środowiska" /s. 82/ została zweryfikowana w zaraniu szkolnego ruchu krajoznawczo-turystycznego. Stąd wykazywanie jej słusz-

ności w czasochłonnym "pedagogicznym eksperymencie gorzowskim" nie ma uzasadnienia poznawczego i praktycznego. Jest przykładem poszukiwania problemów, tam, gdzie ich nie ma.

Niektóre z cytowanych w książce stwierdzeń nie mają podanych źródeł skąd pochodzą /ss. 4, 7, 74/. Występują przypadki mylnie określonych źródeł. Wyszczególniona w bibliografii pozycja 9 została wydana przez Zakład Wydawniczo-Propagandowy PPTK w 1978 roku. W ostatnich dwóch pozycjach bibliograficznych /s. 59 i 60/ brakuje wydawnictwa i roku wydania. Sumiennosc w obliczu źródeł Cyprian Kamil Norwid podnosi do rangi oryginalności.

Krytyczne uwagi, które się nasuwają w trakcie lektury "Krajoznawstwa i turystyki w szkole" nie dewaluują książki, nie przekreślają wysiłku włożonego przez jej Autorów w przygotowanie pracy. Książka ta skłania do refleksji i przemyśleń. Jeśli nawet jest to krzywe zwierciadło do oglądania krajoznawstwa i turystyki w szkole, to nie ulega wątpliwości, że wiele aspektów szkolnego ruchu krajoznawczo-turystycznego widać w nim wyraźniej niż w zwierciadle płaskim.

Kazimierz Denek

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

<sup>1</sup> Por. moją recenzję tej książki zamieszczoną w "Ruchu Pedagogicznym" 1979, nr 3.

<sup>2</sup> Wł. Tatarkiewicz: O doskonałości, PWN Warszawa 1970.

<sup>3</sup> A. Czarnowski: 50 lat Kół Krajoznawczych Młodzieży Szkolnej. Poznań pierwszy, "Poznaj swój kraj" 1969, nr 6; K. Denek: Krajoznawstwo i turystyka szkołą miłości Ojczyzny, "Szkoła Zawodowa" 1969, nr 9.

<sup>4</sup> K. Denek: SKKT - podstawowe ogniwo pracy krajoznawczej w szkole, "Biuletyn Informacyjny GKKFiT" 1972, nr 5-6.

<sup>5</sup> L. Kurdybacha /red./: Historia wychowania, PWN Warszawa 1967, t. 1, s. 506-511.