Związek Nauczycielstwa Polskiego
BIBLIOTEKA
916

RUCH PEDAGOGICZNY

Dwumiesięcznik
Związku Nauczycielstwa Polskiego

Bibl - ZNP

1

ROK XXIX (LXI) STYCZEŃ — LUTY 1987

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

S P I S T R E Ś C I

PROBLEMY KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI I ZAWODU NAUCZYCIELSKIEGO

WŁADYSŁAW SOCHA: Wpływ preferencji wartości moralnych na formułowanie wzoru osobowego nauczyciela przez studentów nauczania początkowego 3
EWA CIEŚLARCZYK: Identyfikacja nauczycieli z własnym zawodem .. 16
JACEK MAŃCZAK: Rola świadomości celów wychowania w dokonywaniu diagnozy wychowawczej przez nauczycieli 26
EDWARD ZYCH, JANUSZ GILEWICZ: Dostępność i wykorzystanie literatury przedmiotowej przez nauczycieli matematyki w ocenie dyrektorów szkół 36

SPRAWOZDANIA Z BADAŃ

MARIAN ŚNIEŻYŃSKI: Przyczyny dewiacyjnych zachowań w rodzinie a formy i metody działań terapeutycznych 51
BARBARA SITARSKA: Drogi edukacyjne i zawodowe wychowanków domu dziecka 61
JÓZEF SOWA: Wybór zawodu przez uczniów niepełnosprawnych z klas ósmych 74
HANNA KNOWSKA: Pojemność pamięci bezpośredniej u dzieci w wieku 7-9 lat 86
ELŻBIETA MISIORNA: Gotowość dzieci w młodszym wieku szkolnym do działań na rzecz grup społecznych 91

MATERIAŁY DYSKUSYJNE. POGLĄDY, OPINIE

PAULINA BRÓDKA: Komputer w edukacji - za czy przeciw? 103

RECENZJE KSIĄŻEK

RYSZARD BOROWICZ: Zdzisław Jakowicki: Społeczne uwarunkowania dojrzałości szkolnej oraz postępów w pierwszym roku nauki ..109
MARIA SOWISŁO: Julian Radziewicz: Równi wśród równych, czyli o samorządzie uczniowskim 113
MARIA CHYMUK: Czesław Barański: Uwarunkowania działalności innowacyjnej nauczycieli 115
KRZYSZTOF LUBAŃSKI: Kazimierz Denek: Poradnik dla organizatorów wycieczek szkolnych 120

KRONIKA

ZENON KRZEMIANOWSKI: Operacjonalizacja celów kształcenia. Sprawozdanie z sesji naukowo-metodycznej w Koszalinie 124

Władysław Socha
Uniwersytet M.Curie-Skłodowskiej
Lublin

WPŁYW PREFERENCJI WARTOŚCI MORALNYCH NA FORMUŁOWANIE WZORU OSOBOWEGO NAUCZYCIELA PRZEZ STUDENTÓW NAUCZANIA POCZĄTKOWEGO

WPROWADZENIE

Tytuł tego artykułu tylko pozornie nie wymaga objaśnienia. Złudzenie to bierze się z potocznego charakteru użytych w nim terminów - bywają one szczególnie zwodnicze.

Określenie "wartości życiowe" oznacza ważne dobra, które - zdaniem ludzi - bardziej niż inne warte są tego, by je w życiu osiągnąć. Dobra te zaspokajają ważne potrzeby ludzkie i są przedmiotem pragnień[1]. Jan Szczepański określa wartości jako "dowolny przedmiot materialny czy idealny, ideę czy instytucję, przedmiot rzeczywisty czy wyimaginowany, w stosunku do którego jednostki czy zbiorowości przyjmują postawę szacunku, przypisując im ważną rolę w życiu, dążenie do jego osiągnięcia odczuwają jako przymus"[2]. Wartości moralne - zdaniem Kazimierza Obuchowskiego - pozwalają człowiekowi określić sens swojego życia, co jest niezbędnym warunkiem normalnego funkcjonowania człowieka w świecie. Potrzeba sensu życia według Autora jest "taką właściwością człowieka, która powoduje, że bez zaistnienia w jego działalności życiowej takich wartości, które są lub mogą zostać uznane przez niego za nadające sens życiu, nie może on prawidłowo funkcjonować"[3]. Literatura problemu wskazuje, iż wartości życiowe zajmują ważne miejsce w konstalacji psycho-społecznych atrybutów ludzi i zbiorowości. Opis tych wartości sam w sobie jest istotną charakterystyką i jednych, i drugich. Dalej, ponieważ wartości życiowe powiązane są z innymi wymiarami osobowości i sytuacji społecznej, ich zbadanie pozwoli wniknąć w te dziedziny. Wreszcie poznanie moralnych wartości życiowych równa się - a dotyczy to zwłaszcza ludzi przygotowujących się do pracy zawodowej - dotarciu do jednego z ważniejszych uwarunkowań kształtu przyszłego życia, stosunku do pracy i biografii społecznej jednostek.

Jeżeli przyjmiemy zgodnie z poglądami innych autorów[4] - że wartości stanowią kryterium wyboru dążeń ogólnospołecznych, są podstawą integracji jednostki ze społeczeństwem, stanowią wzorzec indywidualnej drogi życiowej w ramach danego społeczeństwa, wprowadzają w życie społeczne rozmaitości dążeń będących czynnikiem postępu społecznego oraz, regulując ludzkie dążenia i postępowanie, określają zasady życia zbiorowego..., to musimy także odpowiadać na pytanie, jakie wartości moralne preferują kandydaci na nauczycieli i sami nauczyciele o długoletnim stażu pracy. Odpowiedź na to - zasadnicze w naszym przekonaniu - pytanie pozwala przewidywać, w jaki sposób formułowane będą cele wychowawcze w toku zajęć dydaktyczno-wychowawczych, ku jakim wartościom skierowana będzie aktywność życiowa nauczycieli, a także - co jest niezmiernie istotne w odniesieniu do klas niższych - z jakimi wartościami moralnymi identyfikować się będą uczniowie.

Przyjmując za znanymi powszechnie ustaleniami teoretycznymi - że sposób postępowania, system wartości moralnych, sposoby ocen moralnych ludzkich zachowań dzieci klas młodszych, determinowane są przede wszystkim przez sposób postępowania, system wartości moralnych i sposób oceny moralnej zachowań ludzkich nauczyciela, warto poznać hierarchię wartości moralnych, która - jak podkreślaliśmy wyżej - wytycza kierunek działalności życiowej i zawodowej nauczyciela. Potrzeba badań tego problemu dotyczy nie tylko samych nauczycieli, ale także, a może przede wszystkim, kandydatów na nauczycieli. W odniesieniu do kandydatów, mamy jeszcze szanse w toku kształcenia uniwersyteckiego wpłynąć na modyfikację systemu wartości moralnych poprzez dydaktyczno-wychowawcze oddziaływanie nauczycieli akademickich i organizacji młodzieżowych. Pojęcie "wzoru osobowego" definiujemy jako syndrom cech osobowości "stanowiący układ odniesienia dla opisu porównawczego oraz oceny działań i dyspozycji jednostek należących do danego społeczeństwa[5]. Spełniać on może także funkcje normatywne regulujące zachowania ludzi.

Współczesne badania pedeutologiczne dokonały radykalnego zwrotu od dawnej koncepcji osobowościowego wzoru nauczyciela. Przeniesiono punkt ciężkości na wykształcenie, przygotowanie do realizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych i opiekuńczych oraz na warunki pracy i życia nauczycieli. "Śledząc historię zawodu nauczycielskiego - pisze St. Krawcewicz - nietrudno zauważyć dokonującą się ewolucję od wzoru nauczyciela spełniającego wszystkie podstawowe funkcje

kształcenia, wychowania i opieki, a nawet organizacyjno-administracyjne, aż do wzoru specjalisty"[6]. Jest to konsekwencja ewolucyjnych przemian w związku z ogólnymi przeobrażeniami społecznymi oraz zmianami zachodzącymi w całokształcie systemu oświatowego. Współczesny model oparty jest właśnie na zasadzie tych przemian. "Model nauczyciela przeszłości - pisał J. Wołczyk - wyznaczany będzie przez trzy kategorie: zawód, pracę, osobowość"[7]. Sprawą ogólnie przyjętą i niekwestionowaną jest odpowiednie wyposażenie nauczycieli w szeroki zakres wiedzy i umiejętności. "Jest oczywiste - stwierdza T. Malinowski - że realizację wzrastających i zróżnicowanych zadań współczesnego szkolnictwa podjąć mogą skutecznie jedynie odpowiednio wykształceni nauczyciele"[8]. Zakres wiedzy teoretycznej współczesnego nauczyciela, oprócz kierunkowej specjalizacji, winien obejmować przygotowanie z zakresu pedagogiki, psychologii, socjologii oraz wiedzy o rozwoju dzieci i młodzieży. Współczesne szkolnictwo wymaga zmiany w charakterze organizacji pracy nauczyciela z uczniami. Procesy zachodzące wśród dzieci i młodzieży wymagają ze strony nauczyciela wysokiej wrażliwości na ich potrzeby, przyjaznej postawy i gotowości do udzielania pomocy.

W nowocześnie pojmowanym procesie kształcenia "nauczyciel będzie musiał posiadać nowe umiejętności - sterowania procesem samodzielnej pracy ucznia"[9].

Z punktu widzenia funkcji nauczyciela niezbędne są te składniki osobowości, które można określić jako zaangażowanie ideowe i wysoki poziom moralno-etyczny.

Wychowując młode pokolenie nauczyciel winien posiadać głęboką wiedzę o współczesnym świecie, trwałe przekonania i pożądane postawy społeczno-polityczne. J. Szczepański napisał: "Jest rzeczą pożądaną, aby nauczyciel był ideologicznie powiązany z głównym nurtem rozwoju społeczeństwa, dla którego wychowuje i kształci"[10]. Organizując proces wychowawczy nauczyciel nie tylko musi wykazywać zgodność głoszonych poglądów z wartościami i osiągnięciami kraju, lecz także powinien doprowadzić do ich zgodności z własnym postępowaniem. Rozbieżności między głoszonymi poglądami a postawą w życiu osobistym, spotykane niestety w środowisku pedagogicznym, podważają zaufanie dzieci i młodzieży lub wręcz uniemożliwiają oddziaływanie wychowawcze. Mówiąc zatem o wzorze osobowym nauczyciela należy postawić pytanie o preferencję cech osobowych nauczyciela przez studentów i nauczycieli. Pozwoli to na ukazanie różnic i podobieństwa modelu nauczyciela powstałych pod wpływem teorii /studenci/ i praktyki /nauczyciele/.

W podsumowaniu części wprowadzającej należy dodać, iż badania nad czynnikami determinującymi poziom osiągnięć szkolnych, czyli wyników w nauczaniu i wychowaniu uczniów /prowadzone między innymi przez L. Bandurę, J. Konopnickiego, H. Spionek, E. Trempałę, W. Okonia, M. Cackowską, Cz. Kupisiewicza, M. Tyszkową, R. Więckowskiego i innych[11] wskazują szereg prawidłowości. Jedni autorzy skłonni są przypisywać priorytetową rolę nauczycielowi jako organizatorowi procesu uczenia się i wychowania, inni - uczniowi jako podmiotowi działającemu w tym procesie, jeszcze inni - treściom nauczania i organizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego na lekcji i poza szkołą, a jeszcze inni - środowisku społecznemu ucznia. Wszyscy jednak zgodnie przyznają, że poziom osiągnięć szkolnych ucznia jest funkcją różnych zmiennych niezależnych, jak nauczyciel, uczeń, treści nauczania, organizacja pracy dydaktyczno-wychowawczej i środowisko.

Słuszność przedstawionych powyżej stwierdzeń nie budzi dziś żadnych wątpliwości, co nie oznacza bynajmniej, iż badania nad uwarunkowaniami osiągnięć szkolnych uczniów /a szczególnie nad procesami wychowawczymi/ uznać należy za zakończone. Czynnikiem mało dotąd znanym, który może wywierać wpływ przede wszystkim na zachowanie się uczniów klas młodszych, jest - w naszym przekonaniu - system uznawanych wartości moralnych przez nauczycieli.

METODOLOGIA BADAŃ I SPOSÓB ICH PRZEPROWADZENIA

Analiza literatury zagadnienia, obserwacja zachowań ludzkich, a także własne doświadczenia i przemyślenia autora upoważniają nas do stwierdzenia, iż preferowany przez jednostkę system wartości moralnych /niezależnie od wieku, poziomu wykształcenia, miejsca pracy i zajmowanych stanowisk/ rzutuje na sposób zachowania się w życiu codziennym i wyznacza kierunek działań na najbliższą i dalszą przyszłość. O. Durr[12] wyraża nawet pogląd, iż wartości moralne będąc podstawą do decyzji i postępowania jednostki /w naszym przypadku nauczycieli i kandydatów na nauczycieli/ są przekazywane innym osobom, a szczególnie dzieciom i młodzieży, które przy ograniczonej możliwości zdobywania własnych doświadczeń społecznych posiadają skłonność do identyfikowania się z systemem wartości moralnych osób im najbliższych, a w przypadku uczniów klas niższych - głównie nauczycieli i rodziców. Informacja zatem o systemie wartości moralnych nauczycieli /czy kandydatów na nauczycieli/ wskazuje pośrednio na te wartości moralne, które będą

preferowane w pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły, niezależnie od ustaleń teoretycznych w zakresie ideałów i celów wychowawczych.

Interesujące jest zatem postawienie następujących pytań badawczych:

1/ Czy i na ile występuje zróżnicowanie w zakresie preferencji wartości moralnych nauczycieli i studentów nauczania początkowego?

2/ Czy i na ile preferencja systemu wartości moralnych nauczycieli i kandydatów na nauczycieli różni się od preferencji systemu wartości moralnych młodzieży pracującej /w wieku studentów/ i ludzi dorosłych /rodziców dzieci w wieku zawodowo czynnych nauczycieli/?

3/ Czy i na ile przygotowanie teoretyczne /studenci/ i przygotowanie teoretyczne powiązane z długoletnią praktyką nauczycielską różnicuje wzór osobowy nauczyciela?

Ograniczając się z konieczności do udzielenia odpowiedzi na powyższe pytania badawcze w prezentacji materiału badawczego uwzględnimy wyniki uzyskane tylko za pomocą dwu technik badawczych: testu wyboru wartości moralnych oraz skali ocen dotyczącej określonych cech nauczyciela.

Badania prowadzono w maju i listopadzie 1984 roku. Objęto nimi 68 studentów nauczania początkowego, 48 nauczycieli klas młodszych oraz /dla porównania/ 112 osób zaliczonych do kategorii młodego pokolenia /18 - 25 lat/ i 74 osoby o dłuższym stażu pracy zawodowej /26-50 lat/.

Podstawowym narzędziem badawczym był "Test wyboru wartości moralnych" opracowany przez Cz. Matusewicza[13] /zmodyfikowany przez autora dla potrzeb prezentowanych badań/, a także zestaw cech nauczyciela opracowany w oparciu o literaturę pedeutologiczną.

Poszczególnym osobom udostępniono kwestionariusz testu i poproszono je o uszeregowanie opisanych tam stylów życia od najważniejszego do najmniej ważnego. Poproszono je także, by określiły, który styl życia najbardziej im się podoba /"najbardziej cenię ludzi o tym stylu życia, chciał/a/bym ich naśladować w życiu codziennym"/ i z którym najbardziej się identyfikuje. Z dziesięciu zaprezentowanych w teście stylów życia badani wybierali trzy, przypisując im - w zależności od stopnia utożsamienia swojej koncepcji życia z zaprezentowanym stylem - odpowiednie wartości według skali: "ten styl życia najbardziej mi imponuje i jest zgodny z moim postępowaniem" - 3 punkty, "ten styl życia imponuje mi i częściowo jest zgodny z moim postępowaniem" - 2 punkty

kty, "ten styl życia uważam za pozytywny i częściowo staram się postępować zgodnie z nim" - 1 punkt.

Oto zaprezentowane badanym style życia:

I. Wartość wygody życia.

II. Wartość aktywności społecznej.

III. Wartość autorytetu moralnego.

IV. Wartość patriotyzmu.

V. Wartość oszczędzania.

VI. Wartość biernej obserwacji.

VII. Wartość religii.

VIII. Wartość cwaniactwa.

IX. Wartość czynu.

X. Wartość życia rodzinnego.

Pozostawiając czytelnikowi intuicyjne rozumienie przedstawionych powyżej wartości moralnych skoncentrujemy się na analizie otrzymanych wyników badań.

PREZENTACJE WARTOŚCI MORALNYCH STUDENTÓW I NAUCZYCIELI NAUCZANIA POCZĄTKOWEGO

Każdy człowiek, niezależnie od wykonywanej pracy, wieku, wykształcenia posiada określony system wartości moralnych, którego znajomość pozwala nam przewidywać kierunek jego działań przyszłych i obecnych. Działania te, jak dowodzą tego obserwacje życia codziennego, nie zawsze są jasne, przejrzyste i zrozumiałe dla innych. Tę samą wartość można osiągać przez różne formy zachowania się społecznego i indywidualnego, np. wartość aktywności społecznej można realizować /niestety, tak to niektórzy realizują/ poprzez nieustanne mówienie o potrzebie aktywności społecznej lub też /jak to niektórzy czynią/ poprzez pracę na rzecz i dla dobra innych ludzi i środowiska ..., wartość patriotyzmu można realizować poprzez mówienie o miłości do ojczyzny i zachęcenie innych do rzetelnej pracy dla niej, bądź też poprzez pracę rzetelną i uczciwą dla dobra kraju. Możliwe jest też realizowanie jednych wartości poprzez eksponowanie innych,np. wartość wygody /osiąganie bardziej opłacalnych i mniej pracochłonnych stanowisk/ można realizować poprzez apelowanie - najczęściej do innych - o zwiększenie zaangażowania społecznego, o patriotyzm, o wydajną pracę itp. Jest to jednak problem wykraczający znacznie poza naukowe kompetencje i uprawnienia administracyjne pedagogów i psychologów. Pozostaje jednak w zasięgu ich oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych i łą-

czy się nierozerwalnie z etyczno-moralną stroną ich działalności zawodowej. Kształtowanie bowiem postaw społeczno-moralnych dzieci i młodzieży, których wyróżniającą cechą jest zgodność myśli i czynów - jest w naszym przekonaniu najważniejszym zadaniem wychowawczym współczesnej szkoły.

Przy tym założeniu istotna jest dla praktyki wychowawczej informacja o preferencjach wartości moralnych nauczycieli i kandydatów do tego zawodu choćby dlatego, iż uznane przez nich wartości będą skutecznie określały poziom i kierunek zachowań moralnych młodego pokolenia.

Interesowało nas głównie zagadnienie diagnozy systemu wartości moralnych badanej populacji, a nie sposób ich realizacji w życiu codziennym. Wyniki odpowiedzi na pierwsze i drugie pytanie badawcze ilustruje tab. 1.

T a b l i c a 1

Preferencje wartości moralnych studentów i nauczycieli oraz młodzieży pracującej i robotników /w procentach/

W a r t o ś ć	Studenci nauczania początkowego %	Nauczyciele nauczania początkowego %	Młodzież pracująca %	Robotnicy %
Wygody życia	12,5	4,2	20,5	18,2
Społecznej aktywności	16,1	12,5	19,6	15,1
Autorytetu moralnego	50,3	54,2	45,5	45,9
Patriotyzmu	22,3	33,3	16,1	20,3
Oszczędzania	5,0	4,2	8,0	5,1
Biernej obserwacji	7,3	-	7,1	4,2
Religii	20,4	2,8	17,9	15,2
Cwaniactwa	13,3	5,5	14,3	9,5
Pracy /czynu/	19,1	25,0	15,2	16,2
Życia rodzinnego	33,7	58,3	35,7	50,3
Podstawa procentowa	N=68	N=48	N=112	N=74
Dwa wybory: % = 200				

Analizując interesujące nas zależności zauważamy określone zróżnicowania w systemie wartości moralnych nauczycieli i kandydatów na nauczycieli nauczania początkowego. Okazuje się, iż zawodowo czynni nauczyciele mają korzystniejszy obraz systemu wartości moralnych niż studenci przygotowujący się do tego zawodu. Przemawia za tym fakt wyższego sytuowania w systemie wartości moralnych studentów wartości wygody życia /o 8,3 %/, biernej obserwacji /o 7,3%/, cwaniactwa /o 7,8%/ i religii /o 17,6%/..., oraz niższego sytuowania takich wartości moralnych jak: wartość patriotyzmu /o 11,0%/ i pracy /o 5,9%/. Obie badane grupy łączy bardzo wysoka /pierwsza u studentów, druga u nauczycieli/ pozycja wartości autorytetu moralnego i zdecydowanie najniższa pozycja wartości oszczędzania.

Nauczyciele przyjmując za najważniejsze - wartość życia rodzinnego, autorytetu moralnego, patriotyzmu i pracy /negując przy tym wartość wygody życia, cwaniactwa, oszczędzania i religii/ swoim systemem wartości moralnych bardziej identyfikują się z wzorem osobowym określonym przez współczesny dorobek myśli psycho- i socjopedagogicznej. "Ideał wychowawczy człowieka socjalizmu powinien wyrażać się w dążeniu do realizacji celów osobistych poprzez realizację celów ogólnych ustroju; w identyfikacji interesów osobistych z interesami całego społeczeństwa, w uznaniu ideologii socjalistycznego państwa za najważniejszą wartość, dążeniu do wysokiego poziomu sprawności zawodowej, w wykonywaniu zawodu w sposób twórczy, pomnażający dorobek i siłę całego społeczeństwa ..."[14]. "Naczelne wartości socjalizmu to - m.in. - humanizm, sprawiedliwość społeczna, wolność, demokracja, patriotyzm, internacjonalizm, świadomy stosunek do pracy, czynne uczestnictwo w kulturze, świadomość wychowawczych funkcji rodziny itp."[15].

Studenci poprzez silniejszą /niż przez nauczycieli/ akceptację takich wartości, jak wartość wygody życia, cwaniactwa, biernej obserwacji i religii, przy mniej korzystnym stosunku do wartości pracy, patriotyzmu, życia rodzinnego i autorytetu moralnego, w mniejszym stopniu identyfikują się z pożądanym społecznie wzorem osobowym człowieka.

Analizując w dalszym ciągu dane zawarte w tabeli, zwracamy uwagę na fakt, iż system wartości moralnych studentów-kandydatów na nauczycieli - w porównaniu do systemu wartości ich rówieśników pracujących w innych działach gospodarki narodowej - przedstawia się już bardziej optymistycznie. Wyraża się to m.in. w tym, że takie wartości moralne, jak wartość wygody, cwaniactwa, są bardziej

preferowane przez młodzież pracującą, a takie wartości, jak wartość autorytetu moralnego, patriotyzmu i pracy - przez studentów.

Kandydaci na nauczycieli sytuują niektóre wartości moralne także korzystniej niż ogół dorosłego społeczeństwa. Bardziej od dorosłych cenią wartość pracy /o 2,9%/, społecznej aktywności /o 1,0%/, autorytetu moralnego /o 4,4%/ i patriotyzmu /o 2,0%/, natomiast mniej cenią wartość wygody życia /o 5,7%/. Pozwala to na sformułowanie tezy o korzystniejszym systemie wartości moralnych kandydatów na nauczycieli niż pozostałych grup społecznych, znajdujących się w tym samym przedziale wiekowym, a także ludzi dorosłych mających dzieci w wieku obowiązku szkolnego. Jest to zjawisko optymistyczne. Niepokojącym zjawiskiem jest preferowanie niektórych wartości moralnych przez młode pokolenie /studentów i młodzież pracującą/. Preferowanie bowiem wartości wygody życia, cwaniactwa i biernej obserwacji /wyższe wskaźniki niż u ludzi dorosłych/ wskazuje pośrednio na określone błędy wychowawcze, jakie popełniono w stosunku do młodego pokolenia /w przypadku wartości oszczędzania dotyczy to dwu badanych pokoleń/. Stosunkowo niska ranga wartości pracy i wysoka ranga tych wartości, jakie odnotowaliśmy wśród ludzi młodych, może w niedalekiej przyszłości utrudniać skuteczność oddziaływań wychowawczych tej części populacji na pokolenie przyszłości, a wzrastające uznanie i akceptacja postaw, wiążących się z realizacją wartości wygody życia, biernej obserwacji i cwaniactwa, wskazuje na pilną potrzebę przewartościowania koncepcji oddziaływań wychowawczych na współczesną młodzież. Jest to jednak problem nie mieszczący się w naszych rozważaniach o systemie wartości moralnych studentów i nauczycieli nauczania początkowego.

Na podstawie wyników badań sądzić można, iż i studenci, i nauczyciele ściśle identyfikują się z wartością autorytetu moralnego, który w kwestionariuszu określiliśmy następująco: "Cechą zasadniczą ludzi o tym stylu życia jest poszanowanie wartości moralnych, uważają oni że w każdej sytuacji trzeba przestrzegać nakazów moralnych i społecznych, pozostawać w zgodzie z własnym sumieniem, z uznawanymi zasadami i normami moralnymi, starają się być i najczęściej bywają uczciwymi i sprawiedliwymi nawet wówczas, gdy jest im to niewygodne, gdy z tego powodu ponoszą straty materialne lub inne, dążą do zdobycia zaufania ludzi, lubią, gdy przychodzą oni po poradę w sprawach życiowych, zdobywają znaczny szacunek, panuje o nich opinia, że mają wspaniały

charakter, umieją rozróżniać to, co dobre i to co złe, wiedzą najczęściej, jak należy zachować się poprawnie pod względem moralnym, postępują zgodnie z własnym rozeznaniem wartości, niezależnie od sytuacji, są niezależni i odporni na wpływ innych osób lub opinii grupy"[16]. Odsetek studentów i nauczycieli preferujących tę wartość odpowiada ogólnemu zapotrzebowaniu społecznemu.

W hierarchii wartości wychowawczych na pierwszym miejscu umieszczone zostały - jak domagano się tego np. na I Kongresie PRON - "cnoty elementarne", wartości podstawowe, od których zależy funkcjonowanie wszystkich komórek oraz grup społecznych, zatem i narodu. Przypomnijmy, że chodzi tu o takie elementarne wartości i normy moralne, składające się na zwykłą ludzką uczciwość, jak: mów prawdę, dotrzymuj danego słowa, pomagaj słabszym, bądź lojalny wobec innych; albo takie jak: ceń godność każdego człowieka, bądź wrażliwy, uczynny, gdy trzeba - ofiarny. Wymieniamy je na pierwszym miejscu nie tylko dlatego, że wymienili je badani studenci i nauczyciele, ale także dlatego, że ich niedostatek w życiu codziennym jest wciąż zatrważający, oraz dlatego, że w kształtowaniu tych wartości mogą uczestniczyć wszyscy - niezależnie od wyznawanego światopoglądu. "Oznacza to, że nauczyciele i szkoła, która w całokształcie swej pracy ma charakter socjalistyczny i świecki, może i powinna współdziałać z rodzicami i środowiskiem społecznym o odmiennych poglądach - w zakresie wpajania dzieciom i młodzieży elementarnych norm moralnych, niezbędnych każdemu człowiekowi. Nie są one zresztą sprzeczne z socjalistyczną pedagogiką wychowawczą - przeciwnie, legły u jej podstaw"[17].

Ta skrótowa analiza wyników badań zawartych w tabeli 1 upoważnia nas do zaakceptowania i potwierdzenia wyrażanej często tezy o wysokiej moralności ludzi wykonujących zawód nauczyciela, zawsze oczekuje od ludzi wykonujących ten zawód korzystniejszych zachowań i preferencji wartosci moralnych niż od ludzi wykonujących inne czynności zawodowe

WZÓR OSOBOWY NAUCZYCIELA W OPINII STUDENTÓW I NAUCZYCIELI NAUCZANIA POCZĄTKOWEGO

Bogata literatura pedeutologiczna określa nam pożądane cechy osobowe nauczyciela-wychowawcy. Pamięciowe przyswojenie określonych wzorów osobowych nauczyciela i przez studentów i przez na-

uczycieli-praktyków byłoby jednak bezzasadne i nieprzydatne w praktyce. Każdy nauczyciel wytwarza na własny użytek określony model zachowań dydaktyczno-wychowawczych /pokrywający się na ogół z ustaleniami teoretycznymi/, opierając się na własnym doświadczeniu czy obserwacji zachowań innych nauczycieli. Kandydaci na nauczycieli, przy ograniczonych możliwościach praktycznych i obserwacyjnych, opierają się bardziej na teorii pedagogicznej i własnych wyobrażeniach związanych z przyszłą działalnością zawodową. Ta zmienność warunków tworzenia wzoru osobowego nauczyciela pozwala nam sądzić, iż w modelu tym wystąpią istotne różnice. Wykrycie tych różnic czy podobieństw jest naszym następnym celem badawczym. Cel ten chcieliśmy osiągnąć poprzez analizę wyników badań ankietowych.

T a b l i c a 2

Wzór osobowy nauczyciela nauczania początkowego w opinii studentów i nauczycieli

Cechy osobowe	Nauczyciele		Studenci		Razem	
	L.b.	%	L.b.	%	L.b.	%
Sprawiedliwy	40	83,3	61	89,7	101	87,1
Sumienny i obowiązkowy	38	79,2	45	66,2	83	71,6
Pogodny i uśmiechnięty	32	66,7	48	70,6	80	69,0
Ma poczucie humoru	33	68,8	45	66,2	78	67,2
Zawsze dotrzymuje słowa	30	62,5	48	79,6	78	67,2
Konsekwentny i dokładny	38	79,2	39	57,3	77	66,4
Dobry organizator	35	72,9	32	47,1	77	66,4
Szczery i bezpośredni	30	62,5	40	58,8	70	60,3
Nie ulega nastrojom	29	60,4	40	58,8	69	59,5
Samokrytyczny	26	54,2	42	61,8	68	58,6
Podstawa Oblicz. wart. procent.	N=48		N=68		N=116	

Podejmując analizę wyników zawartych w tab. 2 winniśmy Czytelnikowi wyjaśnienie, iż tabela ta zawiera tylko te cechy wzoru osobowego nauczyciela, które uzyskały więcej niż połowę wyborów w jednej i w drugiej grupie badanych. Umieszczenie w tabeli wszystkich wymienionych cech w /liczbie 57/ utrudniałoby analizę wyników.

Studenci nauczania początkowego bardziej akcentują takie cechy nauczyciela, jak: "sprawiedliwy", "pogodny i uśmiechnięty", "dotrzymujący słowa" i "samokrytyczny". Z kolei nauczyciele-praktycy są skłonni uważać za ważniejsze te cechy, które wywierają bardziej decydujący wpływ na skuteczność oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych, np. "sumienny i obowiązkowy" /o 13,0% więcej nauczycieli niż studentów/, "konsekwentny i dokładny" /o 21,9%/, "dobry organizator" /o 25,8%/, "szczery i bezpośredni" /o 3,7%/ i "nie ulegający nastrojom" /o 1,6%/.

W świetle powyższego możemy sformułować wniosek o ogólnej poprawności preferowanego wzoru osobowego nauczyciela przez obie badane grupy, z podkreśleniem, iż grupa studentów preferuje cechy związane z emocjonalną stroną zawodu nauczyciela, zaś grupa nauczycieli podkreśla bardziej instrumentalne cechy tego zawodu. Przedkładając to na język praktyczny można różnice te określić następująco: według studentów idealny nauczyciel to najpierw serce, a później organizacja pracy, zaś według nauczycieli-praktyków najpierw organizacja pracy, a później serce.

Dodać należy, iż w wymienionym zestawie cech /uzyskując ponad 50% głosów/ nie znalazły się takie cechy, które literatura przedmiotu określa jako cechy dydaktyczne /np. dobrze wyjaśnia, potrafi nauczyć, dostosowuje pytania do możliwości ucznia, prowadzi ciekawe zajęcia, itp./ czy wychowawcze /np. lubi dzieci, rozumie ucznia, bezgranicznie oddany uczniom, ma zaufanie uczniów itp./, co wskazuje na odmienność wzoru osobowego nauczyciela klas niższych. Wspomniane cechy dydaktyczne i wychowawcze, które znajdują poczesne miejsce we wzorze osobowym nauczyciela klas wyższych szkoły podstawowej i szkół średnich, w przypadku naszych badań uzyskały mniej niż 50% głosów. Sugeruje to potrzebę nowego spojrzenia na rolę i wzór osobowy nauczyciela klas niższych, co wymaga jednak dalszych, pogłębionych studiów.

PODSUMOWANIE

Przypomnijmy - celem naszego opracowania było udzielenie informacji na temat preferencji wartości nauczycieli i studentów nauczania początkowego. Oczekiwaliśmy - zgodnie z odczuciami społecznymi - iż nauczyciele z racji pełnionego zawodu mają jako grupa społeczna bardziej korzystny system wartości moralnych niż pozostałe grupy społeczne. Okazało się, iż tak jest w istocie.

Mniej korzystny obraz systemu wartości moralnych kandydatów na nauczycieli - związany z ogólnym systemem wartości moralnych współczesnej młodzieży - i tak jest korzystniejszy niż ich rówieśników i grupy ludzi dorosłych, pracujących w innych działach gospodarki narodowej.

W świetle badań można sformułować - hipotetyczny jeszcze - wniosek o zmniejszonej potrzebie aktywności społecznej /nauczycieli i studentów/, która to dotychczas wyróżniała nauczycieli spośród innych grup zawodowych, oraz o ukierunkowaniu koncepcji własnego życia /szczególnie wśród studentów/ na rodzinę, wygodę życia i religię, a także o wzrastającym uznaniu dla wartości cwaniactwa przy mniejszym szacunku do pracy i powinności wobec narodu.

Niższa pozycja moralnej wartości pracy wśród grupy badanych studentów rzutuje - jak sądzę - na formułowanie wzoru osobowego nauczyciela. Studenci podkreślali częściej niż nauczyciele-praktycy te cechy, które wiążą się bardziej ze sferą uczuć niż obowiązków.

Jeżeli badania na większej populacji studentów i nauczycieli - czego pilną potrzebę sygnalizujemy - potwierdzą preferencję określonych wartości moralnych, szczególnie wśród kandydatów na nauczycieli, możemy mieć określone trudności z realizacją pożądanego społecznie wzoru osobowego najmłodszego pokolenia. Wysoka preferencja wartości religii może mieć wpływ na zakres laickości szkół, a znaczące preferencje wartości wygody życia, biernej obserwacji i cwaniactwa, przy zmniejszającej preferencji wartości pracy, mogą wywierać określone skutki wychowawcze.

Optymistycznym akcentem badań jest niewątpliwie wysoka ranga wartości autorytetu moralnego i to zarówno wśród nauczycieli, jak i kandydatów do tego zawodu, co pozwala mieć nadzieję na właściwy model postępowania wychowawczego badanych.

P r z y p i s y

[1] Zob. S. Ossowski: Z zagadnień psychologii społecznej. W: Dzieła t. 3, Warszawa 1967, PWN, s. 71 i nast.

[2] J. Szczepański: Elementarne pojęcia socjologii. Warszawa 1963, PWN, s. 54.

[3] K. Obuchowski: Psychologia dążeń ludzkich. Warszawa 1972, PWN, s. 244.

[4] Zob. np. Cz. Matusewicz: Psychologia wartości. Warszawa 1975, PWN.

[5] S. Marczuk: Człowiek wartościowy społecznie w opinii studentów i młodych robotników. "Kultura i Społeczeństwo", t. 27, nr 2, 1983.

[6] S. Krawcewicz: Współczesne problemy zawodu nauczyciela. Warszawa 1979, KiW, s. 76.

[7] J. Wołczyk: Badania nad zawodem nauczyciela w systemie nauk pedagogicznych. W: Z badań nad zawodem nauczyciela. Warszawa 1979, WSiP, s. 44.

[8] T. Malinowski: Nauczyciel i społeczeństwo. Warszawa 1968, PWN, s. 8.

[9] J. Wołczyk: Badania nad zawodem ... op. cit. s. 46.

[10] J. Szczepański: Rzecz o nauczycielach w wychowującym społeczeństwie socjalistycznym. Warszawa 1975, KiW, s. 99.

[11] Zob. np. L. Bandura: Przyczyny niepowodzeń szkolnych". Kwartalnik Pedagogiczny" 1962 nr 3; J. Konopnicki: Zaburzenia w zachowaniu się dzieci i środowiska. Warszawa 1964; H. Spionek: Psychologiczna analiza trudności i niepowodzeń szkolnych, Warszawa 1970; E. Trempała: Integracja podstawowych środowisk wychowawczych a rezultaty pracy pedagogicznej szkoły. Bydgoszcz 1969; W. Okoń: Niepowodzenia działalności wychowawczej w szkole. W: Zarys pedagogiki /red. B. Suchodolski/. Warszawa 1961; M. Cackowska: Zasady efektywnej organizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego w klasach początkowych. "Życie Szkoły" 1980, nr 6; Cz. Kupisiewicz: Najpilniejsza sprawa. "Nowa Szkoła" 1961,nr 2; R. Więckowski: Intensyfikacja pracy uczniów w nauczaniu początkowym. Warszawa 1972. PZWS.

[12] O. Durr: Probleme der Gesinnugsbildung. Heidelberg 1950.

[13] Opracowany przez Cz. Matusewicza "Test wyboru wartości moralnych znajduje" się w pracy "Psychologia wartości ...op. cit.

[14] J. Szczepański: Problemy i perspektywy szkolnictwa wyższego w Polsce, Warszawa 1969, s. 136-137.

[15] Por. Dokument Ministerstwa Oświaty i Wychowania "Główne kierunki i zagadnienia w pracy wychowawczej szkół" z dnia 3.IX.1982 r.

[16] Test wyboru wartości moralnych.

[17] T.W. Nowacki: Rozważania nad wychowaniem pracownika. Warszawa 1984. Instytut Kształcenia Zawodowego, s. 73.

Ewa Cieślarczyk
Uniwersytet Warszawski

IDENTYFIKACJA NAUCZYCIELI Z WŁASNYM ZAWODEM

Wśród wielu czynników warunkujących efektywność pracy nauczyciela ważne miejsce zajmuje identyfikacja z posiadanym zawodem. Przez "identyfikację nauczyciela z zawodem" rozumiem akceptowanie przez nauczyciela wykonywanej przez siebie pracy, tzn. przekonanie o posiadaniu predyspozycji do tej pracy, osiąganie z niej satysfakcji i zadowolenia oraz wyrażanie chęci jej kontynuacji.

Chcąc poznać, w jakim stopniu nauczyciele identyfikują się ze swoim zawodem, przeprowadziłam w latach 1979-1981 badania ankietowe i wywiady wśród nauczycieli przedszkoli, szkół podstawowych i szkół średnich. Przebadałam łącznie 680 osób. Z badań tych wynikło, że średnio co drugi nauczyciel nie czuje się na tyle związany ze swoją pracą, iż zakłada ewentualność odejścia z zawodu. Na taką sytuację wpłynęło prawdopodobnie wiele przyczyn zarówno obiektywnych, jak i subiektywnych.

W niniejszym opracowaniu uwagę swoją skoncentruję na subiektywnych odczuciach nauczycieli wyrażających stosunek do własnego zawodu. Przedstawię wyniki ogólne dotyczące wszystkich respondentów oraz szczegółowe, tzn. otrzymane w poszczególnych grupach związanych z kolejnymi szczeblami kształcenia. Będą one dotyczyły następujących zagadnień:

1. Co powoduje, że nauczyciele pozostają w swoim zawodzie?
2. Co wpływa na ich aktywność zawodową /wywiązywanie się z obowiązków służbowych/?
3. Co daje im satysfakcję w pracy?
4. W jakim stopniu uważają za trafny wybór posiadanego zawodu?

Wśród wielu czynników, które zadecydowały o wykonywaniu przez nauczycieli swojego zawodu, najsilniejszym okazała się chęć pracy z dziećmi. Aż 80% przebadanych osób stwierdziło, iż czynnik ten ma podstawowe znaczenie dla pozostawania w zawodzie. Wśród sporej liczby nauczycieli /66,7%/ istotny wpływ wywarło zamiłowanie do wykonywanej przez siebie pracy. Ważnym okazało się także przekonanie nauczycieli w posiadaniu predyspozycji pedagogicznych /53%/ oraz przekonanie o społecznej użyteczności zawodu nauczyciela /51,0%/. W grupie uwarunkowań słabszych, nie wpływających znacząco na pozostawanie w zawodzie, znalazły się: brak kwalifikacji umożliwiających pracę w innym zawodzie /17,0%/ oraz społeczny prestiż zawodu nauczyciela /11,9%/.

Zbliżone do wyników ogólnych są także opinie nauczycieli w poszczególnych grupach. Możliwość pracy z dziećmi oraz zamiłowanie do wykonywanej pracy okazały się również najważniejsze dla większości osób związanych z różnymi szczeblami kształcenia. Pewne różnice wystąpiły w odniesieniu do pozostałych czynników. Obrazuje to tabela 1.

Można zauważyć, iż występują różnice w sile oddziaływania kolejnych czynników między poszczególnymi grupami respondentów. Większość nauczycieli przedszkoli i klas IV-VII stwierdziła, iż

posiadając predyspozycje pedagogiczne może najlepiej wykazać się nimi w pracy nauczycielskiej /ponad 60%/. Nieco inaczej do kwestii tej ustosunkowali się pozostali nauczyciele. Tylko 36,5% nauczycieli liceów ogólnokształcących, 39,6% nauczycieli szkół zawodowych i 42,3% nauczycieli kl. I-III wyraziło takie przekonanie. Różnice te wynikały prawdopodobnie stąd, że nauczyciele przedszkoli i szkół podstawowych posiadali wykształcenie pedagogiczne bez-

Tabela 1

Czynniki wpływające na pozostanie w zawodzie nauczycielskim
N = 550 /dane w %/

Lp.		Nauczyciele				
		przedszkoli	kl. I-III	kl. IV-VIII	liceów ogólnokształcących	szkół zawodowych
1.	Społeczna użyteczność zawodu nauczyciela	51,8	51,2	53,8	40,4	55,3
2.	Prestiż społeczny zawodu nauczyciela	11,4	16,1	12,1	5,7	11,8
3.	Możliwości pracy z dziećmi /młodzieżą/	83,7	76,9	79,2	78,8	79,2
4.	Zamiłowanie do wykonywanej pracy	81,5	72,4	76,5	75,0	71,5
5.	Większa możliwość wykazania się swoimi umiejętnościami pedagogicznymi niż w innej pracy	61,0	42,3	63,4	36,5	39,6
6.	Zdobyta już pozycja zawodowa	46,1	36,5	52,2	36,5	45,5
7.	Możliwość podnoszenia kwalifikacji	44,0	16,9	40,0	9,6	29,6
8.	Brak kwalifikacji umożliwiających pracę w innym zawodzie	24,9	9,5	16,5	9,6	15,8
9.	Unikanie wszelkich zmian w życiu	31,2	47,9	49,6	23,1	49,5

pośrednio związane z pracą w przedszkolu czy w szkole. Osoby te najczęściej decydowały się na zawód nauczyciela z własnego wyboru, przekonane o posiadaniu predyspozycji pedagogicznych[1]. Autorzy analizując wyniki obrazujące drogę do zawodu nauczycieli szkół śre-

dnich /np. szkolnictwa zawodowego/ można zauważyć, że w mniejszym stopniu kierowali się oni chęcią pracy z młodzieżą. Czasami była to konieczność wynikająca z niemożności uzyskania innej pracy. Dlatego też w ich przypadku umiejętności pedagogiczne nie wystąpiły jako czynnik decydujący o pozostawaniu w zawodzie. Różnice wystąpiły także w oddziaływaniu czynnika "możliwości podnoszenia kwalifikacji". Szczególnie nauczyciele liceów ogólnokształcących nie widzieli potrzeby korzystania z tych "możliwości". Jest to zrozumiałe, gdyż nauczyciele ci najczęściej legitymowali się wyższym wykształceniem, a więc praca w szkole nie stwarzała im takich możliwości dokształcania jak np. nauczycielom przedszkoli.

Przeanalizowałam także zależność między wykształceniem nauczycieli a czynnikami wpływającymi na pozostawanie ich w zawodzie. Zauważyłam, że bez względu na poziom wykształcenia nauczycieli, decydujący wpływ na pozostanie w zawodzie miały możliwość pracy z dziećmi i zamiłowanie do wykonywanej pracy. Stwierdziłam, że nauczyciele ze średnim ogólnym wykształceniem znacznie wyżej oceniali społeczny prestiż zawodu i że posiadał on dla nich znaczący wpływ na ich pracę w szkole. Również większe niż u innych znaczenie miała w tej grupie zdobyta już pozycja zawodowa /61,6%/, a także brak kwalifikacji umożliwiających pracę w innym zawodzie /30,8%/. Można przypuszczać, że osoby ze średnim ogólnym wykształceniem pracę w szkole traktowały jako swego rodzaju awans. Nie posiadając żadnych kwalifikacji zawodowych prawdopodobnie uważały, że osiągnęły określoną pozycję zawodową. Dlatego wśród tych nauczycieli wystąpił znacznie wyższy wskaźnik dotyczący prestiżu społecznego zawodu nauczyciela /23,8%/. Na uwagę zasługuje także stosunkowo wysoki w tej grupie /30,8%/ oraz wśród nauczycieli ze średnim pedagogicznym wykształceniem /47,7%/ wskaźnik podkreślający znaczenie możliwości podnoszenia kwalifikacji. Sytuację taką można wyjaśnić następująco:

Osoby ze średnim ogólnym wykształceniem pracując w szkole miały umożliwione ukończenie studiów i zdobycie zawodu. Również nauczyciele posiadający średnie pedagogiczne wykształcenie pracując w szkole mieli większe możliwości i lepsze warunki do zdobycia dyplomu magistra niż gdyby pracowali w innych instytucjach.

Analizując odpowiedzi w poszczególnych grupach /z wykluczeniem osób bez pedagogicznego wykształcenia/ zauważyłam, że wraz ze wzrastającym wykształceniem obniżało się wśród nauczycieli znaczenie czynnika "uważam, że w zawodzie nauczyciela mogę lepiej wykazać się

swoimi umiejętnościami niż w innej pracy". Można przypuszczać, że wraz ze wzrastającym wykształceniem dostrzegali dla siebie więcej możliwości uzyskiwania pracy - także poza szkolnictwem.

Rozpatrując zależność między wiekiem nauczycieli a czynnikami wpływającymi na pozostawanie ich w zawodzie stwierdziłam, że istnieje pewna zbieżność poglądów w dwóch skrajnych wiekowo grupach - grupie najmłodszej i najstarszej. Osoby te znacznie częściej niż pozostałe podkreślały wartość zawodu nauczyciela /społeczna użyteczność zawodu ok. 70%; prestiż społeczny zawodu ok. 24%/, a także swoje zamiłowanie do pracy z dziećmi i młodzieżą /ok. 90%/. Warte uwagi jest również to, że na pozostawanie w zawodzie wraz z postępującym wiekiem ma wpływ zdobyta pozycja zawodowa i związana z tym niechęć do wszelkich zmian w życiu.

Analizie poddałam również związek między miejscem zamieszkania nauczycieli a czynnikami wpływającymi na pozostawanie ich w zawodzie. Okazało się, że społeczny prestiz zawodu nauczyciela jest znacznie silniejszy w środowisku nauczycieli wiejskich niż wśród nauczycieli miejskich. On też ma o wiele większy wpływ na pozostawanie tych nauczycieli w zawodzie. Również nauczyciele wiejscy są znacznie częściej przekonani o posiadaniu predyspozycji pedagogicznych niż nauczyciele miejscy. Większe znaczenie ma dla nich także możliwość podnoszenia własnych kwalifikacji. Pozostawanie ich w zawodzie jest w większym stopniu wynikiem braku kwalifikacji do innej pracy oraz unikaniem zmian w życiu u pozostałych nauczycieli.

Przedstawiona analiza dotyczyła czynników wpływających na pozostawanie nauczycieli w zawodzie. Czynniki te można by nazwać uwarunkowaniami zewnętrznymi, wynikającymi głównie z charakteru zawodu nauczyciela. Oprócz nich zwróciłam również uwagę na uwarunkowania tkwiące bezpośrednio w pracy szkolnej. Odpowiadając na pytanie otwarte zawarte w ankiecie nauczyciele określili je następująco:

1/ własne zadowolenie z dobrze wykonywanej pracy /91,2% odp./,
2/ sympatia dzieci /89,6% odp./,
3/ przyzwyczajenie do solidnego wykonywania każdej pracy /88% odp./,
4/ sympatia rodziców /61,3% odp./,
5/ uznanie kolegów - nauczycieli /49,8% odp./,
6/ uznanie przełożonych /49,3% odp./.

Niniejsze wyniki dają tylko ogólne spojrzenie na czynniki warunkujące aktywność zawodową nauczycieli. W celu uzyskania szczegóło-

wych informacji przeprowadziłam analizę w poszczególnych grupach. Stwierdziłam, że we wszystkich grupach najbardziej znaczący wpływ na pracę nauczycieli wywarły: sympatia dzieci, przyzwyczajenie do solidnego wykonywania każdej pracy i własne zadowolenie z wykonywanej pracy. Jednakże dla poszczególnych nauczycieli czynniki te nabierały różnego nasilenia i znaczenia. Dla nauczycieli przedszkoli najbardziej liczącą się i mającą największy wpływ na ich pracę była sympatia dzieci. Dla nauczycieli klas I-III najistotniejsze było przyzwyczajenie do solidnego wykonywania każdej pracy, dla pozostałych osób - własne zadowolenie z pracy.

Zaistniały różnice w oddziaływaniu takich czynników, jak: uznanie kolegów-nauczycieli i sympatia rodziców. Większość osób stwierdziła, że uznanie kolegów ma znikomy wpływ na ich aktywność zawodową. Jednakże nauczyciele przedszkola i nauczyciele liceów ogólnokształcących podkreślili, iż liczy się ono dla nich bardziej niż uznanie przełożonych. Sympatia rodziców ma o wiele większe znaczenie dla nauczycieli przedszkola i klas I-III niż dla pozostałych. Wynika to prawdopodobnie stąd, że nauczyciele ci, pracując z małymi dziećmi, na co dzień kontaktują się z ich rodzicami i bezpośrednio odczuwają uznanie, sympatię czy niechęć z ich strony.

Aby uzyskać dodatkowe informacje o czynnikach warunkujących aktywność zawodową nauczycieli, zamieściłam w ankiecie pytanie otwarte: "Co sprawia Panu/i/ najwięcej satysfakcji w pracy?". Odpowiadając, większość osób /53,9%/ wymieniła "dobre efekty nauczania i wychowania". Dla sporej grupy /32,3%/ źródłem satysfakcji było również uznanie i zadowolenie dzieci. Mniej ważnymi, ale także istotnymi dla mniejszych grup nauczycieli, okazały się: zadowolenie rodziców /8%/, kontakty z dziećmi /6,5%/, własne zadowolenie z dobrze wykonywanej pracy /5,4%/, obserwowanie rozwoju uczniów /4,3%/, pozytywna ocena przełożonych /3,1%/, pozytywne wyniki pracy z uczniem słabszym /1,6%/.

Po prześledzeniu czynników, które decydują o pozostawaniu nauczycieli w swoim zawodzie i wpływają na efektywne wywiązywanie się ich z obowiązków służbowych - chciałabym przeanalizować te odpowiedzi, na podstawie których można wnioskować, jaka grupa spośród przebadanych osób jest zdecydowana kontynuować swój zawód, a jaka zmieni go przy sprzyjającej okazji. Zadałam nauczycielom pytanie: "Gdyby dano Panu/i/ możliwość ponownego wyboru zawodu, jaki by Pan/i/ wybrał/a/?". Uzyskałam odpowiedzi, z których wynikło, że tylko 47,1% osób wybrałoby ponownie zawód nauczyciela.

Wskaźnik ten wypadł niekorzystnie w porównaniu z grupą /63,4%/ nauczycieli, którzy zdecydowali się na pracę w zawodzie nauczyciela z własnego wyboru, którzy przekonani byli o posiadaniu predyspozycji do pracy z dziećmi. Dla prawie 1/3 spośród tych osób nie spełniły się oczekiwania w stosunku do swego zawodu. Prawdopodobnie część tych nauczycieli to osoby, które w konkretnej pracy szkolnej stwierdziły, że nie posiadają odpowiednich umiejętności pedagogicznych, że praca z dziećmi przekracza ich możliwości, że nie sprawdzają się jako nauczyciele. Niepokojące jest jednak to, że obok tych nauczycieli znalazły się osoby, które z innych powodów chciały zmienić swój zawód. 19% respondentów to nauczyciele, którzy jednoznacznie podkreślili swoją niechęć do wykonywanej przez siebie pracy. Nauczyciele ci byli zdecydowani na zmianę zawodu. Dość dużą grupę /ok. 40%/ stanowiły osoby, które nie udzieliły konkretnej odpowiedzi wyrażającej aprobatę czy dezaprobatę wykonywanego zawodu.

Pewne różnice wystąpiły pomiędzy poszczególnymi grupami nauczycieli, związanymi z kolejnymi szczeblami kształcenia. Wśród nauczycieli przedszkola i nauczycieli kl. I-III ponad połowa /52,5%/ zdecydowana była pozostać w swoim zawodzie. Natomiast pozostałe osoby charakteryzowały się słabszym związaniem z zawodem. Tylko 41% osób spośród nauczycieli klas IV-VIII chciało nadal pracować w swoim zawodzie, podobnie wyglądała sytuacja wśród nauczycieli liceów ogólnokształcących /40,4%/. Najniższe zainteresowanie kontynuacją zawodu można było zauważyć w grupie nauczycieli szkolnictwa zawodowego /35,5%/.

Wart analizy wydał mi się także związek między stażem pracy nauczycielskiej a stosunkiem do jej kontynuacji. Wyniki tej analizy obrazuje tabela nr 2.

Tabela 2

Staż pracy w zawodzie nauczyciela, a chęć kontynuacji zawodu
N = 550 /dane w %/

Lp.	Staż pracy w zawodzie nauczyciela	Chęć kontynuacji zawodu	Chęć rezygnacji z zawodu	Trudno powiedzieć
1.	Do 2 lat	36,0	20,0	44,0
2.	Od 3 do 5 lat	44,6	13,8	41,6
3.	Od 6 do 10 lat	44,9	20,3	34,8
4.	Od 11 do 15 lat	42,7	24,3	33,0
5.	Od 16 do 20 lat	47,6	18,3	34,1
6.	powyżej 20 lat	57,2	16,3	26,5

Na podstawie uzyskanych wyników zauważyłam, że najbardziej związani ze swoim zawodem byli nauczyciele pracujący ponad 20 lat w szkolnictwie /57,2%/. Najmniejsze zainteresowanie kontynuacją zawodu prezentowały osoby pracujące najkrócej /36,0%/. W przypadku najstarszych nauczycieli można przypuszczać, iż były to osoby, które zgromadziły bogate doświadczenie pedagogiczne, znały swoją pracę na tyle dobrze i przyzwyczaiły się do niej, że nie widziały potrzeby zmian. Wśród nauczycieli o stażu pracy do 2 lat - obok osób, które trafiły do zawodu z własnego wyboru - znajdowali się prawdopodobnie także nauczyciele, którzy podjęli pracę w szkolnictwie tylko dlatego, że nie uzyskali innej, w ich odczuciu atrakcyjniejszej. Znajdowali się oni, prawdopodobnie,w grupie 20% osób, które zamierzały zrezygnować z zawodu. Dość liczną grupę stanowili tutaj nauczyciele niezdecydowani /44%/, którzy - prawdopodobnie ze względu na krótki staż - nie mogli stwierdzić, czy zawód ten im odpowiada.

Na uwagę zasługuje grupa nauczycieli o stażu pracy od 11 do 15 lat. Wśród nich wystąpił dość niski - w porównaniu z pozostałymi grupami - wskaźnik /42,7%/ chęci kontynuacji zawodu, a najwyższy - chęci rezygnacji /24,3%/. Przypuszczać można, iż zniechęcenie tych osób wynikło z nadmiaru obowiązków. Zazwyczaj byli to nauczyciele, którzy pracując zawodowo równocześnie uzupełniali wykształcenie, uczestniczyli w różnych kursach doskonalących wiedzę merytoryczną i metodyczną. Łączenie obowiązków służbowych z rodzinnymi /posiadanie małych dzieci/ bardzo ich obciążało i dlatego mogła powstawać niechęć do zawodu, który wymaga dużego wysiłku fizycznego, intelektualnego i psychicznego.

Przeanalizowałam także zależność pomiędzy wykształceniem nauczycieli a ich stosunkiem do kontynuacji zawodu. Dane do tej analizy ukazuje tabela 3.

Łatwo zauważyć, że najwięcej osób, które po raz drugi wybrałyby zawód nauczyciela, znajduje się wśród nauczycieli z wykształceniem średnim pedagogicznym i wyższym zawodowym. W grupie nauczycieli ze średnim pedagogicznym wykształceniem znajdują się osoby z dość dużym już doświadczeniem w pracy szkolnej, ponieważ licea pedagogiczne zlikwidowano przed kilkunastu laty, a więc absolwenci ich muszą legitymować się już dość dużym stażem pracy zawodowej. Podobnie może wyglądać sytuacja wśród nauczycieli z wykształceniem wyższym zawodowym. W grupie tej znajdują się osoby, które ze względu na zaawansowany już wiek i duży staż pracy nie były kierowane na studia

Tabela 3

Wykształcenie nauczycieli a chęć kontynuacji zawodu
N = 550 /dane w %/

Lp.	Wykształcenie	Chęć kontynuacji zawodu	Chęć rezygnacji z zawodu	Trudno powiedzieć
1.	Średnie ogólnokształcące	46,1	15,4	38,5
2.	Średnie pedagogiczne	54,5	18,2	27,3
3.	Pomaturalne /SN/	48,4	14,9	36,7
4.	Wyższe zawodowe	56,2	16,7	27,1
5.	Wyższe magisterskie	40,8	25,2	34,0

dla pracujących, lecz zapewniono im możliwość uzyskania wyższego zawodowego wykształcenia poprzez aktywne uczestnictwo w systemie dokształcania radiowo-telewizyjnego NURT. W tych dwóch grupach nauczycieli znajdują się więc prawdopodobnie osoby najstarsze, które - jak wynika z poprzednich analiz - są najbardziej związane ze swoim zawodem.

Najliczniejszą grupę zgłaszającą chęć zmiany zawodu /25,2%/, przy równoczesnym niskim procencie chętnych do jego kontynuacji /40,8%/, stanowili nauczyciele z wyższym magisterskim wykształceniem. Wśród nich znajdowało się najwięcej osób, które podjęły pracę w szkole nie mogąc znaleźć innego zatrudnienia, a także osoby, które w ramach studiów dla pracujących zdobyły wyższe wykształcenie /które stworzyło im szansę podjęcia innej, w ich mniemaniu bardziej atrakcyjnej, pracy/.

Ostatnie, w analizowanej tutaj kwestii, zagadnienie dotyczy zależności pomiędzy miejscem zamieszkania respondentów a ich stosunkiem do kontynuacji zawodu. Na ten temat uzyskałam bardzo zróżnicowane wyniki.

Przede wszystkim uderza różnica w stosunku do zawodu nauczycieli wiejskich i miejskich. Nauczyciele wiejscy zazwyczaj zdecydowani byli kontynuować swój zawód /61,5% i 56,5%/. Wskaźnik dotyczący chęci rezygnacji był stosunkowo niski /15,4% i 8,7%/. Wynikało to prawdopodobnie stąd, iż miejsce pracy tych nauczycieli często wiązało się z miejscem ich zamieszkania. Nauczyciele ci mieli znikome szanse na uzyskanie innej, bardziej atrakcyjnej pracy w swojej miejscowości. Na wsiach pracuje więcej niż w miastach nauczycieli ze średnim pedagogicznym wykształceniem, a - jak wynika z wcześniej

przedstawionych danych - osoby te bardziej niż pozostałe związane są ze swoim zawodem. Ważną sprawą jest chyba także rola społeczna, jaką pełnią nauczyciele wiejscy w swoim środowisku. Przypuszczać można, iż nauczyciele ci czują się bardziej doceniani i potrzebni w swojej społeczności niż nauczyciele w mieście.

Podsumowując przedstawione wyniki należałoby obecnie spróbować udzielić odpowiedzi na pytanie: jaka grupa spośród przebadanych nauczycieli identyfikowała się ze swoim zawodem - tzn. jaka grupa nauczycieli uważała, iż wykonywała pracę zgodnie z posiadanymi predyspozycjami zawodowymi, a także odczuwała zadowolenie i satysfakcję ze swojej działalności zawodowej i była zdecydowana ją kontynuować. Na postawione pytanie nie można udzielić jednoznacznej odpowiedzi, gdyż wyniki dotyczące poszczególnych zagadnień, które składają się na całość obrazującą identyfikację nauczycieli z zawodem - mogą umożliwić jedynie przybliżoną ocenę. Upoważniają one do przypuszczenia, iż około 50-60% respondentów identyfikowało się z własnym zawodem. A oto próba uzasadnienia.

Dominującym motywem wyboru zawodu nauczyciela dla 63,8% osób i najsilniejszym czynnikiem wpływającym na pozostawanie w tym zawodzie /79,7%/ - była chęć pracy z dziećmi. Również ważnym czynnikiem, warunkującym pozostawanie w zawodzie, było zamiłowanie do wykonywanej pracy /66,7%/. Wśród uwarunkowań aktywności zawodowej nauczycieli /wywiązywanie się z obowiązków służbowych/ na pierwsze miejsce wysunęło się własne zadowolenie, wynikające ze świadomości dobrze wykonywanej pracy /91,2%/, a tuż za nim - sympatia ze strony dzieci /89,6%/. Satysfakcję zawodową warunkowały przede wszystkim dobre efekty nauczania i wychowania /53,9%/ oraz dostrzegalne przejawy zadowolenia dzieci i młodzieży /ponad 30%/.

Tak więc na podstawie przedstawionych wyników można by stwierdzić, iż około 60% nauczycieli pod względem swoich predyspozycji i źródeł satysfakcji zawodowej identyfikowało się z własnym zawodem. Jednakże zdecydowaną chęć kontynuacji zawodu zgłaszało tylko 47,1% osób. Przypuszczać należy więc, iż wśród nauczycieli, pracujących w szkolnictwie z własnej chęci i osiągających satysfakcję w tej pracy, znajdowały się osoby, które nie wyrażały ochoty na kontynuację zawodu prawdopodobnie z innych względów niż pedagogiczne.

Wśród przebadanych nauczycieli najbardziej związani ze swoim zawodem byli nauczyciele przedszkola i nauczania początkowego, zaś pod względem wieku - nauczyciele najstarsi, pracujący ponad 20 lat

w szkolnictwie. Wśród nauczycieli przedszkola i nauczycieli nauczania początkowego wystąpił najwyższy wskaźnik osób, które wybrały ten zawód z własnej chęci, Nauczyciele ci, w porównaniu z pozostałymi grupami, wykazali najsilniejszą tendencję do pozostania w zawodzie /ponad 50%/. Najbardziej związani ze swoją pracą byli nauczyciele legitymujący się średnim pedagogicznym wykształceniem i nauczyciele z wykształceniem wyższym zawodowym; najmniej - nauczyciele z ukończonymi wyższymi studiami magisterskimi. Bardziej korzystnie wypadła identyfikacja z zawodem nauczycieli wiejskich niż miejskich.

P r z y p i s y

[1] Prowadzone były także badania na temat: "Motywacja wyboru zawodu nauczyciela". Do niniejszej analizy wykorzystano wyniki tych badań.

Jacek Mańczak
Instytut Badań Problemów
Młodzieży
Oddział w Szczecinie

ROLA ŚWIADOMOŚCI CELÓW WYCHOWANIA W DOKONYWANIU DIAGNOZY WYCHOWAWCZEJ PRZEZ NAUCZYCIELI

Przygotowanie nauczyciela do podjęcia pracy wychowawczej wymaga określenia sekwencji projektowanych działań w taki sposób, aby złożyły się one na z grubsza zarysowany program działalności wychowawczej[1]. Nakreślenie tego rodzaju programu przyczyniającego się do udoskonalenia pracy wychowawczej nie jest możliwe bez wykorzystania przez nauczyciela informacji zawartych w dyspozycjonalnie ujmowanych celach wychowania, których przedmiot stanowią cechy osobowościowe jednostki[2].

Posługiwanie się przez nauczyciela w pracy wychowawczej dyspozycjonalnie formułowanymi celami jest warunkiem optymalizacji całego procesu organizowania oddziaływań wychowawczych[3]. Czynność określania celów wychowania, jako cech osobowości mających podlegać kształtowaniu w toku pracy wychowawczej, można odnieść do wszystkich jej późniejszych etapów, pytając o funkcję celów względem diagnozy wychowawczej, planowania działań wychowawczych, realizacji planu oraz kontroli i oceny końcowej wyników wychowania[4].

Działania te są bowiem podejmowane w następstwie przyjętych i uświadamianych sobie przez nauczyciela celów wychowania.

Zadanie, które powinno niewątpliwie zostać podjęte w pierwszej fazie projektowania pracy wychowawczej, polega na dokonaniu rozpoznania poziomu ukształtowania cech osobowości wychowanków[5]. Postępowanie nauczyciela zmierzające do uzyskania tego rodzaju informacji stanowi o istocie wstępnej diagnozy wychowawczej. Musi on bowiem, zanim przystąpi do organizacji i realizacji procesów wychowawczych, określić różnicę pomiędzy aktualnym i możliwym stopniem ukształtowania cech osobowościowych wychowanków, na rozwój których będzie ukierunkowana praca wychowawcza.

Posiadanie świadomości tzw. etapowych celów wychowania[6] pozwala nauczycielowi zdawać sobie sprawę z tego, na ile dana cecha może być u wychowanków ukształtowana z uwagi na standardy rozwoju poszczególnych sfer osobowości /poznawczej, emocjonalnej, moralnej, społecznej i in./[7]. Rola celów etapowych w ramach diagnozy wychowawczej polega więc na tym, że pozwalają one dokonać możliwie jak najbardziej wnikliwego rozpoznania osobowości wychowanków pod kątem ukształtowania określonych cech. Wiedza tego typu stanowi dla nauczyciela podstawę do wytyczenia kierunków dalszego rozwoju osobowościowego wychowanków i dokonania wyboru działań o charakterze kreatywnym, kompensacyjnym, korektywnym czy profilaktycznym, odznaczających się jak najwyższym stopniem wychowawczej efektywności[8]. Można w związku z tym powiedzieć, że diagnoza wychowawcza posiada wartość prognostyczną dla projektowanego toku postępowania wychowawczego, które ma służyć harmonijnemu kształtowaniu osobowości wychowanków.

Harmonijne kształtowanie osobowości jednostki przejawia się m.in. w optymalnym rozwoju intelektualnym, emocjonalnym, społecznym oraz odpowiedzialności pomiędzy myślami, czynami, ideałami[9]. Ważność postulatu harmonijnego kształtowania osobowości wynika stąd, że "niedorozwój" jednej z jej sfer może doprowadzić do wytworzenia się wewnętrzosobowych ograniczeń dla rozwoju innej sfery osobowości[10]. Jeśli więc przyczyną rozpoznanego "niedorozwoju" osobowości wychowanka są czynniki pozaorganiczne, to wychowawca powinien w pierwszym rzędzie zmierzać do osiągnięcia tych celów, które odnoszą się do najsłabiej rozwiniętych cech osobowości[11].

Poznanie cech osobowości wychowanków wymaga obserwowania ich zachowań. Płaszczyzną odniesienia mogą być uświadamiane sobie przez nauczyciela standardy rozwoju, zawarte w etapowych celach wychowa-

nia. Obserwację należy uznać za główną metodę poznawania właściwości psychicznych wychowanków w każdym wieku, gdy jej przedmiotem są zachowania[12]. Wykorzystanie obserwacji do diagnozy wychowawczej przyjmuje postać ukierunkowanego spostrzegania i interpretowania zachowań uczniów[13] w ich naturalnym przebiegu, w sytuacjach samorzutnie występujących w życiu szkoły bądź specjalnie organizowanych. Organizowanie sytuacji wychowawczych przy zastosowaniu odpowiednich środków oddziaływania wychowawczego zwiększa możliwość poznania uczniów w zakresie tych właściwości, które ujawniają się dopiero w kontaktach wychowawczych. Poznanie uczniów dokonuje się wówczas poprzez stawianie ich w sytuacjach wymagających wejścia w rolę, wyrażenia poglądu, urzeczywistnienia postawy[14]. W sumie, nauczyciel spostrzegając zachowania wychowanków w sytuacjach naturalnych i specjalnie organizowanych, interpretuje je pod kątem tego, jakie z nich mogą zostać uznane za dostatecznie reprezentatywne dla tych cech osobowości, których stopień ukształtowania u wychowanków ma zostać określony.

Trudności w gromadzeniu wiedzy o wychowankach na etapie diagnozy polegają nie tylko na tym, że nauczyciel musi w stosunkowo krótkim czasie doprowadzić do wystąpienia sytuacji bogatych w informacje o uczniach, lecz także i na tym, że na ogół klasa pod względem poziomu rozwoju osobowościowego wychowanków okazuje się być grupą niejednorodną[15]. Często punktem wyjścia dla dokonywania diagnozy jest zwrócenie przez nauczyciela uwagi na to, że zachowanie ucznia /grupy uczniów/ w wielu przypadkach różni się od zachowania pozostałych wychowanków. Są uczniowie, którzy w zakresie ukształtowanych postaw i przejawiania określonych zachowań wyprzedzają właściwe dla swego wieku standardy rozwojowe. Są i tacy, u których opóźnienie wobec rzeczywistych możliwości rozwojowych jest znaczne. Jest także cała grupa uczniów pośrednich[16]. Różnice te stwarzają trudności w ocenie klasy jako całości. Ocena taka musi zostać jednak dokonana, ponieważ nauczyciel będzie planował i uruchamiał procesy wychowawcze przede wszystkim wobec całej klasy[17]. Podobnie, ocena efektów oddziaływań wychowawczych będzie odnoszona do całej klasy. Nie oznacza to jednak, że nauczyciel nie musi tak samo wiele wiedzieć, gdy podejmuje decyzję o postępowaniu wychowawczym wobec pojedynczego ucznia, oraz gdy planuje pracę z całą klasą na długi okres - określając wiodące zadania wychowawcze i główne kierunki swej działalności.

Z tego, co zostało dotychczas powiedziane, wynika, że czynności diagnostyczne nie są dla nauczycieli łatwe. Trudności mogą wynikać m.in. stąd, że nauczyciel nie ma pewności co do tego, która dziedzina życia uczniów, jaki rodzaj dyspozycji osobowościowych powinien być przede wszystkim obiektem poznania. Konieczne jest w takim przypadku zastosowanie obserwacji całościowej dotyczącej całokształtu zachowania ucznia. Umożliwia ona wszechstronne poznanie, ale musi być prowadzona systematycznie przez dłuższy okres czasu. Nie eliminuje się jednak w ten sposób niebezpieczeństwa dokonywania przez nauczycieli zunifikowanej oceny uczniów[18]. Podstawę dla adekwatnej /niezunifikowanej/ oceny poziomu rozwoju osobowości wychowanków stanowi rejestr dyspozycji osobowościowych zawartych w celach etapowych wychowania.

Świadomość etapowych celów wychowania pozwala nauczycielowi określić, jakie cechy osobowości, w jakim stopniu ukształtowane, powinny występować u wychowanków na danym poziomie wiekowym. Nauczyciel posiadający świadomość etapowych celów wychowania, zdaje sobie sprawę z tego, co uczeń w danym wieku powinien wiedzieć i rozumieć, jakie emocje przeżywać, ku czemu przejawiać motywacje oraz jakie działania podejmować wobec danych zdarzeń, zjawisk z otoczenia, aby można było o nim powiedzieć, że ma ukształtowane określone cechy osobowości w stopniu odpowiadającym posiadanym możliwościom rozwojowym. Np., aby uprawnione było stwierdzenie, że wychowanek jest wystarczająco /do swego wieku/ opiekuńczy, odpowiedzialny, zaangażowany etc.

Rejestr dyspozycji osobowościowych zawartych w etapowych celach wychowania stanowi podstawę adekwatnej diagnozy wychowawczej pod warunkiem, że jego wykorzystanie dotyczy zachowań wskaźnikowych, tzn. takich, których wystąpienie w danych sytuacjach faktycznie świadczy o określonych dyspozycjach osobowościowych. Dopiero wówczas można orzekać o tym, jakie dyspozycje, w jakim stopniu ukształtowane, występują u wychowanków. Zadanie nauczyciela przy dokonywaniu diagnozy wychowawczej polega więc na ustaleniu, na jakiego rodzaju zachowania wychowanka należy zwrócić uwagę - uznając je za wskaźnikowe dla danej cechy czy wiązki cech. Trudność polega tutaj na wyodrębnieniu spośród ogółu zachowań przejawianych przez wychowanka tych, które mogą zostać potraktowane jako wskaźnikowe, a nie wychowawczo znaczące. Zachowania wychowawczo znaczące to tego rodzaju formy aktywności, których wcześniejsze ćwiczenie przyczyniło się do ukształtowania danej cechy osobowości[19]. Pokrywanie

się zachowań znaczących z obranymi za wskaźnikowe nie pozwala w sposób zasadny wnosic o ukształtowaniu się dyspozycji osobowościowych, ponieważ zachowania świadczące o ich występowaniu mogą być przejawiane jedynie wskutek opanowania umiejętności zewnętrznego reagowania na daną sytuację.

Mimo ukazanych trudności, dysponowanie informacjami o rozwoju wychowanków jest nieodzowne w pracy wychowawczej. Znajomość klasy i poszczególnych uczniów jest potrzebna do nakreślenia programu działań wychowawczych. Aby zapewnić sobie tego rodzaju wiedzę, nauczyciel nie może traktować diagnozy wychowawczej jako czynności jednorazowej. Informacje o rozwoju uczniów należy wciąż odnawiać i uzupełniać. Opinia o wychowanku musi być stale konfrontowana z nowymi informacjami zgromadzonymi w wyniku nieustannie prowadzonej diagnozy wychowawczej. Dzięki temu obraz osobowości wychowanka staje się pełniejszy, co stanowi ważny warunek efektywności działań wychowawczych. Nauczyciel powinien dążyć do ukształtowania u siebie stałej predyspozycji do obserwowania uczniów i włączania uzyskanych informacji w zakres posiadanej o nich wiedzy[20]. W przeciwnym razie, "nie znając uczniów - albo będzie planował konkretnie, ale z ryzykiem, że minął się z rzeczywistymi ich potrzebami i możliwościami, albo - chcąc uniknąć ryzyka, będzie formułował zadania ogólnikowo, przez co jego plan pozostanie dokumentem, lecz nie narzędziem codziennej pracy"[21].

Koniecznym warunkiem optymalizacji działań wychowawczych jest zatem przeprowadzenie dokładnej diagnozy wychowawczej. Wyraża się ona w adekwatnym wnioskowaniu o cechach osobowości wychowanków na podstawie trafnego doboru przejawianych przez nich zachowań. Uogólniając należy stwierdzić, że adekwatność wnioskowania, o której mowa, zależy od:

- ustalenia zachowań wskaźnikowych dla danej cechy;
- zaobserwowania konkretnych zachowań i dokonania ich interpretacji pod kątem tego, na ile są one rzeczywiście przejawem danej cechy;
- przeprowadzenia wielokrotnej obserwacji tych zachowań;
- objęcia obserwacją względnie długiego okresu czasu;
- dokonania obserwacji w wielu różnych sytuacjach[22].

Przyjęte - w oparciu o przedstawione przesłanki teoretyczne - założenie o współwystępowaniu świadomości etapowych celów wychowania u nauczycieli z adekwatnością diagnozy wychowawczej dokonywanej przez tych nauczycieli, zostało poddane empirycznej weryfikacji.

Punktem wyjścia w postępowaniu badawczym było określenie liczbowego wskaźnika orientacji nauczycieli w rozwoju osobowości wychowanków. Za podstawę dla ustalenia tego rodzaju wskaźnika powinny zostać przyjęte dane uzyskane w wyniku porównawczych badań nad rzeczywistym i szacowanym przez nauczycieli poziomem ukształtowania określonych cech osobowości wychowanków. Ze względu na charakterystyczne dla badań psychologicznych właściwości takiego modelu postępowania badawczego, zastosowano odmienne rozwiązanie. W miejsce obiektywistycznego podejścia badawczego, opartego na psychologicznych miarach rozwoju osobowości, wykorzystano subiektywistyczne podejście badawcze polegające na porównaniu opinii nauczycieli i uczniów danej klasy na temat obrazu osobowości konkretnych wychowanków pod kątem wybranych cech. Zarówno nauczyciele, jak i uczniowie szacowali stopień ukształtowania danych cech w oparciu o taką samą skalę liczbową. Tak więc wyniki obydwu diagnoz były ze sobą porównywalne i pozwalały na ustalenie odpowiedniości w zakresie formułowanych ocen.

Do ich określenia doszło w rezultacie zastosowania następującego rozwiązania: nauczyciele i uczniowie szacowali stopień ukształtowania konkretnych pięciu cech[23] u pięciu dowolnie wybranych wychowanków[24] na skali o szerokości 0-6. W pierwszym kroku opracowywania uzyskanych danych podsumowano ogół wielkości liczbowych wskazujących /w opinii nauczycieli i uczniów/ na stopień ukształtowania każdej z cech u każdego z wybranych wychowanków. Maksymalna wielkość tej sumy wynosiła 150, choć w rzeczywistości była ona bardzo zróżnicowana. Zarówno wówczas, gdy pochodziła z badań nauczycieli, jak i wtedy, gdy stanowiła wynik oceny dokonywanej przez uczniów z klasy.

W celu ustalenia liczbowego wskaźnika orientacji nauczycieli w osobowości poddawanych ocenie wychowanków uznano, że będzie on stanowił różnicę pomiędzy wyrażoną liczbowo oceną stopnia ukształtowania konkretnych cech u wybranych wychowanków w opinii nauczycieli i uczniów. Przyjęty w tej postaci wskaźnik nie pozwoliłby jednak na określenie stopnia dokładności diagnozy wychowawczej. W związku z tym dążono do wyodrębnienia poziomów dokładności diagnozy wychowawczej u badanych nauczycieli. Zostało to dokonane przy wykorzystaniu następującego toku postępowania:

1/ określono możliwą maksymalną rozbieżność między wyrażoną liczbowo oceną stopnia ukształtowania danych cech u danych wychowanków w opinii nauczyciela i uczniów. Nawiązując do wyżej podanego

przykładu, maksymalna różnica w ocenie pięciu uczniów pod względem pięciu cech na skali o najwyższej wartości 6 wynosi 150. Wobec tego mogą wystąpić dwie wielkości skrajne i "n" pośrednich; globalna ocena nauczyciela dotycząca poziomu rozwoju cech u danego wychowanka, wyrażona liczbowo, równa się 150; podobna ocena pochodząca od uczniów z klasy równa się 0 i odwrotnie;

2/ obliczono dla każdych pięciu wychowanków różnicę w ocenie ukształtowania analizowanych cech z punktu widzenia właściwego im nauczyciela-wychowawcy oraz uczniów z klasy. Uzyskano w ten sposób rozeznanie co do największej i najmniejszej różnicy obydwu ocen. Wielkości te stanowiły górną i dolną granicę wyników i były tymi, od których należy klasyfikować badanych nauczycieli ze względu na dokładność przeprowadzanej diagnozy wychowawczej. Dolną granicę wyników ustalono dodając do średniej wyników odchylenie standardowe i wyniosła ona 118. Natomiast górna granica wyników została ustalona po odjęciu od średniej wyników odchylenia standardowego i wynosiła 23. W ten sposób wyniki badania dokładności diagnozy wychowawczej ujęto na pięciu poziomach; wyniki bardzo wysokie: 23-41 - bardzo wysoki poziom diagnozy wychowawczej; wyniki wysokie: 42-60 - wysoki poziom dokładności diagnozy wychowawczej; wyniki przeciętne: 61-79 - średni poziom dokładności diagnozy wychowawczej; wyniki niskie: 80-98 - niski poziom dokładności diagnozy wychowawczej; wyniki bardzo niskie: 99-118 - bardzo niski poziom dokładności diagnozy wychowawczej.

Ustalony w opisany sposób poziom dokładności diagnozy wychowawczej u nauczycieli prezentują wyniki badań zamieszczone w poniższej tabeli.

Dokładność diagnozy wychowawczej u nauczycieli

Poziom dokładności diagnozy wychowawczej	N	%
bardzo wysoki	27	18,0
wysoki	72	48,0
średni	19	12,6
niski	14	9,6
bardzo niski	18	12,0
R a z e m	150	100,0

Zebrane wyniki badań wskazują, że nauczycieli charakteryzuje przede wszystkim wysoki stopień orientacji w rozwoju osobowości wychowanków i - odpowiednio do tego - wysoki poziom dokładności diagnozy wychowawczej. Oznacza to, że ponad połowa nauczycieli w toku pracy wychowawczej jest zdolna z dużą dokładnością szacować stopień rozwoju określonych cech osobowościowych uczniów, aczkolwiek występują pewne różnice w zakresie rozpoznania konkretnych cech. I tak np. nauczyciele łatwo identyfikują uczniów lubiących działać zespołowo, akceptujących ogólnie przyjęte normy postępowania zarówno w kontaktach z grupą, jak i w kontaktach interpersonalnych.

Dla ustalenia współwystępowania obydwu badanych zjawisk, świadomości celów etapowych wychowania u nauczycieli i dokładności diagnozy wychowawczej dokonywanej przez tych nauczycieli, posłużono się obliczeniem korelacji. Wielkość współczynnika korelacji wyniosła r = 0,52. Oznacza to, że siła badanej współzależności może zostać uznana za średnią. W tej sytuacji falsyfikacji podlega hipoteza zerowa $H_0 : p = 0$ mówiąca o tym, że nie zachodzi współwystępowanie świadomości celów etapowych wychowania i dokładności diagnozy wychowawczej.

Jeśliby obecnie podjąć próbę interpretacji uzyskanych wyników, to trzeba - po pierwsze - podkreślić, że wiadomości o konkretnych uczniach, zachowaniach, do których są zdolni, przeżywanych emocjach i motywach składają się na zasób wiedzy nauczyciela o wychowankach. Wiedza ta jest zdobywana wraz ze stażem pracy w zawodzie oraz wydłużaniem się okresu pełnienia funkcji wychowawcy[25]. Należy sądzić, że wiadomości o konkretnych uczniach podlegają "uśrednieniu" i pełnią w działalności wychowawczej funkcję standardów rozwojowych, które uświadamiane są przez nauczyciela wraz ze wzrostem doświadczenia pedagogicznego. Powstająca u nauczycieli w toku praktyki wychowawczej świadomość możliwości rozwoju osobowościowego wychowanków, odpowiada przyjmowanemu na gruncie teleologii wychowania ujęciu celów etapowych wychowania. Ich przedmiot stanowią bowiem dyspozycje osobowościowe zrelatywizowane do wieku ucznia.

Można przyjąć, że świadomość etapowych celów wychowania u nauczycieli oraz zwiększanie się dokładności diagnozowania wychowawczego to procesy wzajemnie na siebie oddziaływujące. Wyższa świadomość celów wpływa optymalizująco na diagnozę wychowawczą, ale i wskutek czynności związanych z poznawaniem uczniów dochodzi do uświadomiania sobie przez nauczycieli odpowiednich ze względu

na standardy rozwojowe, reakcji poznawczych, emocjonalnych, motywacyjnych i działaniowych wychowanków w danym wieku wobec określonych obiektów z otoczenia.

Przekonanie nauczyciela o tym, jakie możliwości w zakresie kształtowania jakiego rodzaju cech posiadają wychowankowie, stanowi wypadkową znajomości konkretnych uczniów z jednej strony oraz wiedzy o standardach rozwoju osobowościowego z drugiej strony. Nauczyciel posiadając wyobrażenie o tym, na co ucznia stać w zakresie rozumienia zdarzeń, zjawisk z otoczenia, sposobu emocjonalno-oceniającego na nie reagowania oraz podejmowania konkretnych działań, porównuje przejawianą przez wychowanków aktywność z uświadamianymi sobie możliwościami charakterystycznymi dla danego wieku.

W omawianych badaniach założono, że świadomość możliwych reakcji poznawczych, emocjonalno-oceniających i działaniowych ucznia w danym wieku, a więc świadomość etapowych celów wychowania, pozwala nauczycielowi na zwiększenie dokładności poznania faktycznego poziomu rozwoju cech osobowościowych wychowanków. Przyjęte założenie zostało empirycznie potwierdzone.

W świetle prowadzonych rozważań nie można poddawać w wątpliwość znaczenia, jakie posiada wiedza o osobowości wychowanków dla formułowania prognoz ich dalszego rozwoju oraz dla właściwego doboru przez nauczyciela czynności składających się na kolejne etapy organizowania procesów wychowawczych. Przypuszcza się, że w rezultacie właściwie przeprowadzonej diagnozy wychowawczej będą podlegały optymalizacji działania nauczyciela nastawione na planowanie oddziaływań wychowawczych. Teza ta wymaga weryfikacji w toku postępowania badawczego.

P r z y p i s y

[1] G.A. Miller, E. Galanter, K.H. Pribram: Plany i struktura zachowania. Warszawa 1980, PWN, s. 31.

[2] Można wskazać na jeszcze inne przedmiotowe koncepcje celów wychowania, np.: zadaniowe, behawioralne.

[3] Na temat znaczenia konkretnie formułowanych celów dla optymalizacji działania zorganizowanego - zob. J. Zieleniewski: Organizacja i zarządzanie. Warszawa 1976, PWN; K. Piłejko: Frakseologia - nauka o sprawnym działaniu. Warszawa 1976, PWN.

[4] P.H. Taylor: An Exploratory study of teacher's perceptions of the process of planing courses. W: "The British Journal of Educ. Psychology" 1970 v. 40 part 30, s. 253-260; J.J. Goodland: School, Curriculum and the Individual. Massachusett-Toronto-London 1966, Blaisdell Publishing Company, s. 114.

[5] M. Przetacznikowa: Podstawy psychologiczne rozwoju dzieci i młodzieży. Warszawa 1973, PWN; M. Żebrowska: Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży. Warszawa 1975, PWN.

[6] H. Muszyński: Zarys teorii wychowania. Warszawa 1976. PWN, s. 154 i nast.

[7] M. Przetacznikowa, op. cit., M. Żebrowska, op.cit.

[8] G.M. Blaib, R.S. Jones, R.H. Simpson: Educational psychology. New York 1975, MacMillan Publishing Co. Inc, s. 202.

[9] I.K. Babański: Optymalizacja procesu nauczania. Warszawa 1979, WSiP, s. 34.

[10] A. Lewicki: Psychologia kliniczna w zarysie. Poznań 1968, UAM, s. 44.

[11] W. Dejnarowicz: Sytuacje i procesy wychowawcze w klasie szkolnej. Warszawa 1977, PWN.

[12] B.S. Bloom badając postępowanie nauczycieli nastawione na poznanie rozwoju ucznia stwierdził niewiele przypadków takiego sposobu poznawania uczniów, który ukierunkowany jest jedynie na zachowania bez wnioskowania o ich cechach osobowości /por. Bloom B.S.: Taxonomy of Educational. New York 1956, Longman/ podaję za: J.J. Goodland, op. cit.

[13] G.M. Blaib i in., op. cit., s. 205, zwracają uwagę na konieczność dobrego przygotowania nauczycieli do wnioskowania o cechach osobowości uczniów na podstawie przejawianych przez nich zachowań. Szczególnie w okresie dorastania uczniowie mogą wyznawać określone ideały i wartości, a przejawiać zachowania całkowicie przeciwne.

[14] Z. Skorny: Obserwacje psychologiczne dzieci i młodzieży. Warszawa 1978, WSiP, s. 66.

[15] A. Jankowski: Psychologia społeczna a zagadnienia wychowawcze. Wrocław 1980, Ossolineum.

[16] T. Maciejewska: Poznawanie uczniów jako warunek efektów pracy wychowawczej. "Życie Szkoły" 1979, nr 6.

[17] A. Janowski, op.cit.; W. Dejnarowicz, op.cit.

[18] Jak wykazali A. Morison, Mc Intyre D. /Teacher and teaching. London 1974, Penguin Education/ u wielu nauczycieli istnieje dość podobny sposób obserwacji i oceny uczniów. Występuje tendencja do porządkowania wszelkich informacji na temat ucznia według kryterium osiągnięć szkolnych, posłuszeństwa i uspołecznienia.

[19] H. Muszyński: Wstęp do metodologii pedagogiki. Warszawa 1971, PWN.

[20] A. Janowski, op.cit.

[21] P. Sarna: Kierowanie pracą wychowawczą szkoły. Warszawa - - Poznań 1978, PWN, s. 20-21.

[22] B. Zawadzki: Wstęp do teorii osobowości. Warszawa 1970, PWN, s. 34.

[23] Przyjęto taką najwyższą liczbę cech, która wystąpiła w dokonywanej przez nauczycieli charakterystyce osobowości każdego z wychowanków. Określenie jednej, wspólnej dla wszystkich, liczby cech, ze względu na rozwój których konkretni wychowankowie mieli być przez nauczycieli oceniani, zostało podyktowane potrzebą ustalenia

jednakowych dla ogółu badanych miar liczbowych wskazujących na dokładność diagnozy wychowawczej.

[24] Można w tym miejscu zrobić zastrzeżenie, iż pozostawienie nauczycielom decyzji co do tego, jacy uczniowie będą poddawani ocenie, doprowadzi do wyboru uczniów najbardziej znanych, wskutek czego uzyskane informacje stracą walor obiektywności. Uwagę tę należy oddalić uznając, że ludzie w ogóle zauważają innych głównie wówczas, gdy wyróżniają się w pewien sposób spośród pozostałych osób. A więc i nauczyciele zauważają przede wszystkim tych wychowanków, którzy z jakichś powodów wyróżniają się w klasie. Dzięki temu ich poznanie ma w większym stopniu charakter systematyczny aniżeli przygodny czy fragmentaryczny.

Edward Zych
Janusz Gilewicz
Filia UW Białystok

DOSTĘPNOŚĆ I WYKORZYSTANIE LITERATURY PRZEDMIOTOWEJ PRZEZ NAUCZYCIELI MATEMATYKI W OCENIE DYREKTORÓW SZKÓŁ

Zagadnienie wykorzystania literatury przedmiotowej przez nauczycieli specjalistów przedmiotowych jest ściśle związane z realizacją celów pedagogicznych szkół, gdyż wiedza naukowa jest podstawowym składnikiem intencjonalnie realizowanego procesu pedagogicznego. To zaś sprawia, iż nieobojętna jest realna dostępność do tej literatury przez ogół nauczycieli głównie dlatego, że sylwetka zawodowa nauczycieli nie tylko kształtuje się pod wpływem tej literatury, ale również i dlatego, że nauczyciel już obecnie ma obowiązek inspirować wszystkich swoich uczniów do samodzielnego zdobywania potrzebnej im wiedzy. W przyszłości zadania te będą jeszcze bardziej aktualne. Wszak od szkół wszystkich szczebli wymaga się, aby przestały być miejscem przekazywania wiedzy, a stawały się coraz częściej terenem aktywnej działalności poznawczej uczniów. Nowoczesna dydaktyka wymaga od nauczyciela umiejętności takiej organizacji procesu poznawczego, aby uczeń nie tylko chciał, ale także mógł w wyniku własnych wysiłków poznawczych zdobywać potrzebną mu wiedzę z jednoczesnym kształceniem swoich zdolności umysłowych, a wśród nich logicznego i krytycznego myślenia.

Wydaje się, że zadania tak postawione będzie mógł realizować jedynie nauczyciel, który sam ustawicznie doskonali swój warsztat pracy, jest wrażliwy na wszystko, co nowe w jego dyscyplinie. A o tym, na ile te oczekiwania mogą być wcielone w praktykę dnia codziennego, zadecyduje czytelnictwo nauczycieli, szczególnie książek i czasopism przedmiotowych.

Liczne badania pokazują, że spośród ogółu nośników informacji[2], z którymi spotyka się nauczyciel, szczególnie ważna jest tzw. literatura naukowa. Rozwija ona zainteresowania przedmiotowe, pozwala na przekazanie istniejącego dorobku wiedzy w określonej dziedzinie, zachęca do głębszego wnikania w jego istotę. Te same funkcje, a nawet jeszcze szersze spełnia czasopiśmiennictwo naukowe[3], które w obecnych warunkach jest jednym z najbardziej rozpowszechnionych środków informacji o postępach prac naukowych.

Powstaje w związku z tym zasadnicze pytanie: jak przedstawia się czytelnictwo literatury przedmiotowej wśród nauczycieli, w tym także wśród nauczycieli matematyki? Nie jest to bynajmniej pytanie retoryczne, ale problem, który wymaga rozwiązania, jeśli pedagogika miałaby skutecznie wspierać praktykę dnia codziennego.

W przeszłości były już podejmowane takie badania, jednakże dotyczyły one przeważnie czytelnictwa w ogóle[4] lub też czytelnictwa literatury pedagogicznej[5]. Natomiast brakuje informacji o badaniach obejmujących czytelnictwo literatury przedmiotowej przez nauczycieli, w tym także przez nauczycieli matematyki. Niniejsza praca stawia sobie za cel wypełnienie, choćby częściowe, tej luki.

Przystępując do badań wiosną 1985 roku założyliśmy, że czytelnictwo literatury przedmiotowej wśród nauczycieli matematyki, jak w każdej innej grupie zawodowej, jest zagadnieniem złożonym i zależnym od wymagań nadzoru pedagogicznego, od własnych potrzeb psychicznych samych nauczycieli, jak też od presji intelektualnej środowiska, w którym nauczyciel pracuje. Przyjęte założenie pozwoliło wysunąć następującą hipotezę roboczą:

Nadzór pedagogiczny szkół mając na względzie konieczność stałego doskonalenia procesu dydaktyczno-wychowawczego, jak też potrzebę ciągłej aktualizacji treści programowych i metod pracy z uczniami, a więc szeroko rozumiane nowatorstwo w szkołach, winien być żywotnie zainteresowany rozszerzaniem czytelnictwa literatury przedmiotowej i pedagogicznej wśród wszystkich nauczycieli pracujących w szkołach. Natomiast obecnie pracujący w szkołach nauczyciele nawet wówczas, gdy legitymują się dyplomami wyższych uczelni, nie mają nawyku doskonalenia własnej pracy dydaktycznej poprzez literaturę, a tym bardziej przedmiotową.

Tak sformułowana hipoteza robocza implikuje kilka zagadnień bardziej szczegółowych, do których należy zaliczyć:

1. wyposażenie w literaturę przedmiotową pracowni oraz bibliotek szkolnych,

2. wykorzystanie literatury przedmiotowej przez nauczycieli w ocenie nadzoru pedagogicznego,

3. praktyka wykorzystywania literatury przedmiotowej w samoocenie nauczycieli.

Tak postawiona problematyka wydaje się nowym ujęciem zagadnienia zarówno czytelnictwa literatury przedmiotowej wśród nauczycieli, jak i jej wykorzystania w pracy dydaktycznej. Żadna bowiem ze znanych prac nie referuje tego zagadnienia ani w sposób bezpośredni, ani w sposób pośredni.

WYNIKI BADAŃ

Przystępując do weryfikacji wyżej wysuniętej hipotezy roboczej przyjęliśmy, że badane zjawisko bardziej wyraziście wystąpi w grupie nauczycieli matematyki. Głównie dlatego że matematyka wśród wszystkich przedmiotów nauczanych w naszych szkołach ma wyraźnie swoisty charakter, tak w zakresie treści, jak i form ich prezentacji. To zaś spowodowało, że zbieranie materiałów zostało ograniczone wyłącznie do terenu dotyczącego nauczycieli matematyki.

Materiały empiryczne zostały zebrane przy pomocy dwóch różnych ankiet - kwestionariuszy. Jedna z ankiet była skierowana do nauczycieli matematyki szkół podstawowych i średnich ogólnokształcących, którzy ukończyli studia wyższe /rozesłano 850 ankiet/. Natomiast druga z nich była skierowana do dyrektorów szkół, w których ci nauczyciele pracują/ rozesłano 600 ankiet do dyrektorów i ich zastępców/. Ankiety rozsyłano losowo do respondentów pracujących głównie w 5 województwach północno-wschodniej części Polski /około 75% wszystkich badanych/. Analizą statystyczną objęto ostatecznie 565 ankiet wypełnionych przez nauczycieli /433 ankiety nauczycieli pracujących w szkołach podstawowych i 132 ankiety nauczycieli pracujących w szkołach średnich/ i 304 ankiety wypełnione przez dyrektorów lub ich zastępców /251 ankiet wypełnili dyrektorzy szkół podstawowych i 53 dyrektorzy szkół średnich/.

Ankieta dla nauczycieli zawierała 25 pytań, a dla dyrektorów 26 pytań otwartych, półotwartych i skategoryzowanych obejmujących całokształt działalności nauczycieli matematyki w szkole. Przy czym konstrukcja ankiet zapewniała wzajemną weryfikację odpowiedzi. W tej pracy zostaną wykorzystane jedynie odpowiedzi tematyczne związane z omawianą problematyką.

Punktem wyjścia w badaniach nad wykorzystaniem literatury przedmiotowej przez nauczycieli matematyki pracujących w szkołach podsta-

wowych i średnich ogólnokształcących było uzyskanie obrazu wyposażenia podręcznych bibliotek w klasopracowniach oraz bibliotek szkolnych w tę literaturę.

W świetle wypowiedzi dyrektorów szkół, lub ich zastępców, okazało się, że tylko 59% klasopracowni matematycznych w szkołach podstawowych posiada biblioteki podręczne, a w szkołach średnich tylko 83%. Natomiast 66% bibliotek szkół podstawowych i 86% bibibliotek szkół średnich posiada w swych zbiorach przewodniki metodyczne do nauczania matematyki lub inne pozycje traktujące o matematyce. Najbogatsze w literaturę matematyczną są biblioteki szkół pracujących w miejscowościach od 5 do 100 tys. mieszkańców. Zawartość bibliotek podręcznych znajdujących się w klasopracowniach matematycznych obrazuje tabela i zestawiona na podstawie wypowiedzi dyrektorów szkół.

Tabela 1

Pozycje, jakie zawiera podręczna biblioteka w klasopracowni matematycznej

Lp.	Rodzaj literatury	Liczby szkół w procentach	
		podstawowych	średnich
1.	Podręczniki szkolne	90	62
2.	Zbiory zadań	78	65
3.	Książki popularno-naukowe z matematyką	81	75
4.	Przewodniki metodyczne	20	17
5.	Literatura naukowa z matematyki	63	70

Zaprezentowane w tabeli wyniki prowadzą do wniosku, że wyposażenie klasopracowni matematycznych w literaturę przedmiotową jest raczej skromne i świadczy o niedostatecznym dostępie nauczycieli matematyki do tego rodzaju literatury. Wniosek taki wynika między innymi stąd, że prawie co druga szkoła podstawowa i co piąta szkoła średnia w klasopracowni matematycznej nie posiada w ogóle podręcznej biblioteki. Jest to, mimo wszystko, obraz "optymistyczny", gdyż w rzeczywistości jest o wiele gorzej /bowiem zestawienie liczbowe zawarte w tabeli i odnosi się do szkół, które posiadają w klasopracowniach podręczne biblioteki/.

Sam fakt posiadania w bibliotece podręcznej odpowiedniej pozycji nie przesądza jeszcze o jej wykorzystaniu w pracy dydaktycznej. Dlatego w ankietach zwróciliśmy się do dyrektorów szkół o wypowiedzenia opinii na temat wykorzystania poszczególnych pozycji znajdujących się w bibliotekach pracowniany przez nauczycieli matematyki w ich pracy z uczniami. Liczbowe zestawienie odpowiedzi dyrektorów szkół podstawowych prezentuje tabela 2, w której uwzględniono poprzednio przyjęty podział na rodzaje literatury, tzn. rubryki 1, 2, 3, 4, i 5 obejmują pozycje wymienione w tabeli 1.

Tabela 2

Opinie dyrektorów szkół podstawowych o wykorzystaniu przez nauczycieli matematyki literatury przedmiotowej w procesie pracy

Lp.	Sposób wykorzystania	Rodzaj literatury przedmiot.				
		1	2	3	4	5
1.	Nie wykorzystują wcale	9	8	4	7	7
2.	Wykorzystują jako pomoc w przygotowaniu metodycznym do lekcji	48	45	42	39	63
3.	Wykorzystują jako pomoc w przygotowaniu merytorycznym na lekcji	47	43	35	38	20
4.	Wykorzystują do przygotowania zadań opracowywanych na lekcji	78	86	42	49	33
5.	Jako źródło zadań niestandardowych	29	38	23	19	3
6.	Jako pomoc w pracy koła przedmiotowego	41	50	33	23	11
7.	Jako źródło tekstów matematycznych opracowanych z uczniami	21	12	30	41	7
8.	Do rozbudzania zainteresowań matematyką	23	47	45	36	27
9.	Jako pomoc do pogłębiania materiału opracowywanego na lekcjach	30	41	31	37	53

/Liczby w poszczególnych kolumnach oznaczają procent wypowiadających się za określoną pozycję literatury/.

Nawet pobieżny wgląd w zestawienie zawarte w tabeli 2 pozwala stwierdzić, że według opinii dyrektorów szkół podstawowych nauczyciele matematyki wykorzystują istniejącą literaturę matematyczną dość wszechstronnie. Istnieją jednak zakresy wyraźnie uprzywilejowane. Do takich należy wykorzystanie podręczników szkolnych i zbiorów zadań przy opracowywaniu z uczniami zadań matematycznych lub też literatury naukowej jako źródłą wskazówek metodycznych. Dziwi tylko to, że nauczyciele szkół podstawowych prawie wcale nie wykorzystują literatury naukowej do wyszukiwania dla uczniów zadań niestandardowych lub też do zapoznawania ich z tekstem matematycznym. Najwidoczniej na przeszkodzie stoi tu zbyt hermetyczny język tych publikacji, którego uczniowie, a może i nauczyciele, nie akceptują.

Spostrzeżenia poczynione podczas analizy wypowiedzi dyrektorów szkół podstawowych w naturalny sposób skłoniły nas do postawienia pytania, a jak te sprawy wyglądają w szkołach średnich? Dlatego w dalszej części przedstawimy odpowiedzi dyrektorów szkół średnich, które dotyczą wykorzystania przez nauczycieli matematyki pracujących w tych szkołach, literatury przedmiotowej w procesie dydaktycznym.

T a b e l a 3

Opinie dyrektorów szkół średnich
o wykorzystaniu przez nauczycieli matematyki
literatury przedmiotowej w ich pracy dydaktycznej

Lp.	Sposób wykorzystania	Rodzaj literatury przedmiot.				
		1	2	3	4	5
1.	Nie wykorzystują wcale	3	2	0	0	0
2.	Wykorzystują jako pomoc w przygotowaniu metodycznym do lekcji	42	41	47	35	56
3.	Wykorzystują jako pomoc w przygotowaniu merytorycznym do lekcji	55	52	50	60	56
4.	Wykorzystują do przygotowania zadań opracowywanych na lekcji	88	94	47	46	44
5.	Jako źródło zadań niestandardowych	42	36	38	32	67
6.	Jako pomoc w pracy koła przedmiot.	36	32	40	35	44

/dok./

Lp.	Sposób wykorzystania	Rodzaj literatury przedmiot.				
		1	2	3	4	5
7.	Jako źródło tekstów matematycznych opracowywanych z uczniami	15	12	35	40	33
8.	Do rozbudzania zainteresowań matemat.	21	28	45	19	33
9.	Jako pomoc do pogłębiania materiału opracowywanego na lekcjach	24	38	40	37	33

/Liczby w poszczególnych pozycjach oznaczają procent wypowiadających się za określoną pozycją wymienioną w tabeli 1.

Zestawienie pokazuje, że nauczyciele matematyki pracując w szkołach średnich wykorzystują literaturę przedmiotową w sposób dość zróżnicowany. Podręczniki i zbiory zadań wykorzystują jako źródło zadań do opracowania na lekcjach. Natomiast nauczyciele szkół podstawowych wykorzystują podręczniki podobnie, z tym jednak, że posługują się nimi również przy organizowaniu pracy w kołach matematycznych.

Analizowane materiały nie pozwoliły stwierdzić, na ile opinie dyrektorów są odzwierciedleniem stanu faktycznego, a na ile wyrazem życzeń respondentów. Gdyby jednak przyjąć, że przedstawione w tabelach odpowiedzi są raczej wyrazem życzeń nadzoru pedagogicznego, to wówczas mielibyśmy potwierdzenie pierwszej części hipotezy roboczej przedstawionej we wstępie. Chcąc jednak zweryfikować taki punkt widzenia, należało sięgnąć do dalszych materiałów zebranych podczas badań. Tym bardziej, że dyrektorzy szkół oceniali również czytelnictwo czasopism matematycznych wśród nauczycieli matematyki. Oceny te zostały zestawione w tabeli 4, w której wyrażono je w procentach w odniesieniu do każdej z pozycji oddzielnie.

Respondenci oceniając prenumeratę czasopism matematycznych mieli także ocenić ich wykorzystanie w procesie dydaktycznym przez nauczycieli matematyki. Zestawienie tych odpowiedzi jest zawarte w następnej tabeli, które ilustruje opinie badanych w odniesieniu do tej listy tytułów. Dlatego obie tabele będą analizowane łącznie, gdyż dopiero wtedy wynikające wnioski są przekonywujące. W tabeli zestawiono ilościowe oceny wyrażone w procentach.

Tabela 4

Opinia dyrektorów szkół dotycząca prenumeraty

Lp.	Tytuły czasopism	Ocena prenumeraty							
		przez szkołę		przez nauczycieli					
		pod.	śred.	wszystkich		niektórych		nie mogę powiedzieć	
				pod.	śred.	pod.	śred.	pod.	śred.
1.	Matematyka	80	74	8	17	4	2	3	4
2.	Oświata i Wychowanie	73	62	6	11	3	4	11	17
3.	Delta	18	53	2	8	11	11	40	19
4.	Szkiełko i Oko	13	8	1	0	7	4	46	51

Tabela 5

Opinia dyrektorów szkół o wykorzystaniu przez nauczycieli matematyki czasopism matematycznych w ich pracy dydaktycznej

Lp.	Sposób wykorzystania	Tytuł czasopisma matematycznego							
		Matematyka		Oświata		Delta		Szkiełko	
		pod.	śr.	pod.	śr.	pod.	śr.	pod.	śr.
1.	Nauczyciele mający możliwość korzystania	86	89	72	64	39	77	29	21
2.	Nie wykorzystują wcale	8	4	8	22	17	5	19	27
3.	Wykorzystują jako pomoc w przygotowaniu metodyczn.	67	68	69	53	4	15	4	9
4.	Jako pomoc w przygotowaniu merytorycznym	51	38	38	21	11	17	7	18
5.	Jako pomoc w przygot. zadań do lekcji	38	23	19	-	12	12	10	-

/dok./

Lp.	Sposób wykorzystania	Tytuł czasopisma matematycznego							
		Matematyka		Oświata		Delta		Szkiełko	
		pod.	śr.	pod.	śr.	pod.	śr.	pod.	śr.
6.	Jako źródło zadań niestandardowych	26	49	6	21	26	34	35	9
7.	Jako pomoc do pracy w kole przedmiotowym	37	43	10	6	24	34	32	9
8.	Jako źródło tekstów matematyczn.	14	21	5	-	11	17	17	9
9.	Jako pomoc w rozbudzaniu zaint.	20	11	12	3	39	44	39	27
10.	Jako pomoc do lepszego zrozumienia lekcji	18	13	14	6	14	20	12	9

Nawet pobieżny wgląd w zestawienie zawarte w tabeli pozwala stwierdzić, że dyrektorzy szkół oceniają nauczycieli matematyki jako wszechstronnie wykorzystujących w swojej pracy dydaktycznej czasopisma matematyczne. Tymczasem porównując tę ocenę z oceną prenumeraty poszczególnych pozycji trudno nie zauważyć, że nauczyciele matematyki, w opinii dyrektorów szkół, tylko w nielicznych przypadkach mogą korzystać z czasopism w tak szerokim zakresie. Pozwala to wysunąć przypuszczenie, że znakomita większość nauczycieli raczej rzadko posługuje się w swojej pracy dydaktycznej szerszym wachlarzem czasopism matematycznych. Założenie takie wydaje się uzasadnione choćby i tym, że właściwie tylko niewielki odsetek nauczycieli może liczyć na dostęp do niektórych czasopism w bibliotekach szkolnych. Oba te spostrzeżenia prowadzą do wniosku, że odpowiedzi nadzoru pedagogicznego są właściwie wyrazem życzeń respondentów, w mniejszym zaś stopniu opisem stanu faktycznego w tym zakresie. Dlatego można chyba mówić, że materiały z badań potwierdzają część hipotezy.

Chcąc zweryfikować dalszą część hipotezy roboczej należało sięgnąć do materiałów obejmujących wypowiedzi samych nauczycieli na temat wykorzystania przez nich literatury matematycznej w procesie

dydaktycznym. Materiały takie były zawarte w ankiecie skierowanej do nauczycieli, w której respondenci mieli ocenić stopień wykorzystania w swojej pracy dydaktycznej podręczników, czasopism matematycznych i innych opracowań metodyczno-matematycznych. Badani oceniali stopień wykorzystania literatury przedmiotowej w skali pięciostopniowej posługując się następującymi stwierdzeniami: prawie nigdy - 1, rzadko - 2, często - 3, z reguły - 4, zawsze - 5. Zestawienie tych ocen wyrażone w procentach z uwzględnieniem rodzaju szkoły, w której pracują respondenci ilustrują tabele 6 i 7. W tabelach przedstawiono także średnie ważone tych cen, które są miarą wykorzystania poszczególnych pozycji. A nadto pozwalają na syntetyczne spojrzenie na badane zjawisko.

Tabela 6

Oceny stopnia wykorzystania literatury przedmiotowej przez nauczycieli matematyki pracujących w szkołach podstawowych

Lp.	Rodzaj literatury	Liczba wypowiedzi		Stopień wykorzystania literat.					
				1	2	3	4	5	średnia ważona
		N	%	%	%	%	%	%	
1.	Podręczniki szkolne	427	99	5	17	33	31	14	3,32
2.	Czasopismo "Matematyka"	261	60	6	29	47	11	7	2,77
3.	Opracowania dydaktyczno-metodyczne	426	99	3	15	46	29	7	3,22
4.	Inne opracowania metodyczno-matematyczne	81	18	37	15	30	9	9	2,38

Z zestawienia wynika, że badani nauczyciele matematyki pracując w szkole podstawowej dość często posługują się podręcznikami szkolnymi i opracowaniami dydaktyczno-metodycznymi. Natomiast rzadziej czasopismem "Matematyka" i raczej rzadko innymi opracowaniami metodyczno-matematycznymi. Oznacza to, że czytelnictwo literatury przedmiotowej wśród nauczycieli matematyki pracujących w szkołach podstawowych jest ubogie i w zasadzie ogranicza się do podręczników szkolnych oraz opracowań dydaktyczno-metodycznych. Inna literatura matematyczna jest przez tę grupę nauczycieli wykorzystywana od czasu do czasu.

Tabela 7

Oceny stopnia wykorzystania literatury przedmiotowej przez nauczycieli matematyki pracujących w szkołach średnich

Lp.	Rodzaj literatury	Liczba wypowiedzi		Stopień wykorzystania literatury					
				1	2	3	4	5	średn. ważona
		N	%	%	%	%	%	%	
1.	Podręczniki szkolne	132	100	2	11	34	45	12	3,46
2.	Czasopismo "Matematyka"	83	63	11	30	45	7	7	2,69
3.	Opracowania dydaktyczno-metodyczne	129	98	1	21	43	21	14	3,26
4.	Inne opracow. metod.-matem.	27	20	37	11	26	15	11	2,52

Tendencje zaobserwowane w grupie nauczycieli pracujących w szkołach podstawowych znalazły swoje odzwierciedlenie w grupie nauczycieli szkół średnich. To zaś skłoniło nas do głębszej analizy zebranych materiałów. Okazało się, że najrzadziej w swojej pracy dydaktycznej wykorzystują podręczniki szkolne nauczyciele początkujący, gdyż co trzeci z badanych rzadko lub prawie nigdy nie korzysta z podręcznika przy przygotowywaniu lekcji. Ten fakt można by traktować jako dobre przygotowanie do pracy w szkole wyniesione z murów uczelni, gdyby nie to, że ci sami respondenci stwierdzają, że w pracy zawodowej muszą pokonywać duże przeszkody. Obserwacje lekcji prowadzonych przez początkujących nauczycieli matematyki pokazują, że popełnione są liczne błędy tak merytoryczne, jak i metodyczne. Co trzeba uznać za brak takiego przygotowania.

W pozostałych grupach stażowych, wyróżnionych wśród badanych, co piąty lub nawet co szósty nauczyniel matematyki nie korzysta, jego zdaniem, z podręczników szkolnych. Prowadzi to do wniosku, że wraz ze wzrostem tzw. doświadczenia zawodowego nauczycieli matematyki wzrasta ich zainteresowanie podręcznikami szkolnymi. Byłby to symptom pozytywny, gdyby nie fakt, że równocześnie maleje prenumerata czasopism matematycznych. Łącząc to z nie najlepszą prenumeratą czasopism przez biblioteki szkolne, dostajemy obraz raczej negatywny.

Przedstawione wyżej materiały skłoniły nas do dalszych badań, gdyż wynikało z nich, że czytelnictwo literatury matematycznej wy-

kazuje tendencje zniżkowe wraz z upływem lat pracy w zawodzie nauczyciela. W celu potwierdzenia tego spostrzeżenia zebrano ponad 100 wywiadów przeprowadzonych wśród losowo wybranych nauczycieli matematyki, którzy legitymowali się dyplomami wyższej uczelni. Z tych wywiadów wynikało jeszcze wyraźniej, że nauczyciele coraz rzadziej sięgają po literaturę przedmiotową sądząc, że ich doświadczenie całkowicie zastępuje czytelnictwo. Jeśli do tego dodamy, że nauczyciele początkujący także nie przepadają za literaturą przedmiotową, to okaże się, że czytelnictwo tak wydawnictw zwartych, jak i czasopism, jest słabą stroną współczesnych nauczycieli matematyki. Potwierdzenia tej oceny szukaliśmy w dalszych materiałach z badań.

W tym celu poddaliśmy analizie odpowiedzi badanych nauczycieli, którzy w skali poprzednio opisanej ocenili swoje wykorzystanie różnych źródeł doboru zadań matematycznych, które miały być przedmiotem pracy z uczniami. Ilościowe zestawienie tych ocen przedstawia tabela 8, w której podano procentowo stopnie wykorzystania dostępnych nauczycielom źródeł.

Tabela 8

Oceny nauczycieli dotyczące stopnia wykorzystania dostępnych im źródeł zadań matematycznych

Lp.	Źródło zadań	Stopień wykorzystania w ocenie nauczycieli											
		1		2		3		4		5		średn. ważona	
		pod.	śr.	pod.	śr.	pod.	śr.	pod.	śr.	pod.	śr.	pod.	śr.
1.	Podręczniki szkolne	8	12	32	31	32	33	26	20	2	4	2,8	2,1
2.	Ogólno dostępne zbiory zadań	1	-	3	3	34	22	41	44	21	31	3,2	4,0

Kierując do nauczycieli matematyki pytanie o wskazanie źródeł zadań matematycznych przygotowywanych dla uczniów zakładaliśmy, że respondenci ujawnią prawdziwe wykorzystanie literatury przedmiotowej w swojej pracy dydaktycznej. Jednakże analiza odpowiedzi przedstawionych w tabeli 8 pokazała, że nauczycieli matematyki cechuje wyjątkowa powściągliwość w tym względzie. Stwierdzają, że w celu doboru zadań wykorzystują prawie wyłącznie podręczniki i ogólnie dostępne zbiory zadań pomijając zupełnie inne źródła, jak choćby

czasopisma dla nauczycieli czy młodzieży. Tak więc zaprezentowane odpowiedzi wskazują raczej na ubóstwo wykorzystania literatury matematycznej w procesie pracy.

Potwierdzeniem tego sądu może być samoocena badanych dotycząca wykorzystania przez nich przewodników metodycznych. Tylko 41% badanych udzieliło odpowiedzi na ten temat, ale tylko 46% spośród nich wykorzystuje przewodniki naprawdę, co w odniesieniu do wszystkich badanych wynosi niespełna 20%. Różne są powody, według badanych, niewykorzystywania przez nich przewodników metodycznych. Jedni stwierdzali, że nie mają dostępu do nich ze względu na brak ich w bibliotekach szkolnych, inni, że nie ma aktualnych przewodników do nabycią w księgarniach, a jeszcze inni, że nie wiedzą, iż takie istnieją.

Na zakończenie warto dodać, że analiza statystyczna obejmująca różne czynniki mogące mieć wpływ warunkujący na wykorzystanie przez badanych literatury przedmiotowej w ich pracy dydaktycznej nie wykazała różnic istotnych statystycznie między nauczycielami pracującymi na wsi i w mieście, jak też ze względu na płeć lub inne elementy różnicujące.

Wydaje się, że przedstawione dotychczas materiały z badań upoważniają do stwierdzenia, iż druga część hipotezy roboczej mówiąca o stosunkowo skromnym wykorzystaniu przez nauczycieli matematyki istniejącej literatury przedmiotowej znalazła potwierdzenie w opinii samych nauczycieli. Tym bardziej że co dziesiąty nauczyciel matematyki w opisywanych tu badaniach stwierdził, iż poprawę w swojej pracy dydaktycznej zawdzięcza samokształceniu. Natomiast pozostali poprawę w swojej działalności dydaktycznej zawdzięczają doświadczeniom własnym wynikającym z samoobserwacji własnych działań lub też z obserwacji działań kolegów. Można to interpretować jako brak zainteresowania wykorzystywaniem literatury przedmiotowej w swojej pracy dydaktycznej, a nawet, że 90% badanych nauczycieli matematyki na ogół nie posługuje się literaturą przedmiotową, oczywiście jeśli pominąć podręczniki szkolne.

WNIOSKI KOŃCOWE

Przeprowadzone badania i zebrane w ich wyniku materiały skłaniają do wniosków ogólniejszej natury. Analiza statystyczna wykazała, że zróżnicowanie zainteresowań czytelniczych nauczycieli matematyki jest znikome w zależności od podstawowych czynników biopsychicznych i socjologicznych. Nie stwierdzono również znaczącego wpływu literatury fachowej na działalność dydaktyczną nauczycieli

matematyki. Zdaniem badanych dyrektorów szkół sytuację można uzdrowić chyba jedynie poprzez bardziej wszechstronną i wyczerpującą informację ze strony nauczycieli metodyków, biblioteki szkolne i pedagogiczne, a także księgarnie.

Zdaniem badanych nauczycieli poprawa czytelnictwa, a przede wszystkim wykorzystania literatury przedmiotowej w ich pracy dydaktycznej może nastąpić po zwiększeniu nakładów niektórych wydawnictw, jak np. czasopisma "Matematyka" i usprawnieniu dystrybucji wydawnictw dla nauczycieli, jak też usprawnieniu informacji poprzez biblioteki szkolne i pedagogiczne. Obecnie tylko co dziesiąta biblioteka szkolna informuje nauczycieli o nowych nabytkach w zakresie literatury fachowej.

Najtrudniejszym problemem pedagogicznym jest przygotowanie nauczycieli matematyki do studiowania i wykorzystywania literatury przedmiotowej w ich pracy dydaktycznej. Obecnie tylko co trzeci z badanych czuje się przygotowany do posługiwania się literaturą przedmiotową inną niż podręczniki i przewodniki metodyczne. Wydaje się, że na te sprawy należałoby położyć większy nacisk w czasie przygotowywania prac magisterskich, jak też podczas seminariów dyplomowych.

Na podstawie innych badań niż referowane powyżej stwierdziliśmy, że wykorzystanie literatury matematycznej w procesie dydaktycznym zależy nie tylko od umiejętności jej doboru, ale w znacznie większym stopniu od jakości czytania tekstu matematycznego. Tymczasem około 90% badanych ogranicza swój kontakt z literaturą matematyczną do pobieżnego śledzenia i to nie wszystkich jego wątków. Co z reguły zmniejsza możliwość zrozumienia całości i tym samym wykorzystania. Wydaje się, że w tym tkwi istota sprawy związana z ograniczeniem wykorzystania tekstu matematycznego w pracy dydaktycznej nauczycieli matematyki. Ponadto wykorzystanie literatury matematycznej, a więc twierdzeń, definicji, wywodów dedukcyjnych itp. zależy od motywacji, która jest z kolei uwarunkowana właśnie zrozumieniem samego tekstu. A z tym niektórzy z badanych mają niekiedy znaczne kłopoty. Wyjaśnia to,dlaczego nauczyciele wraz ze wzrostem stażu zawodowego raczej odchodzą od wykorzystywania w swojej pracy dydaktycznej literatury przedmiotowej.

Przeprowadzone badania potwierdziły, że nadzór pedagogiczny docenia czytelnictwo nauczycieli, ale podejmowane wysiłki w kierunku jego intensyfikacji są raczej niewystarczające. Problem właściwie sprowadza się do tego, że władze oświatowe do chwili obecnej nie dopracowały się właściwego systemu doskonalenia war-

sztatu pracy nauczycieli specjalistów przedmiotowych. Świadczy o tym chociażby stan zaopatrzenia bibliotek szkolnych w literaturę matematyczną. Nie mówiąc już o rozpropagowaniu prenumeraty czasopism matematycznych wśród nauczycieli matematyki.

Na koniec warto odnotować, że polityka wydawnicza jest nie dostosowana do potrzeb samokształcenia i doskonalenia pracy nauczycieli, którzy nawet gdyby chcieli, nie mogą nabyć niektórych wydawnictw ze względu na ich niski nakład. Przykładem może być "Dydaktyka Matematyki", która ukazuje się w nakładzie 800 egzemplarzy przy około 23 000 nauczycieli matematyki w naszym kraju. Nic też dziwnego, że badani nawet nie wspomnieli o tym tytule w swoich wypowiedziach.

P r z y p i s y

[1] Przy opracowywaniu tematu zostały wykorzystane materiały zebrane podczas badań prowadzonych na zlecenie WSP w Kielcach w ramach uczestnictwa w rozwiązywaniu problemu węzłowego XII. a. 3.0. Raport pt. "Przedmiotowo-metodyczne przygotowanie nauczycieli matematyki w świetle badań nad ich funkcjonowaniem" został złożony w październiku 1985 roku.

[2] W. Słodkowski. Biblioteki i czytelnictwo. Warszawa 1959. PZWS; F. Popławski /red/: Metodyka pracy z czytelnikiem. Praca zbiorowa Warszawa 1958; I. Leparczyk: Problemy czytelnicze szkół średnich. Warszawa 1965.

[3] Wł. Goriszowski: Książka a wychowanie. Wydawnictwo "Śląsk". Katowice 1973; H. Zarodówna: Jak organizują czytelnictwo indywidualne i kierowane. Warszawa 1957; A. Banasiak, J. Żebrowski: Jaka powinna być studencka prasa naukowa? "Problemy Studenckiego Ruchu Naukowego" nr 1 z 1976 roku, S. Goszkowicz: Czytelnictwo studentów. Studium nad zagadnieniem humanizacji inteligencji technicznej. Wrocław 1972.

[4] H. Pochylska: Czytelnictwo beletrystyki wśród studentów /na przykładzie osiedla akademickiego w Poznaniu/ "Życie Szkoły Wyższej" nr 4 z 1969 roku; R. Ingarden: O poznawaniu dzieła literackiego. Lwów 1939; A. Wędrychowski: Życie kulturalne nauczycieli. Wybrane problemy i aspekty. Łódź 1974.

[5] Wł. Goriszewski: Kierowanie procesem czytelnictwa studiujących nauczycieli w zakresie literatury naukowej. Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych. t. XXIX 1983; T. Musioł: Nauczyciele w społecznym ruchu naukowym. Opole 1975; H. Pelczar: Co czytamy. "Ruch Pedagogiczny" nr 3 z 1975 roku; W. Józefaciuk: Pomagamy nauczycielom studiującym. "Ruch Pedagogiczny" nr 3 z 1975 roku; K. Dzyr-Gierej: Proces upowszechniania kultury pedagogicznej. "Ruch Pedagogiczny" nr 6 z 1980 roku; H. Głowiński: Czytelnictwo literatury pedagogicznej jako czynnik doskonalenia umiejętności praktycznych nauczycieli. Maszynopis pracy doktorskiej. Katowice 1980; S. Nowaczyk: Książka pedagogiczna w pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela. Warszawa 1968.

Marian Śnieżyński
Wyższa Szkoła Pedagogiczna
Kraków

PRZYCZYNY DEWIACYJNYCH ZACHOWAŃ W RODZINIE A FORMY I METODY DZIAŁAŃ TERAPEUTYCZNYCH

Już Arystoteles twierdził, że dzieci stanowią cząstkę swoich rodziców. To właśnie w rodzinie kształtują się takie cechy charakterologiczne dziecka, jak: uczynność, obowiązkowość, krytycyzm, takt, delikatność, lub ... egoizm, cwaniactwo, wygodnictwo, cynizm, czy wulgarność.

To w rodzinie kształtują się u dziecka pierwsze wzory męża i żony, ojca i matki, które wynikają z obserwacji swoich rodziców, stając się w późniejszych latach punktem odniesienia dla własnego postępowania. W życiu rodzinnym nie ma takich zdarzeń, które nie mogłyby pozostawić trwałego śladu w psychice dziecka. I oby to były zawsze zdarzenia pozytywne.

Niestety, we współczesnych rodzinach z dużym niepokojem obserwujemy coraz częściej takie zdarzenia, które mają wydźwięk negatywny. I tym zdarzeniom i ich przyczynom chcę poświęcić pierwszą część artykułu, by na ich tle przedstawić wybrane formy i metody terapeutycznego oddziaływania. Prześledźmy zatem bardzo skrótowo przyczyny dewiacyjnych zachowań rodziców.

Jak zwykle, przyczyn niewłaściwych zachowań rodziców wobec swoich dzieci może być wiele, ale zazwyczaj tak się składa, iż jedna z nich bywa dominującą, główną, a pozostałe niejako rodzą się w jej cieniu.

Pominę w tym miejscu cały złożony splot uwarunkowań, zależnych bezpośrednio od rodziców, a prowadzących do redukcji oddziaływań opiekuńczo-wychowawczych, których omówienie przekroczyłoby ramy niniejszego artykułu, a które, jak mniemam, są wystarczająco znane. Ograniczę się tylko do przykładowego ich wymienienia. Do przyczyn tych m.in. zaliczam: nieprawidłowy dobór partnerów, brak szczerości i zaufania pomiędzy współmałżonkami, przesadne lansowanie postaw konsumpcyjnych z niedocenianiem dóbr duchowych, sytuacje konfliktowe na styku teściowie - małżonkowie, nastawienie na "bardziej mieć niż być", tzw. trójkąty małżeńskie, niechęć do dzieci.

Pragnę natomiast zwrócić uwagę na grupę tych przyczyn, które nie są zależne bezpośrednio od rodziny, a wpływ ich odbija się na działalności opiekuńczo-wychowawczej.

Do przyczyn tych zaliczam:

1. Migrację ludności ze wsi do nowych osiedli mieszkaniowych w mieście.
2. Dezintegrację mieszkańców.
3. Pracę zawodową matek.

MIGRACJA

Życie i wychowanie dzieci w nowych osiedlach nie należy do spraw łatwych. Szczególnie utrudnioną sytuację mają mieszkańcy rekrutujący się ze wsi. To oni muszą wykształcić u siebie i u swoich dzieci nowe nawyki korzystania z urządzeń miejskich, przejąć miejski styl bycia, nowe wzory życia domowego, stosunków interpersonalnych w rodzinie, kształtować nawyki życia kulturalnego i aspiracji co do zawodu swoich dzieci, przyzwyczaić się do ruchliwości miejskiego życia i wtopić w jego anonimowość. Czasem dla wielu rodzin owo "przestawienie" jest niemal sprawą nierealną - ze względu na wcześniej zakorzenione nawyki. Tymczasem niemal połowa mieszkańców nowych osiedli to ludność pochodzenia wiejskiego.

M. Lipka[1] omawiając problem wzrostu przestępczości w Polsce pisze, iż nieuniknionym następstwem szybkiego rozwoju miast, powstawania nowych osiedli i w związku z tym masowej migracji ludności jest zrywanie tradycyjnych więzi społecznych, a tym samym wzrost anonimowości życia. Ulega przy tym redukcji czynnik kontroli społecznej, a dzięki temu życie dzieci i młodzieży wymyka się spod kontroli wychowawczej zarówno rodziców, jak i sąsiadów.

DEZINTEGRACJA

Urbanizacja powoduje rozluźnienie tradycyjnych więzi społecznych, rozkład rodziny patriarchalnej, emancypację kobiet. Powoduje zmniejszenie nacisku kontroli społecznej na zachowanie się jednostek w tej anonimowości. Przy prawie całkowitej redukcji czynnika kontroli społecznej, rodzą się sprzyjające warunki do różnorodnych odchyleń, które w sytuacji więzi lokalnych mogły się nie ujawnić. To anonimowość może powodować otwartą agresję męża do żony lub żony do męża, anonimowość może prowadzić do zaniedbywania podstawowych obowiązków rodzicielskich.

Można przyjąć, że brak wytworzonych więzi sąsiedzkich nie sprzyja samorzutnej kontroli nad jednostką, a brak określonych tradycji i autorytetów wydłużać będzie proces socjalizacji dzieci, młodzieży i dorosłych. Nie kontrolowane spędzanie czasu wolnego, nieodpowiedni styl bycia będzie ślepo przyjmowany przez obserwatorów. Niestety, cały paradoks tkwi w tym, iż większość rodziców nie dostrzega płynącego stąd niebezpieczeństwa.

Jak wykazał P.G. Zimbardo[2], profesor Uniwersytetu Stanforda w Kalifornii, anonimowość wpływa na wzrost negatywnego stosunku do innych, przestaje się widzieć w drugiej osobie żywego człowieka, a postrzega się ją prawie jak przedmiot. Anonimowość to wyzbycie się wpływu kontroli społecznej, a nawet i własnej, to wolność, która prowadzi w ostateczności do lęków i psychoz /mogę wszystko robić, ale może i mnie spotkać najgorsze/.

PRACA ZAWODOWA MATEK

Jak potwierdzają statystyki w około 70% rodzin matki pracują zawodowo, przy czym czeka jeszcze na nie również wyczerpujący drugi etat w domu. Praca zawodowa wykonywana przez matkę ogranicza jej możliwość przebywania z dzieckiem.

Współczesne matki coraz bardziej zatracają kontakt osobisty z własnym dziećmi. Nieustanny pośpiech, nerwowość, rozdrażnienie - to jakżesz częste cechy wyemancypowanych matek.

A gdzie miejsce na uśmiech, ciepło matczyne, serdeczność, gdzie czas na wspólne rozmowy, dyskusje, na życie rodzinne? Niestety, dom rodzinny w wielu przypadkach zaczyna pełnić bardziej funkcje hotelu, który jest miejscem spożywania posiłków, /i to nie zawsze/, snu i odpoczynku, a przestaje być miejscem serdecznych spotkań, wzajemnych dyskusji, autentycznego współżycia rodzinnego.

Przeprowadzone badania przez radzieckiego socjologa W.N. Pieriewidincewa[3] wykazały, że kobiety pracujące mogą poświęcić na swój dom 3-4 godziny dziennie. Fizyczne i psychiczne przemęczenie kobiety, brak czasu wolnego, nie mogą się nie odbić na stosunkach w rodzinie, a szczególnie na stosunkach pomiędzy mężem a żoną i dziećmi. Zwiększona pobudliwość, ataki nerwowe, histerie, skandale rodzinne, nasilenie rozwodów - to, zdaniem radzieckiego socjologa, naturalne konsekwencje takiej sytuacji.

PRZYCZYNY NIEWŁAŚCIWYCH ZACHOWAŃ DZIECI

Zachowanie się dziecka, jego formy reakcji na bodźce zewnętrzne uzależnione są od całego splotu różnych czynników, spowodowane są różnorodnymi przyczynami. W tym artykule zwrócę uwagę tylko na te, które związane są bezpośrednio ze środowiskiem domowym, wynikają z jego funkcjonowania. Zaliczyć do nich należy przede wszystkim:

1/ nie sprzyjającą atmosferę domu,
2/ nieprawidłowe metody wychowawcze,
3/ alkoholizm.

ATMOSFERA DOMU

G. Courtois[4] twierdzi, że atmosfera domu rodzinnego kształtuje osobowość dziecka w większym stopniu niż bezpośrednio czynione im uwagi. Radość życia, iż jest się kochanym i rozumianym, odgrywa niekwestionowaną rolę w życiu dziecka. Statystyki francuskie potwierdzają, że wszystkie niemal dzieci niezrównoważone, aspołeczne, przestępcze, pochodzą z rodzin, w których nie było prawdziwej harmonii między rodzicami.

Młody chłopiec czy dziewczyna wychowywany w atmosferze kłótni i awantur z całą pewnością napotka później na poważne trudności w organizowaniu własnego życia rodzinnego. W tych warunkach nie ma miejsca na racjonalne wychowanie, na spokojny i szczęśliwy rozwój dziecka, na kształtowanie się jego charakteru.

Atmosfera chłodu i obojętności powoduje reakcję odwrotną. Dzieci tracą wrodzoną serdeczność, stają się niezdolne do prawdziwych reakcji uczuciowych.

METODY WYCHOWAWCZE

Stosunek wychowawczy rodziców wobec swoich dzieci pozostawia wiele do życzenia. Wspomniany już G. Courtois pisze, iż wielu rodziców pozbawionych jest wrodzonego daru odznaczającego się nadzwyczajną intuicją co do postępowania z dzieckiem, a nie zdając sobie z tego sprawy, całymi dniami uprawiają antywychowanie. Z. Zaborowski[5] uważa, że dziecko akceptowane, przyjęte przez rodziców, łatwo przystosowuje się do środowiska rówieśniczego, zdobywa w nim prawidłową pozycję i rolę sprzyjającą dalszemu rozwojowi społecznemu. Natomiast dzieci nieakceptowane tracą zdolność

do nawiązywania więzi emocjonalnych nawet ze swoimi kolegami.

Obecnie trudno sobie wyobrazić podjęcie jakiejkolwiek pracy zawodowej bez przygotowania specjalistycznego, a zakłady pracy żądają od kandydata całego pliku różnorodnych zaświadczeń, potwierdzających jego przydatność do pełnienia określonej roli. Tymczasem do podjęcia jednej z najbardziej odpowiedzialnej, najtrudniejszej i najbardziej skomplikowanej roli, jaką jest wychowanie dziecka, wystarczy li tylko zatroszczyć się o partnera. Nikt poza Kościołem nie wymaga od przyszłych małżonków żadnego przeszkolenia, żadnych zaświadczeń stwierdzających przynajmniej elementarną znajomość psychologii rozwojowej dziecka, nie mówiąc już o znajomości pedagogiki.

ALKOHOLIZM

Jak wykazały badania A. Święciskiego i P. Zakrzewskiego w Polsce prawie 2 miliony dzieci jest zagrożonych wręcz tragicznymi warunkami materialnymi na skutek oddziaływań ponad 60-tysięcznej armii nałogowych alkoholików. Dzieci wywodzące się z tych środowisk winny być objęte szczególną troską. To właśnie obok poważnych trudności materialnych, z jakimi mamy do czynienia w tej grupie dzieci, jeszcze poważniejsze trudności jawią się w ich życiu psychicznym. Przejawy agresji, nadmiernej pobudliwości, wyobcowania, wagary, ucieczki z domów - to tylko niektóre elementy zachowań się dzieci, którym los każe żyć w tego typu rodzinach.

A statystyki są nieubłagane. Na 1338 nieletnich aż u 26% stwierdzoną przyczyną ich wykolejenia był alkoholizm w rodzinie. Około 25% przestępstw i 50% wykroczeń popełnianych jest pod wpływem alkoholu, a blisko 85% wszystkich rozwodów powstaje na tle alkoholizmu[6].

SKUTKI NIEWYWIĄZYWANIA SIĘ RODZICÓW

Znając przyczyny określonych dewiacji występujących w poszczególnych rodzinach, można z dużym prawdopodobieństwem przewidzieć skutki, które szczególnie dotkliwie uderzają w samo dziecko. Chcąc podjąć działalność terapeutyczną nie sposób nie zwrócić na nie uwagi, nie sposób nie ujawnić ich rodzicom.

Najbardziej niebezpiecznym jest zachwianie prawidłowego rozwoju osobowości dziecka, które prowadzić może m.in. do:

- niedostosowania społecznego,
- przestępczości,
- alkoholizmu,
- narkomanii.

Dla ilustracji przyjrzyjmy się warunkowaniom niedostosowania społecznego. Przeprowadzone przeze mnie badania nad tym problemem, którymi zostało objętych 1552 rodziców i 1619ddzieci - uczniów klas V-VIII rekrutujących się z terenu miasta Krakowa, Skawiny i Mielca - wykazały ponad wszelką wątpliwość ścisłą korelację między źle funkcjonującym domem a wielkością niedostosowania społecznego dzieci.

Łączna liczba dzieci uznanych za niedostosowane społecznie wynosiła 233 przypadki, co stanowiło 14,4% ogółu badanych. Najwyższy wskaźnik niedosotosowania odnotowano w Krakowie /17,2%/, nieco niższy w Skawinie /12%/ i najniższy w Mielcu /9,7%/. Ale to właśnie w Krakowie /na terenie nowych osiedli mieszkaniowych/ odnotowano najniższy wskaźnik integracji mieszkańców /53 na 100 możliwych do uzyskania punktów obliczonych na podstawie odpowiednich kwestionariuszy badających więzi społeczne /natomiast w Mielcu wynosił on 77/.

To właśnie w badanych osiedlach miasta Krakowa zanotowano 15,2% rodzin, w których nadużywany był alkohol,. podczas gdy w Mielcu tego typu rodzin było 5,5%. Na terenie badanych osiedli m. Krakowa stwierdzono ponad 5% rodzin rozwiedzionych, podczas gdy w Mielcu było ich zaledwie 1,6%.

Jeszcze bardziej przekonujące dane uzyskane po łącznym zestawieniu wszystkich niedostosowanych z trzech badanych miast w odniesieniu do negatywnej atmosfery domu. I tak, jeżeli alkoholizm miał miejsce w 16% badanych rodzin, to w grupie niedostosowanych występował on aż w 47% rodzin. Awantury domowe w całej populacji badawczej występowały w 10,8%, a w grupie dzieci niedostosowanych rodzin tego typu było ponad 40%. Rodzin rozwiedzionych wykryto 6%, natomiast na dzieci niedostosowane przypadło ich blisko 20%.

Już te przytoczone wartości procentowe wykazują problem w całej swej ostrości i jednoznacznej wymowie społecznej.

FORMY I METODY DZIAŁALNOŚCI TERAPEUTYCZNEJ W ODNIESIENIU DO RODZICÓW

Znacznie trudniejsze problemy wiążą się z działalnością terapeutyczną w odniesieniu do dzieci, a szczególnie do ich rodziców.

Środowisko domowe stanowi bowiem złożony układ wpływów i bodźców, z których nie wszystkie mogą być poddane planowej interwencji, zazwyczaj zaś działalność interwencyjna w zakresie, w jakim jest możliwa, wymaga współdziałania wielu czynników. Ale nawet jeżeli doprowadzimy do owego współdziałania, musimy mieć świadomość, że także i w tym przypadku efekty terapeutycznego oddziaływania mogą być niewspółmierne do włożonego wysiłku. Tym niemniej, jeżeli tylko w toku naszej działalności uda się nam wpłynąć pozytywnie chociaż na jedną rodzinę, trud nasz na pewno się opłaci.

Biorąc pod uwagę specyfikę środowiska miejskiego uważam, iż podstawową formą pracy terapeutycznej jest INTEGRACJA ODDZIAŁYWAŃ OPIEKUŃCZO-WYCHOWAWCZYCH. Wychowanie bowiem, w tym także wychowanie człowieka dorosłego, a może właściwiej, leczenie nadwątlonej /a w niektórych przypadkach rozchwianej/ osobowości matki czy ojca ma charakter procesu społecznego, w którym uczestniczyć winno szereg osób, instytucji i grup społecznych. Może ono przynosić pożądane rezultaty tylko w przypadku daleko idących zintegrowanych oddziaływań.

Działalność resocjalizacyjno-terapeutyczna, jeżeli ma przynieść określone rezultaty, musi być sprzężona ze wszystkimi podstawowymi środowiskami. Pomimo sprzeczności ideologicznych występujących często na styku rodzina-szkoła, państwo-kościół, należy szukać porozumienia także i w tej kwestii. Natomiast sytuacja na dziś jest taka, że nawet zorganizowany system opiekuńczo-wychowawczy w znikomym stopniu opiera się na podziale celów cząstkowych /czy szczegółowych/ pomiędzy poszczególne grupy czy instytucje. W znikomym też stopniu dostrzega się ich scalenie wokół celów ogólnych.

W ramach zintegrowanych oddziaływań należy wskazać m.in. na następujące formy i metody pracy:

1/ rozmowy z rodzicami,
2/ popularyzacja literatury psychologiczno-pedagogicznej,
3/ objęcie systematyczną działalnością edukacyjną tzw. trudnych rodziców,
4/ kształtowanie więzi lokalnych w osiedlu.

ROZMOWY Z RODZICAMI

W działalności terapeutycznej szczególnego znaczenia nabiera metoda rozmowy. W jej toku należy stworzyć klimat wzajemnego zaufania. Dobrze jest uświadomić rodzicom, że nasze działanie ma na

celu dobro dziecka, ma ewentualnie zapobiec przykrym skutkom w postaci niedostosowania, a nawet przestępczości. Rozmowa musi mieć charakter życzliwy, a jednocześnie odbywać się z myślą o podstawowym celu. Dobrze jest, gdy rozmowa ma charakter swobodny. W toku rozmowy winniśmy wytworzyć atmosferę koncentracji na przedmiocie badań. Musimy być wrażliwi na postawy, nastroje rodziców, unikać narzucania się im, gdy nie mają chęci odpowiadać. Funkcja nasza, polegająca na ingerowaniu w powikłane sprawy rodzinne, wymaga operowania odpowiednimi argumentami w sposób refleksyjny oraz informacjami czerpanymi z możliwie dużej ilości źródeł.

Zdolność wczuwania się /empatii/ oraz racjonalnego traktowania trudności, a nade wszystko taktownego obchodzenia się z rozmówcami - to zasadnicze warunki efektywności naszej wizyty w trudnych środowiskach rodzinnych. Równie istotnym w tym względzie jest zasadność, pomysłowość i łatwość w podejmowaniu decyzji. Spokój, opanowanie, rozwaga, wytrwałość i odpowiedzialność - to podstawowe cechy osobowościowe dla ludzi pragnących nieść pomoc tzw. trudnym rodzicom. Natomiast mało skutecznymi będą reakcje stereotypowe, podejrzliwość lub mentorstwo.

Rozmowa winna się koncentrować na przyczynach dewiacyjnych zachowań, na szukaniu możliwości ich usunięcia, na wyraźnym uświadomieniu rodziców o negatywnych skutkach ich postaw na osobowość dzieci.

Po przeprowadzeniu rozmów dalsza rola opiekuna - terapeuty[x] polegać będzie na włączeniu odpowiednich grup i instytucji /w tym także szkoły/ do przeciwdziałania ujawnionym przez rodziców przyczynom ich dewiacyjnych zachowań.

POPULARYZACJA LITERATURY PEDAGOGICZNO-PSYCHOLOGICZNEJ

Jest faktem oczywistym, iż wiedza psychologiczno-pedagogiczna rodziców jest zastraszająco niska. W tym też względzie pozostaje nam wiele do zrobienia. Także i w tej formie niezbędna jest integracja oddziaływań, szczególnie szkoły, kościoła, placówek pozaszkolnych, środków masowego przekazu.

To właśnie zadaniem opiekuna - terapeuty winno być przekonanie tych placówek i instytucji, by wydzieliły specjalne gabloty na prezentację szczególnie wartościowych pozycji książkowych i artykułów

---

x Funkcję opiekuna - terapeuty winna pełnić osoba delegowana przez Radę Pedagogiczną do współpracy ze środowiskiem lokalnym. Najlepiej by był to pedagog szkolny.

traktujących o wychowaniu. Wskazanym byłoby zamieszczenie krótkich recenzji i stała aktualizacja nowości wydawniczych. Można by też znaleźć czas na ich zaanonsowanie przez nauczycieli w czasie szkolnych wywiadówek. Zdecydowanie mało w tym względzie czynią środki masowego przekazu, co więcej, niektóre programy telewizyjne oddziałują na dzieci w sposób antywychowawczy.

Jeżeli uświadomimy sobie, że niestety programy TV po godzinie 20 ogląda zdecydowana większość dzieci nawet w wieku 7-8 lat, to nie mogę zrozumieć, dlaczego prezenter zapowiadający film, w którym mają miejsce sceny drastyczne, nieraz brutalne, czy sceny tzw. "łóżkowe", nie może dawnym dobrym zwyczajem powiedzieć, iż oglądanie jego przeznaczone jest dla starszej młodzieży lub dla dorosłych. Zabieg ten tak niewiele kosztuje, a działa bardzo skutecznie.

OBJĘCIE SYSTEMATYCZNĄ EDUKACJĄ TZW. TRUDNYCH RODZICÓW

Pedagogizacja rodziców winna się odbywać już od momentu urodzenia się dziecka, a właściwie z chwilą jego poczęcia. Jest to metoda absolutnie konieczna, pamiętając, że przecież przygotowanie rodziców do funkcji opiekuńczo-wychowawczej jest prawie żadne.
I znów opiekunowie - terapeuci mają w tym względzie do spełnienia bardzo ważną rolę. To oni winni uświadomić rodzicom potrzebę korzystania z tego typu działalności edukacyjnej, to oni winni skoordynować zabiegi wychowawcze na terenie swojego miejsca zamieszkania. Do roli tej zarówno predysponowany jest pedagog, jak i psycholog, lekarz, prawnik, a nawet socjolog. I tu także mamy do czynienia z integracją oddziaływań, których celem jest dobro naszych dzieci.

Musimy jednak pamiętać, że jeżeli chcemy w tym względzie osiągnąć określone efekty, nie mogą to być działania akcyjne, doraźne. Przeciwnie, musi im towarzyszyć długofalowy program obejmujący zagadnienie dostosowane do poszczególnych faz rozwojowych dziecka, skupiający rodziców wokół odpowiednich grup tematycznych. Poza tym należy pamiętać o doborze do tego typu prelekcji ludzi fachowych.

KSZTAŁTOWANIE WIĘZI LOKALNYCH

Ostatnią zaproponowaną metodą prowadzącą do efektywności naszych zabiegów resocjalizacyjno-terapeutycznych będzie kształtowanie więzi lokalnych w miejscu zamieszkania.

Jest truizmem, jeżeli powiem, iż inaczej się żyje w grupie ludzi, z którymi się znamy, na których możemy liczyć w krytycznych sytuacjach, którym nie jest obojętne, co dzieje się za ścianą ich mieszkania, niż żyć na samotnej kamiennej pustyni. Walka z dewiacjami życia rodzinnego inaczej będzie przebiegać w modelu tzw. sąsiedztwa poinformowanego, inaczej w zupełnej anonimowości mieszkańców.

Jak silną jest presja opinii publicznej, wiedzą najlepiej mieszkańcy wsi lub dawnych miejskich kamienic. Wiadomo, że więzi lokalne nie tworzą się automatycznie i szybko, ale by one powstały, potrzebne są sprzyjające po temu okoliczności. Tylko system scalonych i zharmonizowanych działań wielu grup i instytucji jest w stanie uczynić krok naprzód w tym zakresie.

Jak twierdzą socjologiwie, do powstania więzi społecznych niezbędnymi są:

1. Zapewnienie w miejscu zamieszkania odpowiedniej ilości tzw. wejść informacyjnych w postaci placów zabaw dla dzieci, ławek, terenów rekreacyjnych, ogólnie dostępnych bibliotek, czytelni, klubów itp.

2. Kształtowanie aktywności społecznej - ujawniającej się w pracy na rzecz osiedla. Niestety z tym nie zawsze było najlepiej. Wszelkie podejmowane w przeszłości czyny społeczne były różnie komentowane i różny był do nich stosunek samych mieszkańców.

3. Kształtowanie emocjonalnych związków z osiedlem, poprzez np. organizowanie osiedlowych wycieczek turystyczno-krajoznawczych, wydawanie osiedlowych gazet, powierzanie młodzieży szkolnej opieki nad ludźmi chorymi i niedołężnymi, organizowanie spotkań z interesującymi ludźmi itp.

4. Kształtowanie modelu sąsiedztwa poinformowanego poprzez możliwość wypowiedzenia się mieszkańców za pośrednictwem ankiet na temat problemów związanych z ich osiedlem, poprzez spotkania mieszkańców, na których analizowano by sytuację trudnych rodzin i szukano środków zaradczych, poprzez organizowanie spotkań z samotnymi mieszkańcami.

Sumując należy podkreślić, iż działalność terapeutyczna skierowana na rodziców, których oddziaływanie opiekuńczo-wychowawcze pozostawia wiele do życzenia, jest działalnością złożoną i wielokierunkową. Obejmuje ona najpierw działania diagnostyczne, a potem profilaktyczno-resocjalizacyjne i terapeutyczne. Każde z tych dzia-

łań nie może się odbywać w próżni. By zapewnić im efektywność i skuteczność musi dojść do oddziaływań zespolonych i skoordynowanych.

Przypisy

1 M. Lipka: Przestępczość nieletnich w Polsce. Warszawa 1971, PWN.

2 P.G. Zimbardo: Programanalysis and Reports Branch. Mental Health Program Raport. 1973.

3 W.N. Pieriewiedincew: Rodzina w ZSRR. Sowriemiennik 1975 nr 6.

4 G. Courtois: Rady dla rodziców. Kraków 1967. Wyd. Znak.

5 Z. Zaborowski: Stosunki międzyludzkie. Wrocław-Warszawa-Kraków 1976. Ossolineum.

6 Raport o problemach polityki w zakresie alkoholu. Zespół Ekspertów przy Stałej Komisji Rady Ministrów d/s Walki z Alkoholizmem. Warszawa 1978.

7 M. Śnieżyński: Opieka i wychowanie w nowych osiedlach mieszkaniowych. Warszawa 1981, WSiP.

Barbara Sitarska
Wyższa Szkoła Rolniczo-Pedagogiczna
Siedlce

DROGI EDUKACYJNE I ZAWODOWE WYCHOWANKÓW DOMU DZIECKA

WPROWADZENIE

Bądania dróg edukacyjnych i zawodowych wychowanków prowadziłem wśród absolwentów domu dziecka w woj. ostrołęckim. Badania te przeprowadziłam w latach 1981-1983 za pomocą kwestionariusza ankiety i wywiadów[1].

Badana populacja liczyła 110 osób /58 kobiet i 52 mężczyzn/ mieszkających aktualnie głównie w trzech województwach: ostrołęckim, warszawskim i siedleckim. Wychowankowie urodzeni w latach 1947-1963 przebywali w domu dziecka w latach 1957-1981.

Badania ankietowe poprzedzone były kilkunastoletnią obserwacją wychowanków domu dziecka - uczniów szkoły podstawowej na lekcjach różnych przedmiotów.

Zainteresowanie problemami wychowanków domu dziecka wynikało stąd, że od początku zetknięcia się z nimi zauważyłam ich "inność" w zakresie sposobu bycia, ubierania się, a także uczenia się. Ich wyniki w nauce były gorsze, często bardzo mierne w porównaniu z dziećmi z domów rodzicielskich.

Interesowały mnie dalsze drogi edukacyjne oraz zawodowe wychowanków domu dziecka oraz czynniki mające na nie wpływ.

Badania pozwoliły uzyskać odpowiedzi na następujące pytania:

- jakiego typu szkoły ukończyli badani po ukończeniu szkoły podstawowej?
- jakie zdobyli zawody, gdzie podjęli pracę, czy jest ona zgodna z wykształceniem i wyuczonym zawodem?
- jakie były motywy podjęcia pierwszej pracy?
- czy wychowankowie pogłębiali swoje kwalifikacje zawodowe: czy stosowali proces samokształcenia? Jeśli tak, to w jaki sposób, jeśli nie, to z jakich powodów?
- jaki jest stosunek wychowanków do pracy zawodowej?
- czy wykonywana praca daje im satysfakcję, czy też nie /przyczyny/?

WYNIKI BADAŃ

Przystępując do analizy badań ankietowych wziąłem pod uwagę ewentualne zależności dróg edukacyjnych i zawodowych wychowanków od następujących czynników: od roku urodzenia, roku przybycia do domu dziecka, klasy szkoły podstawowej, roku ukończenia szkoły podstawowej, roku usamodzielnienia się.

Zależności tego typu jednak nie występują:

Oto jak przedstawiają się kariery edukacyjne badanej przeze mnie grupy. Szkołę podstawową ukończyło osiem kobiet /13%/ i sześciu mężczyzn /11,5%/; ZSZ - trzydzieści kobiet /51,7%/ i 40 mężczyzn /77%/; technikum - jedenaście kobiet /19%/ i sześciu mężczyzn /11,5%/, liceum - siedem kobiet /12%/; szkołę wyższą lub półwyższą - dwie kobiety /3,4%/; żaden mężczyzna nie ukończył liceum, szkoły wyższej lub półwyższej.

Kariery zawodowe badanych wychowanków przedstawiają się następująco:

Wszyscy mężczyźni pracują zawodowo /52/. Natomiast wśród kobiet /58/ w okresie badań dwanaście nie pracowało zawodowo. Z tej liczby dziewięć przebywało na urlopach macierzyńskich i wychowawczych związanych z urodzeniem i wychowywaniem dzieci do lat 3; trzy kobiety nie pracowały zawodowo z powodu braku wyuczonego zawodu - ukończyły tylko szkołę podstawową.

W okresie badań pracowało zawodowo pięćdziesiąt kobiet /licząc kobiety przebywające na urlopach wychowawczych i macierzyńskich/.

W budownictwie pracują dwie kobiety /3,6%/, cztery w transporcie i łączności /7,3%/; dwanaście w przemyśle /21,8%/; w służbie zdrowia pracuje pięć kobiet /19,1%/; w oświacie /szkolnictwo/ pracują dwie kobiety /3,6%/; w handlu pracuje dziesięć kobiet /18,2%/; w administracji - cztery kobiety /7,3%/; w gospodarce komunalnej - jedna kobieta /1,8%/; w usługach 11 kobiet /20%/; w rolnictwie /uspołecznionym/ - cztery kobiety /7,3%/.

Spośród pięćdziesięciu pięciu kobiet mających zawody trzydzieści pięć /63,7%/ wykonuje zawód zgodny z wykształceniem /zawód wyuczony/; natomiast dwadzieścia kobiet /36,7%/ pracuje w zupełnie innym zawodzie.

Spośród pięćdziesięciu dwóch mężczyzn mających zawody dwudziestu jeden wykonuje zawód zgodny z wyuczonym /40,4%/, natomiast trzydziestu jeden mężczyzn /59,6%/ wykonuje zawód niezgodny z wyuczonym, a zatem większość badanych mężczyzn nie wykonuje zawodu zgodnego z wykształceniem.

23% mężczyzn pracuje w budownictwie; 25% w transporcie i łączności; najwięcej - 38,5% w przemyśle; 1,9% w służbie zdrowia; 3,8% w handlu; 7,8% pracuje w rolnictwie, w tym tylko jeden prowadzi gospodarstwo indywidualne; dwóch pracuje w PGR jako robotnicy rolni /nie mają wyuczonego zawodu/; jeden /z wykształcenia technik hodowca/ jest instruktorem służby rolnej.

W podjęciu pierwszej pracy wychowanki w większości kierowały się wyuczonym zawodem - trzydzieści pięć /63,6%/; jedenaście kobiet przy wyborze pracy kierowało się miejscem zamieszkania /zakład pracy w pobliżu miejsca zamieszkania/; w czterech przypadkach o podjęciu pracy decydowały zainteresowania badanych.

Dwudziestu jeden mężczyzn /40,4%/ przy wyborze pierwszej pracy kierowało się wyuczonym zawodem; piętnastu /28,8%/ - wysokimi zarobkami; jedenastu /21,2%/ - miejscem zamieszkania /zakład pracy w pobliżu miejsca zamieszkania/; pięciu /9,6%/ - zainteresowaniami.

Większość wychowanek - dwadzieścia osiem /50,9%/ - nie zmieniało swojej pracy zawodowej; dwanaście /21,8%/ kobiet zmieniało pracę z powodu niskich zarobków; pięć kobiet /9,1%/ - z powodu złego stanu zdrowia; cztery kobiety /7,3%/ zmieniły pracę z ciężkiej na lżejszą /w jednym przypadku z tego powodu dwa razy/; sześć kobiet /10,9%/ zmieniło pracę z innych powodów.

Większość mężczyzn, bo 59,6%, zmieniło swoją pracę zawodową /40,4% - nie zmieniło/; 38,5% - z powodu niskich zarobków; 9,6%

- kilkakrotnie z powodu ciężkiej pracy; 3,8% z powodu trudnej i niebezpiecznej pracy; 7,7% zmieniło pracę z innych powodów.

DOKSZTAŁCANIE I DOSKONALENIE ZAWODOWE BADANYCH

Dwadzieścia pięć badanych kobiet /45,5%/ i dziewiętnastu mężczyzn /36,5%/ od rozpoczęcia pracy nie pogłębiło swoich kwalifikacji.

Trzydzieści kobiet /54,5%/ po podjęciu pracy zawodowej podjęło proces dalszego dokształcania, w tym dwadzieścia jeden na różnego rodzaju kursach; siedem uczęszczało do szkół; a dwie kobiety podjęły studia wyższe. Dwadzieścia pięć kobiet /45,5%/ w ogóle nie podjęło kształcenia lub doskonalenia zawodowego od czasu podjęcia pracy zawodowej.

Spośród pięćdziesięciu dwóch badanych mężczyzn trzydziestu trzech /63,5%/ podjęło wysiłek podwyższania kwalifikacji zawodowych, uczęszczając do szkoły wyższego typu niż ta, którą ukończyli. Żaden z mężczyzn nie ukończył, ani nie rozpoczął studiów wyższych. Dziewiętnastu /36,5%/ mężczyzn nie pogłębiało swoich kwalifikacji zawodowych.

Respondenci /zarówno kobiety, jak i mężczyźni/ uczestniczą w następujących formach wzbogacania swojej wiedzy zawodowej: oglądają fachowe programy TV, czytają fachową literaturę, "podpatrują" pracę doświadczonych kolegów.

Dwadzieścia pięć kobiet /45,5%/ i dziewiętnastu mężczyzn /36,5%/ nie podnosi swoich kwalifikacji zawodowych. Spośród tej grupy najwięcej osób za przyczynę takiego stanu rzeczy podaje trudną sytuację rodzinną i mieszkaniową, pozostali podają: brak zainteresowania pracą zawodową, brak porozumienia z przełożonymi, zły stan zdrowia.

Spośród dwudziestu pięciu kobiet, które nie podjęły procesu samokształcenia do chwili moich badań, osiem ma taki zamiar, gdy pozwolą na to warunki. Respondentki mające zamiar podnosić swoje kwalifikacje podają następujące drogi realizacji swoich aspiracji edukacyjnych: trzy kobiety zamierzają studiować ekonomię pracy na SGPiS; jedna na SGGW, jedna - pedagogikę na UW; pięć kobiet planuje uzupełnić wykształcenie średnie.

Spośród dziewiętnastu mężczyzn nie podnoszących kwalifikacji zawodowych - jedenastu /57,9%/ ma taki zamiar w niedalekiej przyszłości. Główną przyczyną niepodnoszenia kwalifikacji zawodowych

zarówno wśród mężczyzn, jak i wśród kobiet, jest trudna sytuacja rodzinna i mieszkaniowa badanych. Respondenci mający zamiar podnosić swoje kwalifikacje podają następujące drogi realizacji swoich aspiracji: sześciu mężczyzn ma zamiar podjąć naukę wieczorowo bądź zaocznie w różnego typu technikach; jeden ma zamiar ukończyć ZSZ; czterech pragnie uczęszczać na kursy podnoszące kwalifikacje zawodowe.

STOSUNEK RESPONDENTÓW DO PRACY ZAWODOWEJ

Pięćdziesiąt jeden /92,7%/ kobiet pracujących zawodowo ma tradycyjne podejście do pracy zawodowej. Tylko cztery kobiety stosują innowacje w swojej pracy zawodowej. Z tego na dwie respondentki pracujące w oświacie /nauczycielki/ obie stosują innowacje - ulepszanie i wprowadzanie nowych metod pracy oraz pomoc młodym pracownikom. Na dwanaście respondentek pracujących w przemyśle jedna wprowadza innowacje: ulepszenia urządzeń i metod pracy; na cztery respondentki pracujące w przemyśle jedna kobieta wprowadza innowacje polegające na ulepszaniu starych i wprowadzaniu nowych metod pracy, ulepszaniu organizacji pracy.

Więcej mężczyzn niż kobiet stosuje innowacje w swoich zakładach pracy. Na pięćdziesięciu dwóch badanych mężczyzn czterdziestu trzech /82,7%/ ma tradycyjny stosunek do pracy. Dziewięciu mężczyzn podejmuje działania innowacyjne w zakładach pracy.

Na dwudziestu pracujących w przemyśle mężczyzn pięciu stosuje innowacje polegające na dorabianiu odpowiednich części do maszyn, dzięki czemu praca przebiega szybciej, sprawniej i dokładniej; na trzynastu mężczyzn pracujących w transporcie i łączności dwóch stosuje innowacje: ulepszenie urządzeń sterowniczych, próby zastosowania podzespołów bardziej dostępnych; na dwunastu wychowanków pracujących w budownictwie jeden wprowadza innowacje: jako sternik maszyny prostującej stosuje różne profile materiału - praca wykonywana szybko i dokładnie.

Na pięćdziesiąt pięć badanych kobiet pracujących zawodowo dwadzieścia dziewięć /52,7%/ nie ma satysfakcji z pracy. Pozostałe dwadzieścia sześć /47,3%/ wypowiada się, że ma satysfakcję z pracy. Z tego najwięcej kobiet podaje takie motywy: praca zgodna z wykształceniem i zamiłowaniem; możliwości pogłębienia swoich kwalifikacji zawodowych. Pozostałe kobiety jako motywy satysfakcji podają: dobre stosunki z kolektywem współpracowników, możliwość

wykazania się swoimi umiejętnościami zawodowymi, zamieszkanie w pobliżu zakładu pracy, praca zgodna z potrzebami rejonu, dobre stosunki z przełożonymi, nowe mieszkanie, praca doceniana przez przełożonych, możliwość szybkiego awansu oraz inne motywy /nauczycielki kochają dzieci/.

Spośród pięćdziesięciu dówch badanych mężczyzn trzydziestu czterech /61,8%/, a więc większość, ma satysfakcję z pracy zawodowej, natomiast pozostałych osiemnastu /32,7%/ takiej satysfakcji z wykonywanej pracy nie ma. Oto motywy satysfakcji: najwięcej mężczyzn - piętnastu - podaje wysokie zarobki, jedenastu - pracę zgodną z wykształceniem i zamiłowaniem, pozostali: dobrze układają się stosunki z przełożonymi, z kolektywem współpracowników; mieszkają w pobliżu zakładu pracy, otrzymali nowe mieszkanie; można w pełni wykazać się umiejętnościami zawodowymi; jest możliwość pogłębiania kwalifikacji zawodowych; praca jest doceniana przez przełożonych; jest zgodna z potrzebami rejonu; praca jest doceniana przez kolektyw, można w pełni wykazać się pracą społeczną; istnieją możliwości szybkiego awansu; z innych powodów /nie podają z jakich/.

Brak satysfakcji z pracy stwierdziło dwadzieścia dziewięć /52,7%/ badanych respondentów. Najwięcej kobiet za przyczynę niezadowolenia z pracy podaje pracę niezgodną z wykształceniem, następnie niezgodność z zainteresowaniami i kolejno: niskie zarobki, "praca nie jest doceniana", dojazdy do pracy, źle układają się stosunki z przełożonymi, nie ma w zakładzie pracy możliwości awansu, źle układają się stosunki z kolektywem; w jednym przypadku praca jest szkodliwa dla zdrowia.

Brak satysfakcji z pracy stwierdziło osiemnastu /32,7%/ respondentów, podając motywy takie jak kobiety.

O zespole współpracowników wypowiedziało się czterdzieści sześć kobiet /78,3%/. Z tego sześć kobiet współżycie w zespole ocenia na bardzo dobrze; dziewiętnaście kobiet na dobrze; dwadzieścia kobiet na dostatecznie i jedna kobieta współżycie kolektywu ocenia na niedostatecznie.

Większość badanych mężczyzn współżycie załogi w swoich zakładach pracy ocenia jako dobre /podobnie jak kobiety/ - czterdziestu mężczyzn /76,9%/; ośmiu na dostatecznie, trzech na bardzo dobrze i jeden mężczyzna na niedostatecznie.

Wszystkich kobiet oceniających atmosferę w zespole pracowników na bardzo dobrze i dobrze jest dwadzieścia pięć. Sześć kobiet wypowiada się, że w zakładach pracy panuje dyscyplina, ład i porzą-

dek; pięć kobiet zauważa, że dobra praca jednostek jest doceniana przez kolektyw; sześć kobiet twierdzi, że kolektyw jest "zgrany"; cztery kobiety oceniają panujące w zakładzie warunki pracy na dobre; trzy kobiety przekonały się, że zespół pomaga jednostkom: jedna respondentka twierdzi, że naganna praca jest potępiana przez kolegów.

O bardzo dobrym i dobrym współżyciu pracowników w zakładach pracy wypowiada się czterdziestu trzech respondentów, co stanowi 82,7% ogółu badanych mężczyzn.

Dwadzieścia jeden kobiet i dziewięciu mężczyzn oceniło zespół współpracowników w swoim zakładzie pracy ma dostatecznie i niedostatecznie z powodów; istnieje tu "zła" organizacja pracy; kolektyw jest mało "zgrany" /"każdy żyje na własny rachunek"/, "są osoby, które kosztem innych wyrabiają sobie dobrą opinię"/; brak dyscypliny, ładu i porządku, "złe" warunki pracy; panuje zazdrość, zawiść, brakuje "zdrowej" rywalizacji w pracy.

Mężczyźni są zdecydowanie mniej krytyczni niż kobiety wobec swoich przełożonych.

Nieprawidłowości widzą w zakładzie na różnych odcinkach pracy i organizacji. Są bardziej krytyczni wobec współpracowników niż kobiety.

PODSUMOWANIE I WNIOSKI

I. DROGI EDUKACYJNE I WARUNKI KSZTAŁCENIA

Zarówno mężczyźni /77%/, jak i kobiety /51,7%/ najczęściej kończą różnego typu ZSZ[3] z następujących przyczyn:

- osiągali słabe wyniki w nauce,
- wybierali szkoły /w porozumieniu z dyrekcją i wychowawcami/ znajdujące się w pobliżu domu dziecka,
- brakowało im wiary w siebie i nadziei na ukończenie szkoły średniej /liceum bądź technikum/,
- nie mieli zbyt wielkich ambicji, wybierali szkoły, które w przyszłości dałyby im możliwości większego zarobku,
- na terenie badanego województwa jest najwięcej szkół zawodowych[4].

Na słabe wyniki w nauce wychowanków z domu dziecka złożyło się wiele różnorakich i jednakowo ważnych przyczyn.

Do domu dziecka przysyłane są wciąż nowe dzieci /ciągła rotacja/, które w większości przypadków powinny być kierowane do in-

nego typu zakładów, np. zakładów specjalnych. Dzieci te sprawiają określone trudności zarówno w szkole, jak i w domu dziecka. Przychodzą z wielką liczbą ocen niedostatecznych w ciągu roku szkolnego, z olbrzymimi zaległościami w nauce. Mimo wielu starań wychowawców, nauczycieli, trudno jest nadrobić te zaległości. Aby pomóc dzieciom opóźnionym w nauce, szkoła stosowała różne formy kształcenia:

- w roku szkolnym 1973/74 zorganizowano klasy specjalne[5] dla uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim /na podstawie orzeczeń Poradni Wychowawczo-Zawodowej/;

- w roku szkolnym 1979/80 dyrekcja szkoły w porozumieniu z dyrekcją miejscowego SKR zorganizowała /za zgodą kuratorium ostrołęckiego/ klasy uzawodowione ze specjalnością mechanik maszyn rolniczych dla uczniów przerośniętych wiekiem i opóźnionych w nauce, aby dać im szanse ukończenia szkoły podstawowej i jednocześnie uczenia się zawodu. Po ukończeniu szkoły podejmowali pracę w miejscowym SKR bądź /ci najlepsi i najbardziej ambitni spośród tej grupy/ kontynuowali naukę w pobliskich ZSZ;

- uczniowie klas I-VI mający luki w opanowaniu pewnych partii materiału z j. polskiego i matematyki należeli do zespołów wyrównawczych;

- na lekcjach stosowano pracę zróżnicowaną.

U starszych wychowanków domu dziecka w miarę rosnących trudności w przyswajaniu wiedzy i nawarstwianiu zaległości zazwyczaj wzrastała niechęć do szkoły, wychowawców, a tym samym brakowało motywacji do nauki.

Zadaniem bardzo istotnym jest zapewnienie nowemu wychowankowi wejścia do szkoły, w której będzie pobierał naukę, a więc zasygnalizowanie sytuacji dziecka, uwzględnienie planu oddziaływań wychowawców. Wszelkie nieporozumienia między szkołą a domem dziecka odbijają się wyjątkowo ujemnie na sytuacji wychowanka w szkole.

Z kolei dom dziecka podejmuje pracę nad wyeliminowaniem trudności w nauce, by ułatwić wychowankom osiąganie powodzenia szkolnego. Bez tego trudno mówić o wytworzeniu się motywacji do nauki. Rozbudzenie ambicji poznawczych, chęci do samodzielnej pracy nad sobą stanowi jedno z najtrudniejszych zadań w zapewnieniu wychowankom wykształcenia i przygotowania zawodowego[6]. W domach dziecka powinno kłaść się nacisk na prawidłowo zorganizowaną naukę własną wychowanków /indywidualną pod kierunkiem wychowawcy lub w formach pośrednich, zależnie od stopnia intelektualnej samodziel-

ności dziecka/. Powinno się dbać o opanowanie przez wychowanków umiejętności uczenia się, bo dzieci te mają opóźnienia w tej dziedzinie.

Poziom wykształcenia wychowanków domu dziecka odbiega od poziomu wykształcenia całego społeczeństwa, ale tylko na tym pierwszym etapie. Natomiast później, po kilku latach, już jako samodzielni ludzie pracujący zawodowo, mający często rodziny, mają potrzebę dalszego kształcenia, doskonalenia zawodowego. Kończą różnego rodzaju kursy, podejmują kształcenie w szkołach wyższego typu, nieliczni kończą nawet studia wyższe. Przez cały czas uczestniczą w procesie samokształcenia. W okresie moich badań proces dalszego kształcenia i doskonalenia zawodowego podejmowało 55,5% kobiet i 63,5% mężczyzn.

Potrzeba dalszego kształcenia u wychowanków domów dziecka w ostatnich latach jest zjawiskiem coraz bardziej powszechnym i bardzo pozytywnym. Potwierdziły to także badania Jadwigi Raczkowskiej[7].

Należy bardziej ostrożnie niż dotychczas kierować uczniów-wychowanków domu dziecka do szkół ponadpodstawowych, liczyć się z ich zdaniem, z ich zainteresowaniami. Większą uwagę należy zwrócić na poradnictwo zawodowe. Sam dom dziecka nie jest w stanie dobrze wywiązać się z tego zadania.

W procesie kształcenia i wychowania należy stosować indywidualizację ze względu na bardzo zróżnicowane cechy ich osobowości uwarunkowane bardzo różnorodnymi czynnikami[8].

Należy też starać się o ukształtowanie u wychowanków domów dziecka właściwej motywacji do nauki poprzez eliminowanie trudności w nauce i zapewnienie powodzenia szkolnego /nie należy jednak wykonywać za wychowanków żadnej pracy, lecz cierpliwie uczyć/.

Nauczyciele powinni pamiętać, że nie bez wpływu na uczenie się dzieci o różnych właściwościach psychicznych pozostają również metody, środki i formy pracy dydaktycznej.

Wśród wychowanków domu dziecka należy starać się zauważyć dzieci zdolne i rozwijać ich zdolności. Aby zrobić to dobrze, trzeba przede wszystkim zdobyć wiedzę o możliwościach uczniów, ich zdolnościach i zainteresowaniach. Wszyscy uczniowie powinni być poddani badaniom psychologicznym[9].

W domach dziecka nie można dopuścić do "przedydaktyzowania" treści zadań. Wynika to z faktu, że większość kierowanych do domu dziecka dzieci ma znaczne opóźnienia w nauce. Wnikliwej analizy

wymaga zagadnienie niepowodzeń szkolnych wychowanków, jak i wzajemnego współdziałania szkół, domów dziecka i poradni wychowawczo-zawodowej w ich wyrównywaniu.

Należy bardziej niż dotychczas spopularyzować doświadczenia nauczycieli szkół z uczniami z domu dziecka. Przedmiotem eksperymentów mogłyby stać się np. próby organizowania działalności wyrównawczej przez dobrze do tych zadań przygotowane szkoły podstawowe. Należałoby wtedy zmierzać do ewentualnych zmian w statusie i organizacji szkoły, w których pobierają naukę znaczne grupy wychowanków domu dziecka.

W nowych warunkach szkoła powinna służyć wszechstronnemu rozwojowi dzieci i młodzieży. Zmiany wymaga nie tylko funkcja szkoły, lecz także treść nauczania oraz metody, za pomocą których realizuje się proces. Dopiero wtedy, kiedy szkoła na skutek tych zmian stanie się "żywa i otwarta", kiedy będzie rozwijać zdolności, kształtować umiejętności twórczego działania, wyzwalać inicjatywę oraz pobudzać uczniów do wielostronnej aktywności, tzn. kiedy stanie się ośrodkiem autentycznego życia dzieci i młodzieży, a nie tylko przygotowywania do życia, będzie ją można nazwać szkołą przyszłości, a jej działalność - wychowaniem dla przyszłości[10].

II. DROGI ZAWODOWE

Jeśli chodzi o pracę zawodową, to największy procent kobiet pracuje w następujących działach gospodarki narodowej: przemysł - 21,8%, usługi - 20%, handel - 18,2%. Największy procent mężczyzn pracuje również w przemyśle /dużo więcej mężczyzn niż kobiet - 38,5%/, następnie w transporcie i łączności - 25% oraz w budownictwie - 23%.

Pozostałe działy gospodarki narodowej: w służbie zdrowia pracuje 9,1% kobiet i 2% mężczyzn; w transporcie i łączności - 7,3% kobiet; w budownictwie i oświacie - 3,6%; mężczyźni w ogóle nie pracują w oświacie; w administracji pracuje 7,3% kobiet, żaden mężczyzna; w rolnictwie pracuje 7,3% kobiet i mężczyzn; w handlu pracuje 3,8% mężczyzn.

Porównując wyniki moich badań z ogólnymi danymi dotyczącymi woj. ostrołęckiego i Polski /według rocznika statystycznego[11]/ zatrudnienie w przemyśle /zarówno mężczyzn, jak i kobiet/ nie odbiega od średniej woj. ostrołęckiego i od średniej krajowej.

W budownictwie zatrudnienie kobiet jest znacznie niższe od średniej krajowej i woj. ostrołęckiego, natomiast mężczyzn jest znacznie wyższe /są to zawody typowo męskie/. U mężczyzn wynika to prawdopodobnie z dostępności młodzieży z domów dziecka do szkół budowlanych.

Bardzo duży procent kobiet pracuje w usługach - 20% i znacznie odbiega od średniej krajowej i woj. ostrołęckiego /1,2%/. Są to kobiety, które ukończyły szkołę podstawową i ZSZ.

Mężczyźni w usługach nie pracują. Niższy procent mężczyzn od średniej krajowej /7,7%/ i woj. ostrołęckiego /10%/ pracuje w handlu /sprzedawca/ - 18,2%. Bardzo niski procent kobiet, znacznie odbiegający od średniej krajowej i woj. ostrołęckiego /17%/, pracuje w oświacie - 3,6%. Mężczyźni w ogóle nie pracują w oświacie.

Nauka i rozwój techniki oraz kultura i sztuka to działy gospodarki narodowej zupełnie obce badanej przeze mnie grupie.

Praca w takich działach jak służba zdrowia oraz transport i łączność specjalnie nie odbiega od średniej krajowej i woj. ostrołęckiego.

Większość kobiet /63,7%/ wykonuje zawód zgodny z wykształceniem; stosunkowo jednak duży procent pracuje w zupełnie innym zawodzie /36,3%/. Większość badanych mężczyzn /59,6%/ nie wykonuje zawodu zgodnego z wykształceniem; tylko 40,4% wykonuje zawód zgodny z wykształceniem /wyuczony/. A więc mężczyźni częściej niż kobiety nie wykonują zawodu zgodnego z wykształceniem.

Wśród badanych /110 osób/ około 73% nie ma wyuczonego zawodu - ukończona szkoła podstawowa bądź liceum ogólnokształcące /kobiety/.

Badane przeze mnie kobiety zdobyły 28 różnych zawodów. Najbardziej popularne to: sprzedawca, bieliźniarz, hafciarz-koronkarz, dziewiarz maszynowo-ręczny, krawiec - a więc zawody tradycyjne kobiece.

Mężczyźni zdobyli 23 różne zawody, Do najbardziej popularnych należą: kierowca, ślusarz, tokarz, robotnik budowlany, a więc zawody tradycyjne męskie /podobnie jak w badaniach autorów innych prac badawczych na ten temat/.

Przy wyborze pierwszej pracy wychowanki głównie kierowały się wyuczonym zawodem, następnie dużą rolę odgrywała praca w pobliżu miejsca zamieszkania; większość mężczyzn kierowała się wyuczonym zawodem i wysokimi zarobkami.

Kobiety najczęściej zmieniały pracę z powodu niskich zarobków, następnie z powodu braku mieszkania i złych stosunków w pracy. Mężczyźni - najczęściej z powodu niskich zarobków, a następnie z powodu wykonywania ciężkiej pracy.

Większość kobiet /54,5%/ po rozpoczęciu pracy zawodowej podjęła proces samokształcenia: 38,2% - kursy; 12,7% - szkoła; 3,6% - - studia; duży jednak procent kobiet /aż 45,5%/ takiego procesu nie podjęło.

Większość kobiet spośród nie podnoszących kwalifikacji zawodowych /68%/ nie ma zamiaru ich podnosić, a 32% ma zamiar z chwilą, gdy znajdzie się w odpowiednich warunkach życiowych.

Większy procent mężczyzn niż kobiet podnosi swoje kwalifikacje zawodowe /63,5%/; tylko 36,5% nie pogłębiało swoich kwalifikacji - z powodów tych samych co kobiety. Większy procent mężczyzn spośród nie podnoszących kwalifikacji ma zamiar dokształcać się /57,9%/, w technikach i na różnego rodzaju kursach.

Stosunek do pracy zawodowej zarówno kobiet, jak i mężczyzn jest w głównej mierze tradycyjny - tylko 7,3% kobiet i nieco więcej - 13,3% mężczyzn wprowadza innowacje polegające na: ulepszaniu starych i wprowadzaniu nowych metod pracy, ulepszaniu z urządzeń, polepszaniu organizacji pracy. Najwięcej innowacji wprowadza się w przemyśle.

Większość mężczyzn ma satysfakcję z pracy /61,8%/, natomiast większość kobiet /52,7%/ takiej satysfakcji nie ma głównie z powodów: praca nie jest zgodna z wykształceniem i zainteresowaniami, nie jest doceniana przez przełożonych, są niskie zarobki.

Najczęściej występujące u mężczyzn motywy satysfakcji z pracy to: wysokie zarobki, zgodność z wykształceniem i zainteresowaniami, dobre stosunki z kolektywem. Podobne motywy znalazłam u kobiet.

Na podstawie moich badań /ankieta/, wywiady w zakładach pracy/, a także badań innych autorów mogę stwierdzić, że na ogół wychowankowie są dobrymi pracownikami. Nierzadko praca ich jest nagradzana. Często tylko brak im jest przeszkolenia w wykonywanym zawodzie, ale jak wynika z badań, ci którzy jeszcze nie podjęli doskonalenia w zakresie pracy zawodowej, w większości przypadków mają zamiar to zrobić już wkrótce. Przełożeni na ich temat wypowiadali się dobrze /na ogół/.

III. POSTULATY

Pożądane jest podejmowanie w domach dziecka działań zmierzających do lepszego przygotowania wychowanków do samodzielności oraz przedłużenie opieki nad młodzieżą rozpoczynającą pracę.

Pożądane jest wyeliminowanie boleśnie odczuwanego przez wielu z nich swoistego progu pomiędzy daleko posuniętą opieką w placówce a koniecznością niemal całkowicie samodzielnego radzenia sobie w życiu od momentu usamodzielnienia.

Młodzież opuszczająca dom dziecka jest teoretycznie dość dobrze przygotowana do życia w społeczeństwie. Zdecydowana większość posiada książeczki mieszkaniowe, wkłady na książeczkach PKO, ukończone szkoły zawodowe lub średnie, bez kłopotu otrzymuje pracę itp. W praktyce napotyka jedna poważne trudności życiowe. W tym początkowym okresie samodzielnego życia wychowanków dom dziecka powinien nadal utrzymywać z nimi kontakt i pomagać w przezwyciężaniu napotykanych trudności /chociaż załącznik nr 2 do zarządzenia MOiW z 14.03.80 r. zawiera stwierdzenie, że dom dziecka w miarę możliwości powinien służyć swoim wychowankom w początkowym okresie radą i pomocą w rozwiązywaniu trudniejszych problemów życiowych, ale w praktyce pomoc ta jest znikoma lub żadna/.

Konieczna jest więc podstawa prawna do wykonywania przez pracowników domów dziecka obowiązku opieki nad usamodzielnionymi wychowankami. Istnieje konieczność określenia, w jakim czasie, do jakiego momentu wychowawca ma ją sprawować. W przeciwnym wypadku będzie ona w dalszym ciągu miała charakter dobrowolny i doraźny. A wychowankowie domów dziecka pozostawieni sami sobie na progu samodzielności gubią się w wielkich osiedlach mieszkaniowych, borykają nieudolnie z problemami dorosłego życia i zbyt często wracają do dawnych znajomości, od których wychowawcy i nauczyciele usiłowali ich uchronić.

Warto byłoby wypróbować stosowane w innych krajach stopniowanie tego procesu, a także - proponowane przez niektórych wychowawców - tworzenie dla rozpoczynających samodzielnie życie przejściowych ośrodków łączących cechy domów studenckich i hoteli robotniczych. Należy przestrzegać praw dziecka osieroconego do szacunku, poszanowania ludzkiej godności i ambicji. Dążyć trzeba do przezwyciężania poczucia sierocej odrębności wychowanków domów dziecka.

Przypisy

[1] Narzędzia badań i pełne wyniki badań przedstawione są w pracy doktorskiej pt.: "Losy wychowanków domu dziecka" przygotowanej pod kierunkiem prof. dra hab. Tadeusza Lewowickiego.

[2] Autorka była nauczycielką tej szkoły, a później dyrektorem /Jaciążek, woj. ostrołęckie/.

[3] Potwierdziły to także badania A. Kelma i J. Raczkowskiej - por.: Kelm A.: Przygotowanie do życia wychowanków z domu dziecka /w:/ "Studia Pedagogiczne XXXIII. Warszawa 1975. Ossolineum; J. Raczkowska: Wychowanie w domu dziecka, Warszawa 1983, WSiP.

[4] Rocznik statystyczny województwa ostrołęckiego 1984.

[5] Organizację kształcenia na lekcjach języka polskiego w klasach łączonych specjalnych przedstawiła autorka na podstawie badań eksperymentalnych w pracy magisterskiej pisanej pod kierunkiem doc. dr Krystyny Kuligowskiej w WSPS w Warszawie w roku 1978.

[6] A. Kelm: Przygotowanie do życia, op.cit.

[7] J. Raczkowska: Wychowanie w domu dziecka ..., op.cit.

[8] T. Lewowicki: Indywidualizacja kształcenia. Dydaktyka różnicowa, Warszawa 1977, PWN.

[9] T. Lewowicki: Kształcenie uczniów zdolnych. Warszawa 1980, WSiP.

[10] Cz. Kupisiewicz: Wizje edukacji przyszłości. "Kwartalnik Pedagogiczny" 1984.

[11] Rocznik statystyczny województwa ostrołęckiego 1984.

Józef Sowa
Wyższa Szkoła Pedagogiczna
Rzeszów

WYBÓR ZAWODU PRZEZ UCZNIÓW NIEPEŁNOSPRAWNYCH Z KLAS ÓSMYCH

WSTĘP

Wybór zawodu przez dorastającą młodzież w wieku 15-17 lat, przekraczającą tzw. pierwszy próg szkolny, jest dla pedagoga sytuacją bardzo interesującą. Decyduje o tym kilka istotnych względów. Znajdują w niej swoje odniesienie procesy zmian społeczno-ekonomicznych i socjalnych dokonujących się w naszym kraju i one stanowią szeroką ramę tej sytuacji. Uwarunkowana jest ona przez zmiany struktury społecznej, ale także przyczynia się do jej przeobrażeń. Jest przejawem aspiracji i dążeń życiowych w układzie wielopokoleniowym, w których ujawniają się uznawane wartości i zogniskowane wokół nich postawy. W tym sensie wybór zawodu przez młodzież kończącą szkołę

podstawową jest procesem świadczącym o funkcjonalności wielu ogniw i instytucji: oświatowo-wychowawczych, medycyny szkolnej oraz diagnostyczno-selekcyjnych i doradczych. Znajomość czynników i prawidłowości rządzących przebiegiem tego procesu ma więc oprócz walorów ściśle poznawczych także duże znaczenie praktyczne, ponieważ stanowi ważną informację dla polityków - planistów i administracji szkolnej różnego szczebla. Praktyczne funkcje badań nad wyborem zawodu nie mogą zostać spełnione bez wcześniejszego gruntownego poznania rządzących nimi prawidłowości.

Wśród psychologów panuje pogląd, że we wczesnym okresie życia /15-16 lat/ zainteresowania i aspiracje zawodowe ulegają jeszcze zmianom. Ich stabilizacja następuje dopiero później. Niemniej jednak wśród wielu ważnych decyzji życiowych te podjęte wtedy mają określone konsekwencje, gdyż łączą się z kontynuowaniem nauki w konkretnym typie szkoły. Dlatego też przygotowując i przeprowadzając badania, autor starał się uwzględnić dynamiczny aspekt zainteresowań zawodowych, poprzez zastosowanie badań dystansowych. Pewnym ograniczeniem, którego nie udało się w pełni uniknąć, jest zlokalizowanie badań na terenie jednego regionu - Polski południowo-wschodniej. Tym samym zakres ważności uogólnień i wniosków dla praktyki społecznej - pedagogicznej jest ograniczony do przybliżonej zbiorowości.

1. PROBLEMATYKA BADAWCZA

Większość opublikowanych do tej pory prac naukowych, psychologicznych i pedagogicznych, oscyluje wokół problematyki tzw. życzeń, zawodowych, aspiracji życiowych, motywów wyboru zawodu, wartościowania zawodów, prestiżu zawodowego, adaptacji zawodowej i form pracy orientacyjnej w szkole. Najbardziej charakterystyczne sposoby ujęcia tych zagadnień to opis zawodów /grup zawodów/ czy specjalności zawodowych wybieranych przez młodzież, przy czym rzadziej analizuje się te z nich, które są odrzucone. Do opisu wybranych lub odrzuconych zawodów dołącza się motywy wyboru lub odrzucenia. Rzadziej uwzględnia się w trakcie badania aspiracji inne elementy, jak np. uwarunkowania środowiskowe czy stan zdrowia badanych. Jako determinantę różniącą wybory uczniów przyjmuje się najczęściej pochodzenie społeczne, miejsce zamieszkania lub typ szkoły. Dość liczna grupa prac badawczych uwzględnia jeszcze w pewnym zakresie cechy indywidualne, takie jak: uzdolnienia, skłonności, zainteresowania, próbując w ten sposób dostarczyć bardziej wszechstronnego materiału

wyjaśniającego motywy dokonywanych wyborów. Z przeglądu podstawowej literatury wynika, że badacze w swoich koncepcjach i programach badawczych pomijali dość złożoną problematykę wyboru zawodu przez młodzież niepełnosprawną, która w populacji generalnej stanowi ponad 20% /z grup dyspanseryjnych/. Dlatego między innymu uzyskiwane wyniki różnych badań nie pozwalają na dokonanie uogólnień i uprawnionych naukowo wyjaśnień przedmiotowej sytuacji - procesu wyboru zawodu. Za takim stanowiskiem przemawia i fakt, że są to zazwyczaj studia przypadków wyraźnie określonych przestrzennie i czasowo, ale w większości nieporównywalne ze względu na różny dobór próby do badań, niejednolitość stosowanych metod badawczych i kryteriów klasyfikacyjnych.

Z dotychczasowych badań z tego zakresu, prowadzonych przez S. Kaczora, S. Szajka, S. Baścika, Z. Kosel i innych autorów wynika, że postawa ucznia w procesie podejmowania decyzji wyboru zawodu i szkoły nie zależy wyłącznie od rodziny i szkoły. Dają w tym procesie o sobie znać i inne czynniki, takie jak: poradnie wychowawczo-zawodowe, poradnie służby zdrowia, środki masowego przekazu i inne instytucje środowiskowe współpracujące ze szkołą.

Niniejsze opracowanie stanowi próbę pedagogicznego spojrzenia na wybór zawodu przez młodzież niepełnosprawną z klas ósmych. Głównym przedmiotem zainteresowań autora jest wpływ na przebieg tego procesu czynników subiektywnych /wewnętrznych/, takich jak: stan zdrowia, uzdolnienia, zamiłowania oraz czynników obiektywnych /zewnętrznych/, takich jak: ekologia społeczno-ekonomiczna środowiska rodzinnego, szkolnego, rówieśniczego, urbanizacja, zapotrzebowanie ny rynku pracy, system oświatowo-wychowawczy itp.

Szczególnie duże znaczenie dla osoby wybierającej zawód, z punktu widzenia wpływów wywieranych na nią przez otoczenie społeczne - ma - jak wcześniej wspomniano - sytuacja, w której dokonuje ona wyboru.

Celem badań było przeanalizowanie i określenie całego kompleksu czynników osobowościowych i społeczno-środowiskowych, wpływających na wybór przez uczniów niepełnosprawnych klas ósmych szkoły i zawodu. Badanie związku między właściwościami indywidualnymi uczniów niepełnosprawnych /stanem zdrowia, uzdolnieniami, zainteresowaniami/ oraz czynnikami środowiska społecznego a stopniem przygotowania do wyboru zawodu i samymi decyzjami.

Problem główny to: czy i w jakim zakresie niepełnosprawność oraz działania wychowawcze i opiekuńcze rodziny, szkoły, poradni i

innych instytucji mają wpływ na wybór zawodu przez uczniów niepełnosprawnych klas ósmych.

Z powyższego problemu wyprowadzono kilka grup problemów bardziej szczegółowych, odnoszących się do samej młodzieży oraz oddziaływań wychowawczo-opiekuńczych przebiegających w rodzinie, szkole, poradniach i pozostałych instytucjach - /sytuacjach w środowisku zamieszkania/.

2. METODY I ORGANIZACJA BADAŃ

Głównymi technikami stosowanymi w zbieraniu materiału badawczego były wywiady prowadzone z uczniami klas ósmych, rodzicami, nauczycielami, dyrektorami poradni, za pomocą kwestionariuszy. Wszyscy uczniowie niepełnosprawni klas ósmych wypełniali kwestionariusze pt. "Moja sytuacja, oczekiwania i problemy" /AU-2/.

Drugim kwestionariuszem skierowanym do uczniów był: "Wybieram zawód - dalsze kształcenie" /AU-3/.

Ponadto ci sami uczniowie po półrocznym pobycie w szkole średniej odpowiedzieli na pytanie zawarte w kwestionariuszu pt. "Uzasadnienie wyboru zawodu, kształcenia" /AU-4/.

Uczniowie przebadani zostali przez pracowników poradni, psychologów, Ogólnym Testem Klasyfikacyjnym /OTK/. Wszyscy uczniowie napisali wypracowanie na temat: "Kim chciałbym zostać w przyszłości i dlaczego".

Wywiad z rodzicami uczniów niepełnosprawnych został również przeprowadzony za pomocą kwestionariusza pt. "Moje dziecko wybiera zawód, dalsze kształcenie" /AR-5/.

Nauczyciele - wychowawcy klas ósmych, z których rekrutowali się badani uczniowie, zostali przebadani kwestionariuszem wywiadu pt. "Uczniowie wybierają zawód, dalsze kształcenie" /AN-6/.

Badaniami objęto 700 uczniów niepełnosprawnych zamieszkałych na wsi, 332 dziewczęta i 368 chłopców. Wiek badanych zamykał się w przedziale 14-17 lat.

W znacznej ilości przypadków /19,2%/ procesy chorobowe rozpoczęły się od urodzenia, w wieku przedszkolnym zachorowało 37,2%, a w wieku szkolnym 41,7%. Prawie wszyscy uczniowie poruszają się samodzielnie /99,1%/, reszta, tj. 0,9% korzysta ze specjalnego sprzętu: protez, wózków, kul lub obuwia ortopedycznego. Większość uczniów /83,9%/ nie odczuwa bólu w związku ze stanem chorobowym - kalectwem.

W zakresie rozwoju intelektualnego badani uczniowie w 96% mieszczą się w normie, co potwierdziły badania Ogólnym Testem Kwalifikacyjnym, jednak 4% przypadków wskazuje na odchylenia ujemne - znajduje się na pograniczu normy /stan ociężałości umysłowej/. Badana młodzież w większości przypadków wychowuje się w rodzinach pełnych.

Istotnym elementem, który różnicuje badanych uczniów niepełnosprawnych, jest miejsce stałego zamieszkania i uczęszczanie do szkoły podstawowej w tej miejscowości. Zasadniczą grupę badawczą stanowią uczniowie zamieszkali na wsi /700/ i uczęszczający do wyżej zorganizowanych szkół ośmioklasowych /o 8 i więcej nauczycielach/. Region, w którym przeprowadzono badania w wyniku ostatnio dokonanego podziału administracyjnego został podzielony na mniejsze jednostki - województwa, a to: krośnieńskie, przemyskie, rzeszowskie, tarnobrzeskie i tarnowskie. Jest to region przemysłowo-rolniczy, w którym centralnymi aglomeracjami są miasta wojewódzkie, dynamicznie się rozwijające.

3. WYNIKI BADAŃ

A. STAN ZDROWIA BADANYCH UCZNIÓW

Najliczniejszą grupę spośród badanych uczniów stanowią przypadki z wadami i chorobami narządu wzroku /40,6%/. W kolejności układają się przypadki z zaburzeniami i uszkodzeniami narządu ruchu /17,1%/, dalej zaburzenia somatyczne i psychiczne, trwałe uszkodzenia c.u.n. /13,4%/. Przewlekłe choroby jamy nosowo-gardłowej i uszu, zaburzenia słuchu i mowy stanowią 4,2%, a przewlekłe choroby układu oddechowego 3,0%.

Uczniowie z badanych grup dyspanseryjnych często przejawiają trudności w opanowaniu nadmiernych emocji. W kontaktach z otoczeniem uczniowie zahamowani psychoruchowo przejawiają tendencje lękowe, są mało aktywni, nieśmiali.

Badani uczniowie wykazują w większości średnią aktywność prospołeczną /77,7%/, chętnie pełnili rolę dyżurnych, organizatorów grup rówieśniczych, brali udział w zajęciach pozalekcyjnych.

Okres ujawnienia się schorzenia u badanych uczniów można zakwalifikować do trzech grup - przedziałów wieku, tj. od urodzenia /15,2%/, w okresie przedszkolnym /28,7%/ i w okresie szkolnym /41,3%/. Największą liczebność stanowią uczniowie poruszający się samodzielnie /87,9%/, jedynie 0,3% korzysta z wózków.

Z relacji uczniów niepełnosprawnych wynika, że schorzenie, kalectwo u 32,3% nie stanowi szczególnych utrudnień w realizacji zadań bieżących. Na utrudnienia w nauce wskazuje 19,6% badanych, a w rozrywkach 6,4%.

B/ SYTUACJA RODZINNA UCZNIÓW NIEPEŁNOSPRAWNYCH, A WYBÓR KSZTAŁCENIA ZAWODOWEGO

Badane rodziny w całości, to chłopskie /rolnicze/, robotnicze, chłopskie-robotnicze, rzemieślnicze i po części inteligenckie - kryterium klasyfikacji stanowi tu struktura społeczno-zawodowa badanej populacji. Podstawowym źródłem utrzymania badanych rodzin jest praca obydwojga rodziców, a czasem i pozostałych członków rodziny. Głównym miejscem zatrudnienia rodziców jest gospodarstwo rolne /ojcowie - 22,0% i matki - 43,1%/, w zakładach pracy pracuje 33,9% ojców i 18,3% matek.

Z prowadzeniem gospodarstwa rolnego ściśle związany jest udział w jego pracach badanych uczniów. Z analiz wynika, że ważne prace w rolnictwie,/gospodarstwie rolnym/ wykonuje 45,7% badanych uczniów, ponadto stałe obowiązki w gospodarstwie domowym ma 24,9%.

Porównując strukturę wykształcenia ojców i matek badanych uczniów należy stwierdzić, że poziom wykształcenia ojców jest wyższy. Ogólnie w obydwu grupach dominuje wykształcenie podstawowe i niepełne średnie /zawodowe/. Znaczny odsetek stanowi wykształcenie niepełne podstawowe ojców /7,5%/ i matek /8,4%/.

Nie bez znaczenia dla procesu wychowania i usprawniania ucznia niepełnosprawnego jest struktura rodzin i ich liczebność. Rodziny pełne stanowią 83,3%, niepełne 9,7%.

Dominującym modelem wśród badanych są rodziny "dwa plus dwa" /32,6%/, "dwa plus jeden" /24,6%/ oraz "dwa plus trzy" /17,1%/. Dzieckiem pierwszym jest 34,4% przypadków, z tego jedynacy stanowią 2,8% badanych. Dominującą grupę stanowią "średniacy" /37,1%/.

W opiece nad uczniem niepełnosprawnym uczestniczą obydwoje rodzice, z tym, że matki wykazują więcej niż ojcowie troski o dobre wyniki dziecka w szkole oraz więcej uwagi poświęcają jego leczeniu.

Oprócz wpływu rodziców na sytuację szkolną i zdrowie dziecka badani mają duży wpływ na wybór zawodu i szkoły, która do tego zawodu przygotuje. Wśród wielu osób znaczących w tym względzie, jak: nauczyciel, lekarz, psycholog i inne, rodzice zajmują pozycję najwyższą /77,5%/ w zakresie uwzględnienia rady w wyborze zawodu i

szkoły. Należy tu nadmienić, że dziewczęta częściej niż chłopcy wskazują na rodziców jako swoich doradców i informatorów. Znamienne jest to, że młodzież ze wsi, której rodzice pracują w różnych instytucjach, a posiadają wykształcenie zawodowe - niepełne średnie i średnie, wskazuje na rodziców jako podstawowe źródło informacji o zawodach.

Jeżeli porównamy oceny rodziców, wybory uczniów i proponowane zawody dla poszczególnych uczniów przez psychologów w poradniach wychowawczo-zawodowych, to należy stwierdzić w blisko 40% przypadkach niezgodność. Poziom orientacji i przygotowanie uczniów niepełnosprawnych do wyboru zawodu zależy nie tylko od źródeł informacji, ale i od sytuacji społecznej uczniów i ogólnego poziomu życia rodziny tą sytuacją uwarunkowanego. Z badań wynika, że rodzice mieszkający na wsi /rolnicy, robotnicy, chłopi-robotnicy i inni/ są mało zorientowani w możliwościach własnych dzieci, a także w warunkach dalszego kształcenia zawodowego w środowisku zamieszkania.

Zestawiając listę 33 zawodów preferowanych przez uczniów niepełnosprawnych klas ósmych można dostrzec specjalności rzemieślnicze, techniczne, rolnicze, nauczycielskie, lekarskie oraz liczną grupę dość atrakcyjnych zawodów występujących jednostkowo. Preferowane zawody są ściśle związane w większości z wykształceniem zasadniczym i średnim.

Jeżeli analizujemy konkretny preferowany wybór szkoły przez rodziców dla swych dzieci, to dostrzegamy zdominowanie wykształcenia zawodowego /47,2%/, znaczną też grupę preferowaną stanowi wykształcenie średnie /32,0%/.

Za najważniejsze cele w stosunku do swojego dziecka niepełnosprawnego rodzice uważają: naukę i wychowanie w 56,1% przypadków oraz wyleczenie /25,6%/.

Z analiz porównawczych wskaźników pochodzenia, wykształcenia rodziców, wykonywanego zawodu i innych, trzeba stwierdzić, że to pierwsze kryterium obok zdrowia jest głównym czynnikiem determinującym rezygnację z marzeń o określonych zawodach na rzecz bardziej realnych wyborów szkół dostępnych /zawodowych/, które dają możliwość pracy zawodowej lub zaspokajają ambicje rodziców. Z bieżącej i dalszych analiz wynika, że na wybór zasadniczej szkoły zawodowej, zamykającej właściwie drogę do studiów wyższych, decydują się dzieci niepełnosprawne robotników, chłopów-robotników i rolników o wykształceniu podstawowym. O wyższym wykształceniu dla swych dzieci myśli 12,9% badanych rodziców.

Podsumowując należy stwierdzić, że rodzina zamieszkująca na wsi ma znaczny wpływ na preferencje zawodowe, które są pierwszym etapem wyboru zawodu przez uczniów niepełnosprawnych. Duży jednak wpływ ma na wybór konkretnej szkoły średniej, w której młodzież niepełnosprawna będzie zdobywać swe kwalifikacje zawodowe.

C/ PRACA ORIENTACYJNA SZKÓŁ PODSTAWOWYCH A WYBÓR KSZTAŁCENIA ZAWODOWEGO PRZEZ MŁODZIEŻ NIEPEŁNOSPRAWNĄ

Badania nasze wskazują na znaczne zróżnicowanie zainteresowań uczniów przedmiotami nauczania. Dominują zainteresowania przedmiotami humanistycznymi, ale ponad 50% badanych przypadków posiada zainteresowania matematyczno-przyrodnicze i techniczne. Jedną z form rozwijania zainteresowań uczniów są różnego rodzaju zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne.

Najwięcej uczniów bierze udział w pracach kół przedmiotowych /31,8%/ oraz w innych /43,0%/. Uzupełnieniem tej działalności u uczniów jest hobby własne. Dominującą pozycję w tym zakresie zajmują: majsterkowanie /22,7%/, robótki ręczne /7,7%/, filatelistyka /15,7%/ oraz zbieractwo /6,3%/.

Dodatkowej analizie poddano zamiłowanie uczniów niepełnosprawnych do przedmiotów wychowania technicznego i plastycznego. Z analizy wynika, że zajęcia techniczne są bardzo ulubionym przedmiotem dla 84,1% badanych uczniów, na wychowanie plastyczne wskazuje 66,3% badanych.

Rozwój zainteresowań związanych z przyszłym zawodem odgrywa bardzo ważną rolę zarówno w czasie nauki w szkole podstawowej, jak i później w kontynuacji nauki na poziomie średnim - zawodowym i licealnym. Można doszukiwać się pewnych zależności między zainteresowaniami uczniów niepełnosprawnych, a kierunkiem wybranej przez nich szkoły ponadpodstawowej. Należy sądzić, że niepełnosprawna młodzież wiejska w przeważającej większości wybiera zasadnicze szkoły zawodowe /54,2%/, liceum ogólnokształcące /19,4%/ i tylko po części zawodowe licea na poziomie średniego wykształcenia. Tylko 2,5% badanych uczniów wybrało technikum rolnicze.

Jednym z zadań szkoły, jak wcześniej wspomniano, powinno być kształcenie i rozwijanie zainteresowań i zamiłowań uczniów w różnych kierunkach. W zakresie tym wypowiedziało się 554 badanych nauczycieli. Uważają oni, że wpływ szkoły na rozwój specyficznych

zamiłowań i zainteresowań jest niewielki. Zapytani, dlaczego tak się dzieje, wskazywali kilka przyczyn, a to: brak wkwalifikowanych nauczycieli /9,3%/, brak pomocy i środków dydaktycznych /9,9%/ brak czasu /0,7%/ i inne przyczyny /27,2%/. Niepokojącym faktem jest szczególnie to, że 52,7% nauczycieli nie potrafiło wyraźnie sprecyzować przyczyn tego stanu rzeczy, nie udzielając odpowiedzi.

Obok doniosłych czynników, takich jak zdrowie ucznia, społeczny i materialny status rodzinny, poziom uzdolnień, uzyskiwany zasób informacji zawodowej, motywy stanowią element niezwykle istotnie wpływający na kierunek wybieranej drogi zawodowego kształcenia. Wybór zawodu nie jest, oczywiście, aktem decyzji jednorazowej, lecz raczej procesem progresywnie rozwijającym się. Badanie motywacyjnego uwarunkowania wyboru zawodu oznacza więc jednocześnie analizę hierarchii czynników odpowiedzialnych za ten wybór. Spostrzeżenia te dotyczyć będą drugiego etapu wyboru, w którym uczniowie niepełnosprawni już pół roku uczą się w szkołach średnich. Przemiana zawodu preferowanego w zawód możliwy do wyuczenia, a później do podjęcia nakazuje domyślać się istnienia zmian w sposobach motywacji na różnych etapach procesu wyboru zawodu. W jakim stopniu przeobrażeniami tymi rządzi stały mechanizm, nie sposób jednak rozstrzygnąć bez gruntownych badań.

Nie jesteśmy w stanie zaprezentować tutaj wszystkich zależności, które zasługiwałyby na to. Ograniczymy się tylko do najważniejszych zespołów motywów. Uczniowie niepełnosprawni poprzez trafny wybór zawodu widzą możliwość szybkiego usamodzielnienia się /13,5%/, poprawny stan zdrowia /2,8%/, założenia rodziny /9,6%/ i inne cele.

Zwrócić tu musi uwagę znamienny fakt, że 42,4% badanych uczniów nie odpowiedziało, co może sugerować, że nie wie, czym kierować się w wyborze przyszłego zawodu. Z danych wynika, że pragnienie szybkiego usamodzielnienia się /13,5%/, rozpoczęcia pracy jest najsilniej akcentowane.

Młodzież niepełnosprawna zmierzając do dokonywania trafnych wyborów wskazuje na jego atrakcyjność w 67,7%, własne uzdolnienia w 34,9% i stan zdrowia w 24,6%. Wysoki wskaźnik zajmuje też czynnik dotyczący możliwości zatrudnienia w miejscu zamieszkania /18,9%/. Wysokość zarobków i doradztwo wskazywane jest w dalszej kolejności.

Z uzyskanych danych wynika, że perspektywa interesującej pracy dominuje jako motyw centralny w wyborze zawodu przez młodzież niepełnosprawną ze środowiska wiejskiego. W dalszej kolejności uwida-

dacznia się samoświadomość uzdolnień i stanu swego zdrowia. Środkową pozycję w hierarchii czynników zajmują aspekty materialne zawodu, prestiż oraz doradztwo psychologiczno-pedagogiczne.

D/ DZIAŁALNOŚĆ PORADNI WYCHOWAWCZO-ZAWODOWYCH W PROCESIE ORIENTACJI ZAWODOWEJ UCZNIÓW NIEPEŁNOSPRAWNYCH

Jak wynika z naszych badań podstawowy ciężar zadań w zakresie poradnictwa zawodowego spada na barki nauczycieli, wychowawców klas. Wśród 35 badanych poradni, ich dyrekcje w 15 przypadkach określiły warunki lokalowe jako dobre, w 13 - jako dostateczne, a w 7 - jako złe. Ponad połowa poradni nie posiada specjalistycznych pracowni do badań zbiorowych. Wszystkie poradnie sygnalizowały braki w obsadzie kadrowej, podkreślając brak psychologów, logopedów, reeduktorów. Te i inne trudności oraz zbyt duże rejony obejmujące po kilka gmin, brak własnych środków transportu, przy dużej liczbie placówek oświatowo-wychowawczych - poważnie utrudniają poradniom spełnienie ich podstawowej funkcji.

Na 629 badanych uczniów niepełnosprawnych z klas ósmych, tylko 284, tj. 45,1% korzystało z porad i pomocy poradni wychowawczo-zawodowych, nie korzystało z ich usług 51,6%. Uczniowie zapytani o przyczyny niekorzystania z pomocy poradni wskazywali kolejno na brak wiedzy o istnieniu takiej instytucji w 6,6%, brak skierowania 13,0% oraz na inne przyczyny w 27,0%. Fakty te świadczą o złej lub braku informacji ze strony poradni i szkół, ogólniej o zaniedbaniach w tym względzie w pracy wymienionych instytucji.

Młodzież niepełnosprawna zamieszkała na wsi w dużym bardzo procencie /ponad 70%/ opóźnia podejmowanie decyzji zawodowych /badania prowadzone były w m-cu kwietniu/. Wybory konkretnych zawodów wiąże z decyzjami szkolnymi, wybierając przeważnie zasadnicze szkoły zawodowe lub technika i licea zawodowe.

Podsumowując, należy stwierdzić, że znaczna część uczniów niepełnosprawnych ze środowiska wiejskiego nie wie o istnieniu poradni. Uczniowie, którzy korzystali z pomocy poradni, kierowani byli przez szkołę lub z inicjatywy rodziny. Z badań opinii uczniów wynika, że rozmowy z pracownikami poradni /psychologiem/ pomogły im w dokonaniu samooceny, na tle której w 37,6% przypadków psycholog odradził pierwotny zamiar co do wyboru zawodu niezgodnego z ich możliwościami psychofizycznymi.

4. WNIOSKI I POSTULATY

Wnioski, jakie nasuwają się na podstawie przeprowadzonych badań, można sformułować w sposób następujący:

Wybór dotyczący zawodu najbardziej odpowiedniego dla ucznia niepełnosprawnego powinien być oparty na znajomości różnych zawodów oraz wnikliwej i trafnej samoocenie. U badanych uczniów istnieje świadomość, że choroba /niepełnosprawność/ stanowi utrudnienie w realizacji różnych zadań /w nauce 19,6%/, w rozrywkach 6,4%, w realizacji planów życiowych 11,0%/. Na tym tle u blisko 40% uczniów niepełnosprawnych w okresie wyboru zawodu wzrasta niepokój przed trudnościami związanymi z realizacją swoich zamierzeń.

Młodzież rodziców o wykształceniu zasadniczym, średnim i wyższym stwierdza znacznie częściej niż inna, że właśnie od rodziców uzyskała informacje potrzebne do dokonania wyboru dalszej drogi życiowej. Wśród wielu osób znaczących w tym względzie, jak: nauczyciel, lekarz, psycholog i inne, rodzice zajmują pozycję najwyższą /77,5%/.

Poziom orientacji i przygotowania uczniów niepełnosprawnych do wyboru zawodu zależy od sytuacji społecznej uczniów i ogólnego poziomu życia rodziny tą sytuacją uwarunkowanego. Z badań wynika, że rodzice mieszkający na wsi - rolnicy, robotnicy, chłopi-robotnicy i inni są mało zorientowani w możliwościach własnych dzieci /ponad 25%/, a także w warunkach dalszego kształcenia zawodowego w środowisku zamieszkania.

Z analiz porównawczych wskaźników pochodzenia, wykształcenia rodziców, wykonywanego zawodu i innych trzeba stwierdzić, że to pierwsze kryterium, obok zdrowia, jest głównym czynnikiem determinującym rezygnację z marzeń o bardziej atrakcyjnych zawodach na rzecz realnych wyborów dostępnych szkół zawodowych, które dają możliwości pracy zawodowej lub zaspokajają ambicje rodziców. Prawie 50% badanych rodziców preferuje dla swych dzieci wykształcenie na poziomie zasadniczym, a około 30% średnie, w tym i zawodowe.

Rozwój zainteresowań związanych z przyszłym zawodem odgrywa bardzo ważną rolę zarówno w czasie nauki w szkole podstawowej, jak i później w kontynuacji nauki na poziomie średnim zawodowym i licealnym. U badanych uczniów stwierdzono znaczną zależność między ich zamiłowaniami technicznymi i plastycznymi a rodzajem wybranej przez nich szkoły ponadpodstawowej /zawodowej - 54,2%/. Wśród przyczyn nierozwijania wszechstronnych zainteresowań u uczniów stwierdzono: brak specjalistycznie przygotowanej kadry nauczycielskiej, niekorzystne warunki bazowe i materialne szkół - brak pracowni i pomocy naukowych.

Przeprowadzone badania wykazały, że szkoły i nauczyciele w środowisku wiejskim w niewystarczającym stopniu zajmują się uczniami niepełnosprawnymi w procesie wyboru zawodu i szkoły ponadpodstawowej. Zadania te spełniają przede wszystkim poradnie wychowawczo-zawodowe /45,1%/, poradnie medycyny szkolnej /34,5%/ i rodzice /29,5%/ oraz publikatory.

Obok doniosłych czynników, takich jak zdrowie ucznia, społeczny i materialny status rodzinny, poziom uzdolnień, uzyskiwany zasób informacji zawodowej, motywy stanowią u uczniów niepełnosprawnych element niezwykle istotnie wpływający na kierunek wybieranej drogi zawodowego kształcenia. Uczniowie niepełnosprawni poprzez trafny wybór zawodu widzą możliwość szybkiego usamodzielnienia się /13,5%/, poprawny stan zdrowia /2,8%/, założenie rodziny /9,6%/ i inne cele.

Młodzież niepełnosprawna zmierzająca do dokonywania trafnych wyborów zawodu wskazuje na jego atrakcyjność w 67,7%, własne uzdolnienia 34,9% i stan zdrowia w 24,6%. Wysoki wskaźnik zajmuje też czynnik dotyczący możliwości zatrudnienia w miejscu zamieszkania /18,9%/. Wysokość zarobków i doradztwo wskazywane jest w dalszej kolejności. Z uzyskanych danych wynika, że perspektywa interesującej pracy dominuje jako motyw centralny w wyborze zawodu przez młodzież niepełnosprawną ze środowiska wiejskiego.

Decyzje uczniów niepełnosprawnych dotyczące wyboru zawodu i szkoły pozostają pod silnym wpływem rodziny, poradni wychowawczo-zawodowej oraz częściowo szkoły. Nauka szkolna, specyficzna sytuacja zdrowotna zakreślają granice doświadczeń dostępnych młodzieży niepełnosprawnej, stąd oczekiwania tych uczniów wobec przyszłej pracy zawodowej formułowane są raczej w terminach zwykłych szkolnych wymagań.

Uczniowie niepełnosprawni w toku życzeniowych i faktycznych wyborów koncentrują się na zawodach usługowych, rzemieślniczych. Młodzież niepełnosprawna zamieszkała na wsi w większości przypadków /ponad 70%/ opóźnia swoje decyzje, co spowodowane jest wieloma przyczynami/ brak wiedzy, brak badań specjalistycznych itp./.

Integracji wymaga współpraca, współdziałanie poradni wychowawczo-zawodowych i poradni medycyny szkolnej - szczególnie w zakresie diagnostyki, selekcji różnicującej, orzecznictwa oraz doradztwa w procesie kształcenia dzieci i młodzieży niepełnosprawnej. Wzmocnienia organizacyjno-kadrowego i bazowego wymaga poradnictwo psychologiczno-pedagogiczne, szczególnie w zakresie dokształcania

nauczycieli - wychowawców klas, nauczycieli koordynatorów poradnictwa i orientacji zawodowej. Praca orientacyjna musi być podbudowana środkami technicznymi /filmami, przeźroczami/ oraz publikacjami /przewodnikami, folderami, charakterystykami zawodów itp./.

P r z y p i s y

[1] Por. np.: S. Baścik: Wybór zawodu a szkoła. Warszawa 1974, WSiP; Z. Kosel: Społeczne uwarunkowania wyboru szkoły zawodowej. Warszawa 1974, Instytut Wyd. CRZZ; S. Szajek: Orientacja i poradnictwo zawodowe. Warszawa 1979, PWN.

Hanna Knowska
Uniwersytet Szczeciński

POJEMNOŚĆ PAMIĘCI BEZPOŚREDNIEJ U DZIECI W WIEKU 7-9 LAT

WSTĘP

Pamięć jako jeden z procesów poznawczych - polegający na umiejętności nabywania, przechowywania i odtwarzania różnorodnych informacji pochodzących ze świata zewnętrznego i wewnętrznego - stanowi szerokie i ciekawe pole dla eksploracji naukowych[1]. Ponieważ jednak pamięć należy do zjawisk psychicznych wysoce złożonych, stan wiedzy o procesach pamięciowych ciągle jeszcze jest niezadowalający. Nawet niektóre elementarne zagadnienia z tej dziedziny nie zostały jeszcze opisane i wyjaśnione w sposób precyzyjny i jednoznaczny - w literaturze naukowej istnieje wiele /nierzadko przeciwstawnych/ hipotez i teorii na ten sam temat.

A.K. Górecka główną przyczynę tego stanu rzeczy upatruje w niedoskonałości metod badawczych i nieprecyzyjności pojęć, co utrudnia /a niekiedy uniemożliwia/ określenie prawidłowości ogólnych[2]. Dodatkowe zaś trudności sprawia ścisłe powiązanie pamięci z różnymi innymi czynnikami psychicznymi i fizjologicznymi.

Badanie, którego wyniki chcemy skrótowo zaprezentować, stanowi zaledwie maleńki wycinek szerokiego problemu ontogenetycznego rozwoju pamięci ludzkiej. Dotyczy ono pojemności pamięci świeżej /bezpośredniej/ w tym okresie życia, w którym dziecko rozpoczyna i kontynuuje pierwsze lata nauki szkolnej - zdobywa pierwsze za-

soby szkolnych wiadomości, umiejętności, sprawności i nawyków[3]. W badaniu tym zajęliśmy się jedną z właściwości ogólnych pamięci, jaką jest jej pojemność. Cecha ta wyraża się w ogólnej ilości i różnorodności materiału, jaki może być zachowany w pamięci - z możliwością przypominania lub rozpoznawania, co stanowi jedyny jej sprawdzian.

I. CEL BADAŃ I UZASADNIENIE JEGO REALIZACJI

Zagadnienie, którym zajęliśmy się w swoich badaniach empirycznych to: pojemność pamięci bezpośredniej a płeć i wiek uczniów klas I, II i III szkoły podstawowej[4]. Problem ten został sformułowany zgodnie z sugestią A.K. Góreckiej, która stwierdza, że dotychczasowe badania pamięci u dzieci i młodzieży skupiały się zasadniczo na uczuciach klas III-VIII. Badania polskie nad pamięcią świeżą skoncentrowały się głównie na dzieciach starszych i ludziach dorosłych. Brakuje wyników badań dotyczących dzieci przedszkolnych i uczniów dwóch pierwszych klas szkoły podstawowej.

Celem naszych badań było wypełnienie /choćby w drobnej części/ owej "luki" w psychologii procesów pamięciowych. Aby założona przez nas hipoteza, dotycząca rozwoju pojemności pamięci bezpośredniej w młodszym wieku szkolnym, mogła zostać zweryfikowana, objęliśmy swymi badaniami trzy pierwsze roczniki uczniów szkoły podstawowej /tzw. badania poprzeczne/.

II. OSOBY BADANE, MIEJSCE I CZAS BADAŃ

W badaniach, o których mowa, próbę badawczą stanowili uczniowie i uczennice klas I-III jednej z toruńskich szkół podstawowych - w liczbie 71 osób. Badania nasze przeprowadzone zostały w roku 1983 /jesienią/. Dobór uczniów do próby badawczej wyglądał następująco: ze względu na lokalizację wybrano jedną ze szkół podstawowych Torunia, a w niej z trzech potrzebnych do eksperymentu roczników w sposób losowy dobrano po jednej z koedukacyjnych klas. Klasa I liczyła 22 osoby /w tym: 12 dziewcząt i 10 chłopców/, klasa II - 28 osób /15 dziewcząt i 13 chłopców/ a klasa III - 21 osób /8 dziewcząt i 13 chłopców/.

III. ZASTOSOWANA METODA I TECHNIKA BADAWCZA

ORGANIZACJA BADAŃ

W badaniach pojemności pamięci bezpośredniej u dzieci w wieku 7-9 lat posłużyliśmy się metodą eksperymentalną, wykorzystywaną do badania pamięci już w 1885 roku /F. Ebbinghaus/. Przyjmując zaś za W. Szewczukiem klasyfikację metod badawczych względem pamięci na metody odruchowo-warunkowe, metody rozpoznania i metody odtwarzania, spożytkowaną przez nas metodę należy zaliczyć do wymienionych jako ostatnie. Istotą metody odtwarzania jest to, że "osoba badana w jakiś czas po spostrzeżeniu, odbiorze myślowym, czy sporządzeniu czegoś odtwarza /słownie, rysunkowo, ruchowo czy w inny sposób/ to, co wcześniej spostrzegła, odebrała myślowo czy wykonała"[5].

Jako narzędzie badawcze posłużyły nam trzy barwne plansze z układami figur geometrycznych /typu: koło, czworokąt/ - wraz z odpowiednią instrukcją dla osób badanych. Układy figur miały różny stopień złożoności /i odmienną kolorystykę/, co zadecydowało o zróżnicowanym stopniu trudności w ich odtwarzaniu. Ogólnie jednak ów stopień trudności dostosowany został do norm poziomu rozwoju intelektualnego i manualnego uczniów klas nauczania początkowego.

W celu obiektywizacji wyników badań poprzez wyeliminowanie zbędnego napięcia psychicznego u badanych dzieci, a jednocześnie pozytywnego umotywowania ich do udziału w eksperymencie, badania nasze przybrały konwencję "zabawy w króla pamięci". Uczniowie podzieleni zostali na pięcio- i sześcioosobowe podgrupy, które badaliśmy osobno. Każdej podgrupie przedstawiano instrukcję /zasady nowej zabawy/ i po wyjaśnieniu wszystkich dziecięcych wątpliwości przystępowano do części właściwej eksperymentu. Polegała ona na jednominutowej ekspozycji planszy z układem figur geometrycznych, po schowaniu której dzieci odtwarzały na swojej kartce papieru "to, co zobaczyły". Kolejność eksponowania poszczególnych plansz wyznaczona była stopniem złożoności prezentowanych "układów geometrycznych", który narastał. W rezultacie zadaniem osób badanych było odtworzenie prezentowanych kolejno "rysunków" z trzech plansz - badano więc wzrokową pamięć świeżą. Czas na wykonanie zadania nie był limitowany.

Całościowa ocena wyników każdego ucznia, jakie uzyskał on w eksperymencie, składała się z trzech ocen cząstkowych - adekwatnie do trzech eksponowanych plansz. Dokonując punktowej oceny pojemności pamięci bezpośredniej na podstawie "rysunków" zbadanych dzieci wzięliśmy pod uwagę następujące kryteria:

- prawidłowość wyboru i użycie koloru /kredki/,

- adekwatność kształtu elementów składowych tworzących "rysunek" ucznia,

- ułożenie każdego z elementów składowych w stosunku do elementów pozostałych,

- zachowanie proporcji w poszczególnych częściach układu geometrycznego prezentowanego na planszy,

Prac dzieci nie ocenialiśmy natomiast ze względu na zachowanie gabarytów odtworzonego układu geometrycznego, ponieważ /z uwagi na wymiary plansz/ nie było to możliwe do wyegzekwowania.

Sprecyzowawszy, co w poszczególnych czterech aspektach będziemy uznawali za błąd, a co nie - określiliśmy minimalną i maksymalną liczbę punktów, jaką o.b. mogła uzyskać za odtworzenie planszy I, II i III. Po czym wyniki w postaci danych surowych zostały przeliczone na procentowe.

IV. UZYSKANE WYNIKI

W wyniku badań stwierdziliśmy różnice /określone za pomocą średnich arytmetycznych/ w zakresie zapamiętanego wzrokowo materiału. Różnice te wystąpiły przede wszystkim w zależności od wieku o.b.

Aby sprawdzić, czy uzyskane różnice sugerowane przez dane surowe są istotne statystycznie, wykorzystaliśmy test istotności "x^2" - przy założeniu, że próba badawcza pochodzi z populacji generalnej o rozkładzie normalnym interesującej nas pojemności pamięci świeżej[7].

W konsekwencji sformułowaliśmy następujące wnioski:

1. Pojemność pamięci świeżej u dzieci w wieku 7-9 lat wykazuje tendencję rozwojową; u uczniów klasy III była ona nieco większa niż u dzieci z klasy II i zdecydowanie większa niż u pierwszoklasistów. Analiza jakościowa zebranego materiału nie pozwoliła nam jednak stwierdzić, że wiek lub płeć między 7 i 9 rokiem życia są dodatnio skorelowane z rodzajem błędów popełnianych przez dzieci w eksperymencie.

2. Rozmiar pojemności pamięci świeżej u uczniów klas I-III szkoły podstawowej nie jest skorelowany z płcią dziecka, różnice w danych surowych okazały się nieistotne statystycznie i prawdopodobnie wiążą się z losowym doborem dzieci do badań.

Wracając do stwierdzonej w wyniku badań eksperymentalnych zależności między ilością zapamiętanego materiału a wiekiem życia

badanego dziecka należy podkreślić, iż wyrażony procentowo średni przyrost ilości zapamiętanych informacji między zbadanymi przez nas trzema rocznikami nie był równy. Między klasą I i II wzrost pojemności pamięci bezpośredniej wynosił średnio 9,4 proc., natomiast między klasą II i III tylko 2,2 proc.

Taka nierównomierność rozwoju pojemności pamięci świeżej występuje - jak sugerują inni badacze - również w dalszych latach nauki szkolnej.

V. UWAGI KOŃCOWE

Na koniec pragniemy dodać, iż z następujących powodów obraz badanych przez nas zależności mógł zostać nieco zniekształcony:

Po pierwsze - w eksperymencie zajęliśmy się głównie różnicami pamięci związanymi z wiekiem o.b. Wiadomo jednak, że na obraz pojemności pamięci świeżej mogą wpływać takie czynniki, jak na przykład poziom inteligencji o.b., środowisko zamieszkania, wykształcenie rodziców itd. Tak więc dokonaliśmy pewnego uproszczenia nie uwzględniając ich w badaniach jako czynników kształtujących interesującą nas zmienną zależną.

Po drugie - układy figur geometrycznych, które eksponowaliśmy badanym uczniom za pomocą plansz, stanowią w swej treści "rysunki" bezsensowne; nie był to materiał powiązany. A zatem nie kojarzył się ściśle z doświadczeniem życiowym dnia codziennego badanych osób[8].

Po trzecie wreszcie - należy pamiętać, że rezultaty badań psychologicznych stanowią zawsze w jakimś stopniu funkcję cech psychicznych /innych niż badane/ i cech fizjologicznych osób tworzących próbę badawczą[9]. A więc uzyskane przez nas wyniki badań nad pojemnością pamięci bezpośredniej są w pewnym wymiarze odzwierciedleniem zainteresowania badanych prowadzonym eksperymentem, ich samopoczuciem, stanem emocjonalnym podczas badań itp.

Faktem tym tłumaczyć chyba można - wprawdzie sporadyczne w naszych badaniach, ale jednak występujące - przypadki, kiedy dziecko zapamiętywało większą liczbę szczegółów z obiektywnie trudniejszego układu figur niż z łatwego.

P r z y p i s y

1 Zob. B.J. Kamieniecka, A.M. Wejn: Tajemnice pamięci. Warszawa 1976. LSW, s. 130.

[2] A.K. Górecka: Rozwój bezpośredniej pamięci u dzieci w wieku 9-15 lat. Warszawa 1977, WSiP.

[3] Interesująca nas pamięć bezpośrednia /świeża/ polega na tym, że "pamiętanie bodźców bezpośrednio po ich zadziałaniu, wyraża się w możliwości ich odpamiętywania tylko w ciągu stosunkowo krótkiego okresu czasu po ustaniu działania tychże bodźców" /Słownik Psychologiczny. Red. W. Szewczuk. Warszawa 1979, PWN s. 187/.

[4] W badaniach naszych chodziło o porównanie rozmiaru pojemności wzrokowej pamięci bezpośredniej dzieci w trzech kolejnych klasach szkoły podstawowej - bez precyzyjnego ilościowego określenia tejże pojemności.

[5] W. Szewczuk: Atlas psychologiczny. Warszawa 1976, PWN, s. 228.

[6] Formułując koncepcyjno-metodologiczną część procedury badawczej założyliśmy, że do 9 roku życia rodzaj analizatora nie jest czynnikiem wpływającym istotnie na ilość zapamiętywanego materiału.

[7] Jako poziom istotności przyjęliśmy $\alpha = 0{,}05$.

[8] W życiu codziennym i w nauczaniu szkolnym egzekwowane są głównie wiadomości sensowne.

[9] Zob. M. Kreutz: Metody współczesnej psychologii. Warszawa 1962, PZWS.

Elżbieta Misiorna
Uniwersytet im. A. Mickiewicza
Poznań

GOTOWOŚĆ DZIECI W MŁODSZYM WIEKU SZKOLNYM DO DZIAŁAŃ NA RZECZ GRUP SPOŁECZNYCH

Od pewnego czasu problem zachowań prospołecznych budzi wzrastające zainteresowanie i to wśród przedstawicieli wielu dyscyplin naukowych. Podyktowane to jest potrzebami społecznymi, a przede wszystkim brakiem całościowych opracowań tego zagadnienia.

Dlatego celem badań, które przedstawione zostaną w niniejszym artykule, będzie ukazanie poziomu gotowości dzieci 7-10-letnich do działań prospołecznych.

Dla potrzeb pracy przez "zachowanie prospołeczne" za J. Reykowskim [1] rozumieć się będzie czynności podmiotu zorganizowane w taki sposób, aby zaspokoić potrzebę cudzą i to osoby bądź grupy, aby chronić cudze interesy, aby przyczyniać się do cudzego rozwoju. Wówczas, gdy jednostka podejmuje czynności mające na względzie interesy innej osoby /a więc ma na uwadze jej dobre imię, życie, majątek, zdrowie itp./, czyli wtedy, gdy jej aktywność zorganizowana jest w taki sposób, by ta inna osoba odniosła pożytek, mówić będziemy o działalności aocentrycznej.

Natomiast wtedy, gdy człowiek ma na uwadze dobro grupowe, gdy troszczy się o interesy grupy, a więc gdy "adresatem" jest pewien układ społeczny, mówimy o czynnościach socjocentrycznych[2].

W niniejszych badaniach zachowania prospołeczne ograniczono do działań podejmowanych przez dzieci z troską o dobro grup, to znaczy małych zespołów uczniowskich /5-6 osobowych/ funkcjonujących w klasach, a także do działań na rzecz całej klasy.

Z powyższych rozważań wynika więc, że przedmiotem postaw prospołecznych mogą być obiekty lub wartości o bardzo różnym zakresie. Przy czym niewątpliwie czymś innym jest postawa mająca na uwadze dobro pojedynczych jednostek z najbliższego otoczenia, a czymś innym postawa zorientowana na przyczynianie się do dobra jakiejś grupy lub też dobra ogólnospołecznego czy narodowego[3].

Uwarunkowane to jest wieloma względami, przede wszystkim tym, że dziecko znacznie wcześniej poznaje potrzeby i oczekiwania pojedynczych osób z najbliższego otoczenia niż potrzeby grup społecznych, co stanowi następstwo kolejności poznawania świata, zjawisk społecznych. A zatem zrozumienie potrzeb drugiego człowieka oraz gotowość do zachowań na jego rzecz, wyprzedzają rozwojowo zdolność do działania na rzecz dobra grupowego. Jednocześnie podkreślić należy, że je wyprzedzają, ale ich nie warunkują, co oznaczałoby, że jednostka, która jest zdolna do współżycia z innymi w kontaktach międzyjednostkowych, może przejawiać wyraźne braki w zakresie uspołecznienia[4].

Możemy więc powiedzieć, że dziecko będzie tym bardziej uspołecznione, im - po pierwsze - w większym stopniu uwzględniać będzie w swym postępowaniu i działalności sprawy szerszych zakresowo grup oraz, po drugie, im silniejszą motywację przeżywać będzie ku temu[5].

Ponadto dodać należy, że zachowania podejmowane z troską o dobro drugiego człowieka są oparte w znacznej mierze na zjawisku empatii, a więc zdolności wczuwania się w stany psychiczne innych ludzi, rozumienia ich i współodczuwania z nimi. Tak więc dobro jednostkowe jest "upsychicznione", ma charakter podmiotowy, czyli może być odbierane wyłącznie w kategoriach indywidualnych przeżyć i doznań. Natomiast dobro grupowe, społeczne, jest dla dziecka z reguły bardziej abstrakcyjne, pozbawione bowiem jest owej podmiotowości, co nie oznacza jednak, że dobro grupowe nie może być traktowane emocjonalnie[6].

Charakteryzując różnice w zachowaniach dzieci podejmowanych z myślą o drugim człowieku oraz w trosce o dobro grupy, należy również zwrócić uwagę na rodzaje motywów, które skłaniają ich do tych działań.

W grupach społecznych, w których na co dzień funkcjonuje dziecko /np. rodzina, klasa szkolna, "szóstka zuchowa"/, ma ono wiele okazji, aby przekonać się, że postępowanie prospołeczne jest dla niego bardziej korzystne ze względu na własne cele czy dążenia niż zachowania mające na uwadze jedynie własne dobro. I tak, stosunkowo wcześnie dziecko dochodzi do wniosku, że przyjście z pomocą kolegom w grupie rówieśniczej przyczynia się do uznania nie tylko z ich strony, ale i ze strony nauczyciela, powoduje wzrost jego pozycji społecznej w strukturze klasowej czy spotyka się z pozytywnymi ocenami.

Natomiast nieudzielenie komuś pomocy powoduje pogorszenie stosunków z rówieśnikami, naraża je na liczne sankcje czy krytykę ze strony grupy.

Jednocześnie należy zdać sobie sprawę, że zachodzi istotna różnica w rozwoju społeczno-moralnym między dzieckiem, które jest nagradzane za prospołeczne zachowania, a tym, które zwykle karze się za brak takich zachowań. Z pewnością ten pierwszy rodzaj służy internalizacji zachowań prospołecznych, czyli temu, aby były one przejawiane dla osobistej satysfakcji i z własnej inicjatywy.

Z kolei drugi z wyróżnionych rodzajów stymulacji sprzyja bardziej kształtowaniu się zachowań prospołecznych, których wspólnym podłożem jest oportunizm, dążenie do nienarażania się na sankcje ze strony otoczenia. Najczęściej jednak grupa społeczna operuje w stosunku do jednostki obydwoma rodzajami stymulacji, a więc dziecko nagradzane jest za zachowania prospołeczne i karane za ich brak[7].

Sygnalizowane wyżej zagadnienia stanowią przedmiot rozważań zawartych w niniejszym artykule. Celem omawianych badań było znalezienie odpowiedzi na następujące problemy:

1. W jakim stopniu dzieci w młodszym wieku szkolnym potrafią dostrzegać potrzeby oraz oczekiwania grup społecznych, których są członkami?

2. Jakiego rodzaju potrzeby grup rówieśniczych dostrzegają dzieci 7-10 letnie?

3. W jakim stopniu uczniowie klas niższych znają oczekiwania grup wobec siebie?

4. W jakim stopniu dzieci gotowe są do ponoszenia wyrzeczeń na rzecz "swoich" grup?

5. Jakimi motywami kierują się uczniowie podejmując działania na rzecz grup rówieśniczych?

6. Jakiego rodzaju działania podejmują dzieci dla swej grupy?

7. W jakim stopniu dzieci znają konsekwencje swego postępowania wobec grup rówieśniczych?

8. W jakim stopniu czynniki tkwiące w środowisku szkolnym /takie, jak: styl oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych nauczyciela, pozycja społeczna ucznia w strukturze klasowej, stopień więzi z zespołem klasowym, stopień poczucia bezpieczeństwa w klasie /różnicują poziom gotowości dzieci do działań na rzecz grup rówieśniczych?

9. W jakim stopniu czynniki środowiska domowego takie, jak:
- struktura rodziny /ilość dzieci w rodzinie, kolejność narodzin dziecka w rodzinie,
- organizacja dnia w rodzinie /rodzaj obowiązków dziecka w rodzinie, częstotliwość, ich wykonywania/,
- atmosfera i system wychowania w rodzinie /metody karania i nagradzania stosowane przez rodziców, wartości uznawane przez rodziców, kontakty społeczne dziecka i stosunek do nich rodziców/, różnicują prospołeczne zachowania dzieci[8].

Chcąc uzyskać odpowiedź na powyższe problemy przeprowadzono badania w dwóch szkołach poznańskich i kaliskich, dobranych w sposób losowy. Badania przeprowadzono wśród uczniów klas I-III w roku szkolnym 1984/85. W celu zebrania materiału badawczego posłużono się metodą "exempla ficta", która składała się z ośmiu historyjek, w którym koledzy z małego zespołu /4-5 osobowego/ lub klasy, znajdowali się w sytuacji wymagającej pomocy.

Oprócz tego zastosowano techniki sytuacyjne, w których stawiano dzieci w sytuacji wymagającej od nich wyboru, to znaczy mogły uczestniczyć w atrakcyjnych dla nich zajęciach /grach, zabawach, konkursach/ lub zrobić coś dla klasy/ np. pomóc kolegom w rozwiązaniu trudnego zadania, przepisać dla kolegów potrzebny tekst na lekcję języka polskiego, uporządkować kąciki klasowe itp./.

1. STOPIEŃ ZROZUMIENIA POTRZEB I OCZEKIWAŃ GRUP RÓWIEŚNICZYCH PRZEZ DZIECI

W powyższych badaniach za Ł. Muszyńską[9] przyjęto, że dziecko w młodszym wieku szkolnym rozumie i dostrzega potrzeby grupy wówczas,

kiedy trafnie odczytuje motywy postępowania kolegów z grupy, aprobuje je oraz kiedy wie, jakim postępowaniem w typowych sytuacjach może spełniać ich oczekiwania, a także przejawia gotowość podjęcia takiego postępowania.

Na podstawie odpowiedzi uczniów wyróżniono kategorie zrozumienia potrzeb grup społecznych przez dzieci, a mianowicie: bardzo duże zrozumienie, duże, małe i brak zrozumienia.

Z uzyskanych danych wynika, że dzieci klas I-III w znacznej mierze różnią się stopniem dostrzegania i rozumienia potrzeb grup społecznych. I tak:

1. We wszystkich badanych klasach uczniowie w większym stopniu /93,4%/ dostrzegają i rozumieją potrzeby i oczekiwania małych zespołów uczniowskich tych 5-6 osobowych niż potrzeby całej klasy /62,5%/.

2. Tylko 3,2% dzieci wykazuje brak zrozumienia potrzeb małych grup rówieśniczych, a 12,6% dzieci zupełnie nie dostrzega potrzeb swej klasy.

3. W najmniejszym stopniu potrzeby grup dostrzegają dzieci z klas I /12,9%/. Natomiast w klasach III tylko 5,9% uczniów w małym stopniu zauważa potrzeby swoich grup członkowskich. Stąd można wnioskować, że małe zrozumienie potrzeb zespołów uczniowskich 5-6 osobowych i klasowych wykazuje tendencję malejącą wraz z wiekiem uczniów.

4. W klasach II i III nie spotyka się ani jednego ucznia, który wykazywałby brak zrozumienia dla potrzeb swojego zespołu, a w niewielkim tylko stopniu /klasy II - 3,2%; klasy III - 2,9% cechuje dzieci brak zrozumienia dla potrzeb całej klasy.

5. Stopień dostrzegania przez dzieci potrzeb grup rówieśniczych i klasy wzrasta wraz z wiekiem /klasy I - 16,1%; klasy III - 30,6%/, co świadczyłoby o zwiększaniu się ich wrażliwości na potrzeby grup społecznych w miarę zdobywania doświadczeń społecznych.

2. RODZAJE POTRZEB GRUP SPOŁECZNYCH DOSTRZEGANE PRZEZ DZIECI

Z odpowiedzi dzieci wynika, że do najczęściej postrzeganych przez nie potrzeb, i to małego zespołu rówieśniczego jak i klasy, należą takie potrzeby, jak:

- gotowość do wyrzeczeń na rzecz grupy;
- pomoc w kłopotach kolegom z grupy czy klasy;

- stawanie w obronie swojej klasy;
- udział we wspólnych pracach na rzecz klasy;
- przejawianie troski o mienie grupy i klasy oraz estetyczny ich wygląd;
- pomoc w nauce kolegom z zespołu i klasy;
- udział we wspólnych imprezach, zabawach i wycieczkach;
- dbałość o dobrą atmosferę w małej grupie i klasie.

Z uzyskanych danych wynika, że:

1. Dzieci z klas I-III w największym stopniu dostrzegają i rozumieją potrzebę niesienia pomocy w kłopotach kolegom z grupy rówieśniczej /klasy I - 87,9%; klasy II - 83,9%; klasy III - 85,1%/.

2. W podobnym stopniu dostrzegają też dzieci potrzebę gotowości do wyrzeczeń na rzecz grupy, czy potrzebę rezygnacji z własnych potrzeb na jej rzecz /klasy I - 87,1%, klasy II - 80,6%, klasy III - 82,4%.

3. W niewielkim stopniu /3,2%/ dzieci z klas I widzą potrzebę stawania w obronie kolegów z grupy, co można by tłumaczyć tym, że dzieci te często same są jeszcze bezradne w różnych sytuacjach.

4. Jeśli chodzi o potrzeby klas, to dzieci w największym stopniu dostrzegają potrzebę gotowości do wyrzeczeń na jej rzecz /klasy I - 76,5%, klasy II - 74,2%, klasy III - 90,3%/.

5. W nieznacznie mniejszym stopniu dzieci odczuwają potrzebę niesienia pomocy w nauce kolegom z klasy /klasy I - 76,3%, klasy II - 74,0%, klasy III - 81,3%/.

6. Niewielu uczniów traktuje udział we wspólnych zabawach jako formę zaspokojenia potrzeb swoich rówieśników /klasy I - 9,7%, klasy II - 14,5%, klasy III - 15,9%/.

3. ZNAJOMOŚĆ OCZEKIWAŃ GRUP SPOŁECZNYCH PRZEZ DZIECI 7-10 LETNIE

Celem badań było nie tylko określenie stopnia dostrzegania i rozumienia potrzeb grup społecznych, ale również stwierdzenie czy dzieci orientują się, jakie są oczekiwania grup pod ich adresem.

Odpowiedzi dzieci skalowano według stopnia znajomości przez nie oczekiwań grup społecznych wobec siebie w następujących kategoriach:

- bardzo wysoki stopień znajomości oczekiwań grup - 3 pkt.
- wysoki stopień znajomości oczekiwań - 2 pkt.
- niski stopień znajomości oczekiwań - 1 pkt.
- brak znajomości oczekiwań - 0 pkt.

Analizując uzyskane dane, można stwierdzić, że znaczny procent dzieci orientuje się, jakie są oczekiwania i życzenia grup społecznych pod ich adresem. Przy czym

1. Zdaniem dzieci grupa rówieśnicza oczekuje od nich:
- koleżeńskości - 52,1%,
- uczestniczenia we wspólnych zabawach i imprezach - 33,1%,
- pomocy w kłopotach - 22,8%,
- współpracy w czasie wykonywania wspólnych prac - 20,1%.

2. 16,2% badanych uczniów nie orientuje się zupełnie, jakie oczekiwania grupa rówieśnicza kieruje pod ich adresem.

3. Uczniowie klas III /52,3%/ lepiej orientują się w potrzebach i życzeniach grupy rówieśniczej niż uczniowie klas I /38,1%/.

4. Zdaniem uczniów klasa oczekuje od nich, aby byli:
- koleżeńscy w stosunku do drugich - 61,2%,
- grzeczni i zdyscyplinowani - 46,2%,
- dobrymi uczniami - 31,5%,
- aby pomagali innym, gdy ci mają kłopoty - 20,9% i trudności w nauce - 20,1%.

5. Niewielu tylko uczniów nie zna oczekiwań swojej klasy /10,3%/.

4. GOTOWOŚĆ DZIECI DO PONOSZENIA WYRZECZEŃ NA RZECZ GRUP

Chcąc stwierdzić, w jakim stopniu dzieci w młodszym wieku szkolnym są gotowe do ponoszenia wyrzeczeń na rzecz grup, w których uczestniczą, zastosowano dwie techniki projekcyjne i jedną technikę sytuacyjną, w których dzieciom stworzono możliwość wyboru pomiędzy udziałem w atrakcyjnej zabawie a pomocą klasie /np. przepisanie fragmentu wiersza potrzebnego im na lekcję języka polskiego/.

Na podstawie zebranych danych można stwierdzić, że:

1. Uczniowie klas I-III w bardzo znacznym stopniu są gotowi zrezygnować z ciekawych dla nich zajęć, by zrobić coś potrzebnego, pożytecznego dla swojego zespołu rówieśniczego /93,2%/ i klasy /69,8%/.

2. Dzieci w młodszym wieku szkolnym w większym stopniu /o 23,4%/ deklarują chęć przyjścia z pomocą małej grupie rówieśniczej niż swojej klasie, nawet kosztem rezygnacji z własnych przyjemności.

3. Stopień gotowości dzieci do ponoszenia wyrzeczeń na rzecz zespołu /klasy I - 91,9%, klasy II - 95,2%, klasy III - 92,6%/ i klasy szkolnej /klasy I - 68,9%, klasy II - 69,8%, klasy III - 72,8%/ jest w niewielkim stopniu zróżnicowany na poziomie poszczególnych klas.

5. MOTYWY PODEJMOWANIA DZIAŁAŃ NA RZECZ GRUP SPOŁECZNYCH

Bardzo często zdarza się, że uczeń wykonuje różnorodne prace dla swojej klasy, ale działania te mają na celu wyłącznie jego dobro. Dlatego też należy odróżniać działania prospołeczne, a więc czynności ukierunkowane na ochronę, podtrzymywanie i rozwój obiektów społecznych poza - "ja", od czynności pozornie prospołecznych, a więc takich, które zorganizowane są tak, by stworzyć wrażenie, iż mają na celu dobro czyjeś, ale w rzeczywistości dobra ludzkiego w ogóle nie uwzględniają [10].

W związku z tym w badaniach szczególną uwagę zwrócono na rodzaje motywów, które skłaniają dzieci do podejmowania działań na rzecz grup społecznych.

Z zebranego materiału wynika, że dzieci w młodszym wieku szkolnym, wykonując prace dla swoich grup członkowskich, kierują się na ogół:

- dobrem tych grup,
- normami i regułami obowiązującymi w ich otoczeniu społecznym,
- oczekiwaniami i wymogami innych osób /a szczególnie nauczyciela i kolegów/,
- własnym interesem /chęcią przypodobania się "swojej pani", przyjacielowi/.

Uzyskane dane wskazują, że:

1. Uczniowie klas I w małym stopniu w swoim postępowaniu kierują się dobrem, interesem, potrzebami całej klasy /3,2%/. Świadczyłoby to o tym, że pojęcie dobra grupowego jest im jeszcze obce.

2. W tych klasach preferowane są przede wszystkim własne, indywidualne cele. Każdy z uczniów nastawiony jest na zdobywanie osobistych sukcesów, pochwał czy nagród, a wykonując jakąkolwiek pracę w swej klasie ma na uwadze właśnie swoje dobro /35,5%/.

3. Natomiast pozostali pierwszoklasiści podejmują zadania dla grupy, by spełnić oczekiwania i wymagania "swojej pani" /32,3%/ oraz dlatego, by być w zgodzie z obowiązującymi normami i regułami.

4. Zupełnie odmienną argumentację działań prospołecznych podają uczniowie klas III: 53,9% tych uczniów uważa, że wykonując prace na rzecz klasy, kierują się jej dobrem, to znaczy zależy im na tym, aby ich klasa była najlepsza w szkole, by chwalili ją inni nauczyciele, by uzyskała pierwsze miejsce w punktacji ogólnoszkolnej.

5. Znaczny procent uczniów /29,5%/ tych klas wykonuje prace na rzecz grup, by nie wejść w konflikt z panującymi w klasie normami i regułami.

6. Tylko 2,9% dzieci klas III robiąc coś dla swoich grup rówieśniczych ma na względzie swój osobisty cel.

6. RODZAJE DZIAŁAŃ PODEJMOWANYCH PRZEZ DZIECI Z MYŚLĄ O SWOJEJ GRUPIE

Na podstawie zebranego materiału można wnioskować, że najczęściej prace wykonywane na rzecz grup społecznych dotyczą:

- udzielania pomocy /np. pożyczanie niezbędnych materiałów, pomoc w zadaniach konkursowych, organizowanie pomocy przez osoby dorosłe/,
- prace porządkowych i dekoracyjnych na terenie zespołu i klasy,
- troski o dobre imię zespołu i klasy /np. poprzez poprawienie swoich ocen i własnego zachowania, godne reprezentowanie grupy na zewnątrz /apelu, uroczystości szkolnej/;
- organizowanie zajęć rekreacyjnych w czasie wolnym /np. wycieczek, zabaw, gier, spacerów, zapraszanie do domu/.

Ponadto dowiadujemy się, że:

1. W największym stopniu badane dzieci wykazują chęć pomocy małej grupie rówieśniczej /i tak w klasach I - 50,4%, w klasach II - 21,2%, w klasach III - 60,3%/ oraz swojej klasie /klasy I - 32,8%, klasy II - 29,2%, klasy III - 67,4%/.

2. Dzieci z klas I w większym stopniu pragną pomóc swojej grupie /o 17,6%/ niż klasie, w przeciwieństwie do uczniów z klas III, którzy w większym zakresie zamierzają służyć pomocą całej klasie.

3. Znaczny procent trzecioklasistów /34,1%/ deklaruje wykonywanie różnych prac dla klasy, takich jak: zagospodarowywanie kącików zainteresowań, ukwiecenie i dekorowanie sal, porządkowanie biblioteczki klasowej. Natomiast z tego rodzaju propozycjami w klasach III występuje tylko 19,8%, a w I - 22,3% uczniów.

4. W badanych klasach znaleźli się i tacy uczniowie, którzy nie potrafią zaproponować żadnych działań na rzecz grup /klasy I - 15,4%, klasy III - 11,0%/.

7. ZNAJOMOŚĆ KONSEKWENCJI SWEGO POSTĘPOWANIA WOBEC GRUP RÓWIEŚNICZYCH

Celem niniejszych badań było nie tylko stwierdzenie, w jakim stopniu dzieci w młodszym wieku szkolnym potrafią dostrzec potrzeby i oczekiwania grup społecznych oraz, czy zdolne są zaprogramo-

wać sposoby ich zaspokojenia, ale i to, czy czują się odpowiedzialne za to, co stanie się z grupą czy jej dobrem oraz, czy świadczenia na rzecz grup interakcyjnych przynoszą dzieciom satysfakcję, uczucie radości i zadowolenia.

Z uzyskanych danych wynika, że:

1. Większość uczniów klas niższych w wysokim stopniu zdaje sobie sprawę z konsekwencji swego postępowania wobec grup, do których należą /klasy I - 54,8%, klasy II - 45,2%, klasy III - 61,8%/.

2. Najwięcej takich uczniów spotykamy w klasach III, których wypowiedzi świadczyły o tym, że kierowali się nie tylko argumentami typu intelektualnego /np. "gdybym nie pomógł, koledzy dostaliby dwóje", "... klasa przegrałaby konkurs ..."/, ale i wczuwali się w stany emocjonalne członków grup /... "koledzy zawiedliby się na mnie ...", "... sprawiłbym im przykrość ..."/.

3. Tylko znikomy procent uczniów /klas II - 3,2% i I - 2,9%/ nie uświadamia sobie konsekwencji własnych zachowań wobec grup.

PODSUMOWANIE I WNIOSKI

Na podstawie wyników badań można sądzić, iż:

- Od dzieci w młodszym wieku szkolnym można w pełni oczekiwać nie tylko zrozumienia potrzeb i życzeń jednostkowych, osób dorosłych i ich rówieśników, ale i potrzeb oraz oczekiwań grup, których są członkami, w których nawiązują bliskie kontakty, więzi emocjonalne, z którymi się często identyfikują.

- Dzieci 7-10-letnie w znacznie większym stopniu zdolne są do odczytywania potrzeb swych małych zespołów 5-6 osobowych niż potrzeb całej klasy. Podyktowane to jest ich poziomem rozwoju społecznego oraz tym, że na co dzień uczą się, bawią, czy pracują w takich właśnie grupach. Dlatego nauczyciel chcąc spełnić oczekiwania dzieci, które przejawiają naturalną tendencję do łączenia się w małe grupki, powinien dzielić zespół klasowy na mniejsze grupy. Ponadto dla dzieci, szczególnie w tym okresie rozwojowym, klasa trzydziestoparoosobowa jest grupą prawie niemożliwą do bliższego, wzajemnego poznania, nie stanowi też płaszczyzny do nawiązywania bezpośrednich i serdecznych kontaktów. Natomiast w grupie 5-6 osobowej dziecko ma wiele okazji, by inicjować i rozwijać bliskie stosunki interpersonalne, w toku których poznaje oczekiwania, życzenia, prośby swych najbliższych kolegów z grupy.

- Uczniowie klas niższych w znacznym stopniu orientują się, jakie oczekiwania, wymagania czy postulaty, kierują grupy rówieśnicze pod ich adresem. Podobnie, jak w przypadku znajomości potrzeb grup, tak i tutaj lepszą orientację mają trzecioklasiści niż pierwszoklasiści. Tłumaczyć można by to tym, że dzieci te poprzez systematyczne uczestnictwo w życiu grup zdobywają bogate doświadczenia społeczne i poszerzają znacznie zakres swoich kontaktów społecznych, a więc mają możliwość w różnorodnych sytuacjach dowiedzieć się i samemu przekonać, czego oczekują od nich członkowie tych grup.

- Dzieci w młodszym wieku szkolnym dostrzegają najczęściej potrzeby grup, które związane są z ich codziennym funkcjonowaniem. Tak więc znaczny procent dzieci proponuje uczestnikom grup różne formy pomocy w nauce, czy też pomoc w kłopotach i problemach szkolnych /np. pomoc przy przygotowywaniu gazetki klasowej, w zbiórce makulatury itp./.

- Dzieci w tym przedziale wiekowym w bardzo wysokim stopniu są gotowe do wyrzeczeń, rezygnacji z własnych przyjemności kosztem prac dla swojego zespołu i klasy, przy czym prawidłowość ta wzrasta wraz z wiekiem dzieci.

- Różne są motywy, które sprawiają, że dzieci 7-10-letnie podejmują działania mające na celu dobro grupowe. Typową motywacją, jaką kierują się pierwszoklasiści, jest motywacja egoistyczna, która wraz z wiekiem dzieci maleje, co powinno budzić zadowolenie. W wyniku tego zupełnie innego rodzaju motywy skłaniają dzieci klas III do zachowań na rzecz grupy. W swoim postępowaniu mają na uwadze przede wszystkim dobro, interes i cele grupy.

- Większość dzieci tych klas widzi różne możliwości i sposoby działań na rzecz grup, które służyłyby zaspokojeniu ich potrzeb i oczekiwań. Dotyczą one różnorodnych form pomocy małemu zespołowi i klasie oraz prac związanych ze wzgobaceniem i upiększaniem wspólnego mienia.

- Można powiedzieć, że dzieci w tym wieku są w pełni świadome konsekwencji swego postępowania wobec grup, szczególnie w sytuacji, gdy one potrzebują pomocy i stawiają dzieci w obliczu wyboru między atrakcyjnie spędzonym czasem a działaniami służącymi interesowi grupy. Zdolne są też wczuwać się w stany psychiczne kolegów z grupy oraz przejawiać w pełni zainteresowanie tym, co stanie się z grupą i jej dobrem w przypadku niespełnienia jej oczekiwań.

W świetle powyższych rozważań można powiedzieć, że dzieci w młodszym wieku szkolnym cechuje wysoki poziom gotowości do działań na rzecz grup rówieśniczych.

W związku z tym nasuwa się pytanie, na ile dzieci 7-10-letnich potrafią dostrzegać już potrzeby grup, które nie mają charakteru tzw. grup interakcyjnych, a więc tych, które wykluczają możliwość kontaktów każdego z każdym, gdzie identyfikacja z grupą nie następuje na podłożu indywidualnych doświadczeń obejmujących wszystkich jej członków, jak to miało miejsce w przypadku takich grup, jak miały zespół uczniowski czy klasa [11].

Tak więc, aby dzieci były zdolne do zrozumienia interesu szerszych zakresowo grup /takich, jak szkoła, zakład pracy, organizacje społeczne czy dobro ogólnospołeczne/ oraz do ofiarnej pracy na ich rzecz, właśnie w tym okresie rozwojowym powinny uczyć się i pracować dla dobra swej grupy bez względu na dobro własne, wspólnie realizować cele grupowe oraz przeżywać jej radości i smutki.

Natomiast szkoła, która w pełni chce stworzyć swym uczniom warunki do podejmowania i rozwijania prospołecznej aktywności, musi z instytucji przekazującej wiedzę przeobrazić się w ośrodek życia społecznego, w którym dzieci przygotowywałyby się do zadań czekających je w przyszłym życiu społecznym.

P r z y p i s y

[1] J. Reykowski: Motywacja, postawy prospołeczne a osobowość. Warszawa 1979, PWN, s. 24.

[2] J. Reykowski: Nastawienia egocentryczne i prospołeczne /W:/ J. Reykowski /red./: Osobowość a społeczne zachowanie się ludzi. Warszawa 1976, KiW, s. 172-176.

[3] H. Muszyński: Rozwój moralny. Warszawa 1983, WSiP, s. 149.

[4] Tamże, s. 150-152.

[5] Ł. Muszyńska: Altruizm i kolektywizm dziecięcy. Warszawa 1976, WSiP, s. 19.

[6] H. Muszyński: op.cit. s. 151-153.

[7] Tamże, s. 148-149.

[8] Problem czynników różnicujących zachowania prospołeczne uczniów klas niższych zostanie omówiony w oddzielnym artykule.

[9] Ł. Muszyńska: op. cit., s. 102-103.

[10] J. Reykowski: op. cit. s. 37-38.

[11] H. Muszyński: op. cit. s. 157.

Paulina Bródka
Uniwersytet Gdański

KOMPUTER W EDUKACJI - ZA CZY PRZECIW?

Tym krótkim opracowaniem chcę zwrócić uwagę Czytelnika na ważkie zjawisko, a mianowicie na to, iż inwazja komputerów do szkół oraz fascynacja nimi wyraźnie odkrywa nam, jak społeczeństwo pojmuje istotę edukacji.

Truizmem jest twierdzenie, że komputery, jako istotny element rewolucji naukowo-technologicznej, wyposażyły naszą cywilizację w siłę tak potężną, jaką dla wcześniejszych rewolucji była para i elektryczność. I mimo że znaczenia tej siły w rozwoju naszej cywilizacji nie można przecenić, tkwi w niej wszakże pejoratywne znamię czasów, w których żyjemy. Dlatego właśnie doświadczenia wcześniejszych rewolucji naukowo-technologicznych powinny inspirować do jasnych przewidywań i powinny powstrzymywać przed zagrożeniem, jakie niesie dla człowieka bezpośrednie wprowadzenie komputerów do edukacji. Ukazują je skromne dziś jeszcze badania nad komputerem jako instrumentem uczenia się ucznia w szkole. Przypuszcza się, iż zagrożone są między innymi takie wartości, jak: poznanie zmysłowe, doświadczenia wyobrażeniowe, inspirowanie kreatywności, heurystyki w myśleniu, wtajemniczenie w kulturę czy odkrywanie siebie - indywidualnego stylu uczenia się i wolności wyboru.

Badaczy niepokoi nacisk na przyswajanie komputerów w edukacji, "wpychanie ich do szkół" na podstawie futurologicznych proroctw, płynących różnymi kanałami, ukazujących centralną pozycję komputera w pracy i rozwoju społeczeństwa w przyszłości. Głębsza analiza tego zjawiska jest dziś jeszcze ograniczona ze względu na brak badań nad sposobami rozpowszechniania komputerów w szkole, nad ich oddziaływaniem na charakter wiedzy i jakość uczenia się ucznia w szkole. Nie można też jasno określić tego, co uczyniło komputer tak bardzo atrakcyjnym instrumentem dla młodzieży.

Większość autorów prac stosuje zwrot "komputer w edukacji", aby określić, jakie zadania edukacyjne podejmują szkoły i jak przebiega proces uczenia się. Wszyscy z jednej strony zwracają uwagę na żądania zastosowania komputerów w szkole, z drugiej wszakże przyj-

mują to nowe zjawisko w rzeczywistości szkolnej jako sytuację wyzwalającą fundamentalne pytania odnośnie edukacji, związku szkolnictwa z kulturową tradycją, z ładem społecznym oraz rozwojem indywidualności człowieka. Badania "komputera w edukacji" inspirowane są potrzebą rozróżnienia tego, co w naszych czasach oznacza uczenie się, a jest to potrzebne między innymi po to, by uchronić się przed nowym popłochem i ogólnym pośpiechem w zastosowaniu w szkole nowych technik i rozwiązań uważanych za korzystne.

D. Sloan, redaktor pracy "The Computer in Education", uważa komputer, tak gorąco propagowany przez przemysł rodzicom i szkołom, jako symptom, a nie przyczynę psychicznego wyniszczenia i zubożenia celów wychowania[1]. Przyjmuje on za Macmurrayem rozwój życia emocjonalnego, czynienie spostrzeżeń zmysłowych i myślenie z wyobraźnią za fundamentalne aspekty zdolności poznawczych człowieka. Stąd niepokoi go wizja ucznia przywiązanego w szkole do ekranu komputera, wizja ucznia pozbawionego bogactwa, jakie niesie uczestnictwo w przeżyciach, spostrzeżeniach zmysłowych czy w świecie wyobraźni ludzkiej. Niepokoi go ta komputerowa, zewnętrzna reprezentacja myśli - nie podtrzymywanych własnym wysiłkiem i doświadczeniem badawczym.

Swoiste wytłumaczenie dla niebezpieczeństw ukazywanych przez Sloana znajdujemy w krytyce LOGO dokonanej przez J. Davy. Widzi on komputer jako instrument przygotowany do walki między prawdą - jako siłą i prawdą - jako mądrością, która posuwa się pośpiesznie na pierwszy szczebel systemu szkolnego. Davy dowodzi, że często ci, którzy popierają komputerowe uczenie się głosząc hasło "naucz się kontrolować komputery wcześnie ... albo one będą kontrolować ciebie", posługują się subtelnym elementem przymusu. Ten nacisk na wczesne komputerowe uczenie się skłonił go do przeciwstawienia S. Paperta, twórcy futerału dla LOGO, J. Piagetowi, wobec którego postawiono wymijające pytania dotyczące rozwoju dziecka, a mianowicie: jak rzeczywiście przebiega rozwój formalnych operacji u dziecka? albo jak możemy przyspieszyć rozwój dziecka do formalnych operacji? Davy konkluduje, że przez skazanie dziecka na wczesne doświadczenia z komputerem prawdopodobnie możemy otrzymać kompetentnych technokratów, ale możemy zgubić człowieka z dostatecznie rozwiniętą wyobraźnią, aby pojąć tajemnicę sztuki, istotę humanistyki, aby ogarnąć oblicze ludzkości i ducha przyrody.

W tym sensie wypowiada się H. Cuffaro. Zauważa on, że przed fanfarami dla komputerów, szkoły stopnia podstawowego zaadoptowa-

ły programowane podręczniki, magiczne gry i telewizory. Już te innowacje stopniowo redukowały bezpośredni kontakt ucznia ze środowiskiem przyrodniczym i interakcje z różnymi ludźmi, a ponadto materiały typowe dla dzieciństwa - takie, jak: kredki, farby, bloki, papier, drzewo, materiał, piasek, wodę, które ze względu na ich wartość w doświadczaniu indywidualnego stylu poszukiwań i przeżycia emocjonalne powinno się pielęgnować. Wszystko to - zdaniem Cuffaro - jest zgubione w ograniczonych grafikach komputera.

Za zastosowaniem komputera w szkole, ale dopiero od 12 roku życia ucznia, wypowiada się A. Zajonc, który podobnie jak Cuffaro niepokoi się o ograniczane przez komputer możliwości uczenia się dzieci przez wyobraźnię i działanie poprzedzające rozwój operacji formalnych. Gdy Cuffaro obawia się o zagubienie zabaw i sztuki dziecka, form istotnych dla rozwoju umysłowego ucznia, Zajonc dostrzega niezdolność komputera do rozwoju przedanalitycznego myślenia i rozumienia.

Porównania sposobu, w jakim mózg elektroniczny konstruuje problem, ze sposobem, w jakim to czyni ludzka inteligencja, dokonali S. i H. Dreyffus. Według nich komputery działają raczej tak, że udzielają odpowiedzi, które wcześniej zostały do nich wprowadzone i zapisane w systemie znaków, a ich działanie jest ograniczone regułami, mówiąc ściślej algorytmami. Są wprawdzie próby tworzenia systemów "ekspertowych" z bazą wiedzy z bardzo wąskich dziedzin, które tworzą coś na kształt wniosków, są one jednak ograniczone regułami i pozostają niezdolne do działań heurystycznych, do intuicyjnego uchwycenia istoty rzeczy. Wzięcie komputera jako modelu umysłu - zdaniem Dreyffusów - jest złudzeniem, ogranicza on bowiem nasze działanie do wykonywania jasno postawionych reguł, których łamanie przez inteligencję człowieka jest często warunkiem postępu. Odnośnie roli komputera w edukacji dostrzega się możliwości zastosowania go do ćwiczeń praktycznych na poziomie szkolnym wskazanym przez Zajonca.

Przedstawione powyżej poglądy zostały ograniczone do krytyki filozoficzno-pedagogicznych założeń wspierających wtargnięcie komputerów do klas szkolnych i do ukazania negatywnych skutków komputerowego uczenia się, pozostaje wszakże konieczność zarysowania społeczno-politycznych rozmiarów tej, w mniemaniu zwolenników nieuniknionej, rewolucji w edukacji. D. Noble w swojej rozprawie dowodzi, że akcja na opanowanie komputerowej umiejętności w szkołach oparta jest na wizji społeczeństwa w przyszłości, którą określają

takie czynniki, jak: rodzaj pracy, która będzie wykonywana, sposoby handlu, natura intelektualnych dążeń i strategie politycznych wyborów. Z tych czynników wyprowadza się też imperatyw edukacyjnych reform. Lecz to, co zwolennicy komputerowych umiejętności przedstawiają jako konieczne, Noble widzi jako ideologiczny cel i jego konsekwencje. Najbardziej jednak niepokoi go akceptacja przez społeczeństwo opanowania komputerowych umiejętności w szkole. W związku z tym dostrzega on potrzebę mobilizowania krytyki fakultetów przeciw zaczarowaniu mitycznym futuryzmem, przeciw kampanii za imperatywem wysokiej technologii w szkołach.

Zauważa się też, że od pewnego czasu nawet naukowe doniesienia mają tendencje do entuzjastycznego, zdaniem Menoskiego, nienaukowego i bezkrytycznego wsparcia dla nabywania w szkole komputerowych umiejętności. Broniąc książkę jako najbardziej elastyczny i skuteczny środek informacji i źródło umiejętności czytania ze zrozumieniem B. Simpson przypomina, że już zastępowanie nauczyciela klasowego nauczycielem telewizyjnym było ukrytą, kosztowną pułapką, nieczęsto dostrzeganą w prowadzonych badaniach naukowych.

Najbardziej szeroko zakreślone ostrzeżenie odnośnie efektów technologii w edukacji jest zawarte w rozprawie R. Sardella, gdzie dowodzi on, iż społeczeństwo stopniowo jest przekształcane w psychopatów. Z wyczuciem humanistycznej tradycji zwraca uwagę na to, że terminy: "computer literacy" i "computer culture" obrażają prawdziwy język i prawdziwą kulturę wprowadzającą ludzkość w przyszłość. Swój najgłębszy strach wyraża twierdzeniem, że programowanie komputerowe jako system sztuczny będący zaprzeczeniem związku ze światem, jego bogatym kontekstem, unika odpowiedzialności za edukację.

Rolę Kasandry w swoich rozważaniach przyjmuje J. Broughton krytykując instrumentalną doktrynę domagającą się zastosowania komputera w edukacji ze względu na jego zalety cywilizacyjne. W argumentacji za "computer literacy" odkrywa on koncepcję redukowania wiedzy do wybranych bitów informacji, a twierdzenie, iż komputer naucza finezyjnego myślenia, określa jako instruowanie, w jaki sposób włączać swoje zdolności intelektualne do niego, co oznacza, że edukacja podporządkowuje siebie komputerowej technologii. Dowodzi on, iż w tej komputerowej doktrynie uczenie się nie jest dostrzegane jako odkrywanie siebie i kreowanie siebie, jako rozwój samoświadomości i świadomości etycznych niepokojów ani jako wprowadzenie do dziedzictwa kulturowego. Komputerowe uczenie się jest

dostrzegane raczej jako instrument ćwiczenia w posłuszeństwie i produktywności. Otóż oznacza to, że komputerowa technologia stworzona przez ludzką inteligencję służy jej dyscyplinowaniu. Mamy zatem do czynienia z rozwojem zjawiska alienacji i reifikacji cywilizacyjnej - komputerowa technologia stworzona przez człowieka przeciwstawia się mu przez utrwalanie się działalności ludzkiej w postaci wytworzonego przez niego instrumentu technicznego. Nauczyciele i uczniowie są skłonni do identyfikowania siebie z technicznie wyższymi środkami w miejsce niejasno określonych i w pełni nieuświadomionych dyspozycji i cech osobowościowych, w związku z czym Broughton mówi o kolonizacji dzieciństwa oraz o imperialnej strategii zwróconej na młodzież.

Sloan i jego współautorzy wnieśli cenny wkład w rozpoznanie, jak żądania stosowania komputera w edukacji równają się ostatecznie pomniejszaniu koncepcji umysłu i uczenia się. Ukazują oni z jednej strony istotę deformacji edukacji i jej skutki w rozwoju jednostki i społeczeństwa, z drugiej strony uświadamiają potrzebę stawiania fundamentalnych pytań odnośnie edukacji i środków w niej stosowanych z komputerem włącznie.

Ogromne są już dziś doświadczenia w zastosowaniu komputerów w przemyśle, handlu, komunikacji, administracji, bibliotekach, w laboratoriach i pracowniach uczonych. Olbrzymie są zbiory informacji naukowej i technologicznej, a postęp, jaki dokonuje się w tej dziedzinie, jest fascynujący - pracuje się już nad tym, jak przetwarzać wiedzę w sposób nie zapisany bezpośrednio. Na licznych konferencjach naukowych obowiązują już dziś doniesienia z badań nagrane na dyskietkach, co implikuje likwidację papieru jako nośnika informacji w przyszłości. Gromadzone informacje są dostępne przez rozpowszechnione terminale, do których bardzo szybko można się podłączyć, o ile ma się na to fundusze. Dostęp do tych światowych zbiorów informacji z jednej strony warunkuje rozwój naszej cywilizacji, z drugiej wszakże niesie ze sobą zagrożenia w formie uzależnienia się /tak poszczególnych uczonych, jak i państw/ od polityków.

Mimo, że komputery są bezsprzecznie najskuteczniejszym środkiem przekazywania informacji, należy zachować dużą ostrożność wprowadzając je do szkół, aby nie spowodować więcej zła niż dobra. Wchłanianie informacji z ekranu i "dyscyplinowanie umysłu", to w edukacji o wiele za mało i prawdopodobnie bardzo niebezpiecznie. W racjonalnie przebiegającym procesie kształcenia strona rzeczowa

jest zintegrowana ze stroną osobowościową. W dyscyplinach pedagogicznych są one dostatecznie rozwinięte, aby je można było dostrzegać i odróżniać od siebie. Jednocześnie są tak wzajemnie ze sobą powiązane, że nie jest możliwe ich oddzielenie bez zdeformowania procesu edukacji. Są one rozróżniane, ale nierozerwalne do tego stopnia, że zlekceważenie jednej strony kształcenia prowadzi do osłabienia drugiej, w konsekwencji czego następuje dehumanizacja procesu edukacji. Należałoby zatem uważnie śledzić bieżące publikacje, wnikliwie obserwować doświadczenia innych krajów[2] oraz prowadzić własne badania na wybranej próbie szkół po to, aby decyzje odnośnie komputera w edukacji były podejmowane bez pośpiechu i ze świadomością, iż fascynacja komputerowa minie, a jej skutki w różnych wymiarach pozostaną i będą stanowiły źródło rodzące pytania o odpowiedzialność.

P r z y p i s y

[1] Kanwą rozważań Autorki jest praca zbiorowa "The Computer in Education" /red. D. Sloan/. New York 1985. W tekście Autorka odwołuje się do tez zawartych w różnych fragmentach tej pracy.

[2] W Nowym Jorku wybrano 100 szkół, w których od 1979 roku prowadzone są badania nad efektywnością komputera w edukacji /!/. W Szkocji, w niektórych szkołach średnich wprowadzono kształcenie komputerowe i pracę uczniów z komputerem w małych grupach na zasadzie wyboru.

ZDZISŁAW JAKOWICKI: SPOŁECZNE UWARUNKOWANIA DOJRZAŁOŚCI SZKOLNEJ ORAZ POSTĘPÓW W PIERWSZYM ROKU NAUKI

Wyd. WSP. Zielona Góra 1986

Problematyka równego startu w szkole podstawowej wszystkich dzieci od mniej więcej 15 lat cieszy się w Polsce dużym zainteresowaniem zarówno profesjonalnych badaczy, jak i poszukujących nauczycieli. Stanowi też eksponowany element polityki oświatowej i społecznej. Na fali wzrostu tych zainteresowań powstało wiele ciekawych studiów, badań empirycznych - przypomnijmy chociażby B. Wilgocką-Okoń, M. Pączkowskiego, M. Kąkol. Równocześnie podjęto wiele decyzji i działań na rzecz wyrównywania społecznych nierówności, kompensowania braków rozwojowych - rozbudowa różnorodnych instytucji wychowania przedszkolnego, powszechna opieka nad rocznikiem mającym podjąć naukę szkolną. Wszyscy akceptowali założenie, iż największe efekty można osiągnąć wtedy, gdy wysiłek zostanie ukierunkowany na dziecko w młodszym wieku, gdy zorganizowanymi formami objęte zostaną wszystkie dzieci. Szybko okazało się, że ta gigantyczna operacja wyrównawcza służy bardziej tym, którzy rozwijają się i wychowują w mniej korzystnych warunkach, otrzymują pomoc mniej skuteczną. Najbardziej ewidentnym tego przykładem może być rozwiązanie instytucjonalne w postaci ognisk przedszkolnych - najsłabszego ogniwa tego systemu /zlikwidowanego formalnie w roku 1981/ - które były specyficzne dla środowisk wiejskich. Dość systematycznie publikowane są diagnozy ukazujące istniejący stan i zmiany zachodzące w czasie /np. A. Dziubińska, A. Kargul, Z. Kwieciński, R. Miller z zespołem/.

Dziś coraz częściej i głośniej zadajemy pytania dotyczące poziomu dojrzałości dzieci do podjęcia nauki szkolnej, równego startu. Dla nauki praktycznej, jaką jest pedagogika, ważne pytanie dotyczy skuteczności celowościowych, zinstytucjonalizowanych i sprofesjonalizowanych działań na rzecz zmiany - w jakim stopniu tak rozumiane wychowanie jest w stanie niwelować różnice w socjalizacji pierwotnej, dokonującej się w rodzinie, grupie rówieśniczej, środowisku lokalnym?

Próbę odpowiedzi na te pytania znajdujemy w najnowszej książce Zdzisława Jakowickiego. Z góry pragnę zastrzec, iż nie wyczerpują

one absolutnie treści całej pracy. Różni nas również stosunek emocjonalny do podnoszonych zagadnień - jako czytelnika interesuje mnie głównie problem społeczny. Dla Autora książki jest to problem wyłącznie naukowy. Swobodnie porusza się w zastanej literaturze przedmiotu, w sposób poprawny metodologicznie stawia pytania badawcze, na które następnie szuka odpowiedzi. Czyni to z żelazną konsekwencją, przedstawia wiele dowodów nie budzących wątpliwości, ale jednocześnie jest to analiza zimna, wyrachowana. Nie pozwala sobie na wyjście poza ten krąg, który mieści się w sferze naukowego poznania. Stąd też domaganie się pełniejszych interpretacji, szerszych uogólnień, rozstrzygać się może nie tyle w warsztacie badawczym, co w "wyznawanej ideologii", w cechach osobowości. Tych, którzy podejmą wysiłek i dotrą do książki Z. Jakowickiego - wydanej w nakładzie "aż" 300 egzemplarzy - pragnę przestrzec, że nie trafią na naukową publicystykę, na opracowanie popularno-naukowe, lecz na pedantycznie eksponowane dowody na to, iż kolejna - wydawałoby się już - rzeczywistość nadal pozostaje mitem, ważną ideą, o której realizację trzeba dalej żmudnie walczyć.

Analiza dokonana z dwóch punktów widzenia: pedagogicznego - podnoszenie poziomu przygotowania dzieci do podjęcia nauki szkolnej oraz socjologicznego - społeczne nierówności w tym okresie życia i możliwości ich kompensowania wykazuje, jak trudne do pogodzenia są wymogi efektywności z egalitarnymi. Przykłady ścierania się tych dwóch tendencji i ich skutki obserwujemy we wszystkich niemal dziedzinach życia.

Autor koncentruje swoje zainteresowania badawcze na społecznych uwarunkowaniach rozwoju dziecka, ich związkach "z poziomem dojrzałości szkolnej rozpoczynających naukę w środowisku miasta średniej wielkości oraz ustaleniu stopnia współzależności między zmiennymi społecznego środowiska badanych, a poziomem dojrzałości szkolnej i postępów w pierwszym roku nauki" /s. 9/. Mamy zatem do czynienia nie tylko z kolejną, aktualniejszą diagnozą, ale równocześnie z oryginalną - niespotykaną - próbą ukazania tego problemu w środowisku lokalnym, wydawałoby się jednorodnym. W dobrych badaniach empirycznych, operujących nie dychotomią wieś-miasto, lecz subtelniejszymi typologiami, średnie miasto występuje jako jeden z elementów na linii continuum. Zdzisław Jakowicki poszedł krok dalej. Proponuje bliższy wgląd, głębsze wejrzenie, właśnie w to jednorodne środowisko wychowawcze, jakim jawi się średnie miasto.

Wyróżnia w nim kilka stref ekologicznych: śródmiejską, przejściową, nową oraz peryferyjną. Co wiąże się z faktem posiadania takiego, a nie innego układu przypisanego dla dziecka 6-8-letniego? Operuję tutaj świadomie pojęciem "układu przypisanego", gdyż z faktem zamieszkiwania w takiej,a nie innej strefie miasta wiąże się poziom wykształcenia rodziców, charakter wykonywanej przez nich pracy, warunki rozwoju dziecka, czy świadomość wychowawcza rodziców. Wprawdzie badania wskazały, iż nie mamy do czynienia ze strefami homogenicznymi pod względem społecznym, jednak występujące różnice musimy uznać za istotne /dotyczy to np. społeczno-zawodowego pochodzenia, wykształcenia rodziców, upowszechnienia wychowania przedszkolnego w poszczególnych dzielnicach/.

Celem badań empirycznych - poprzedzonych przeglądem literatury przedmiotu z zakresu dojrzałości szkolnej i rozwoju dziecka - jest poszukiwanie odpowiedzi na następujące pytania:

- jaki poziom dojrzałości szkolnej oraz postępów w pierwszym roku nauki osiągnęły dzieci w poszczególnych strefach ekologicznych miasta stanowiących teren badań?
- na ile i w jakim stopniu dojrzałość szkolna oraz postępy w pierwszym roku nauki są uwarunkowane kategorią społeczno-zawodową rodziców?
- czy i w jakim stopniu okres uczęszczania dzieci do przedszkola przed podjęciem obowiązku nauki szkolnej różnicuje ich osiągnięcia w zakresie dojrzałości szkolnej oraz postępów w pierwszym roku nauki?
- na ile i w jakim stopniu postępy w pierwszym roku nauki są zdeterminowane osiągniętym poziomem dojrzałości intelektualnej, społecznej, emocjonalnej oraz fizycznej?

Takie postawienie problemu umożliwia nie tylko określenie znaczenia społecznego kontekstu dojrzałości szkolnej oraz postępów w klasie pierwszej, ale również udzielenie odpowiedzi na pytania o skuteczność działań wyrównawczych. Czy te ostatnie można sprowadzić do jednorazowej operacji przeprowadzanej w szóstym roku życia?

Do pomiaru dojrzałości szkolnej, a następnie postępów w nauce, stosuje Autor całą baterię metod i technik badawczych, m.in. test Bineta-Termana, Ravena, testy dydaktyczne /czytanie testu ciągłego, czytanie ze zrozumieniem, pisanie z pamięci, porównywanie różnic, itp./, przeprowadza analizę dokumentacji szkolnej, wywiad środowiskowy, obserwację ukierunkowaną ciągłą i inne.

Nie zamierzam tutaj prezentować bynajmniej wyników badań. Czyni to dobrze i odpowiedzialnie sam Autor. Odwołam się tylko do przykładu ilustrującego wielkość różnic w poziomie dojrzałości intelektualnej. Zastosowanie skali Matrix J.C. Ravena dało globalny wynik 19,3, przy czym dzieci ze strefy śródmiejskiej przekroczyły go o ponad 3 punkty, natomiast w strefie przejściowej był on niższy od średniej o blisko 5 punktów. Dodajmy, iż jest to pewna, stale powtarzająca się prawidłowość, wykryta w prezentowanych badaniach. Zawsze lepiej wypadają dzieci pochodzące ze strefy śródmiejskiej i nowej, gorzej zamieszkałe w strefie peryferyjnej i przejściowej.

Podobna tendencja zarejestrowana została w klasie pierwszej. "Przeciętna globalna ocena postępów wynosząca 3,8% jest wielkością syntetyczną, kumulującą w sobie sumę przeciętnych ocen poszczególnych umiejętności w każdej ze stref miasta. Końcowe postępy badanych w strefie nowej oraz śródmiejskiej są wyższe od przeciętnej oceny globalnej od +0,57p. do + 0,56 p., podczas gdy przeciętne wartości ocen pochodzących ze strefy przejściowej i peryferyjnej ukształtowały się poniżej przeciętnej globalnej oceny od -0,66 p. do -0,47 p." /s. 107-108/.

Generalnie rzecz biorąc, możemy mówić o tym, iż w wyniku kilkunastoletnich działań podniosła się - w skali masowej - j a k o ś ć p r z y g o t o w a n i a dzieci do podjęcia nauki w klasie pierwszej szkoły podstawowej, ale jednocześnie powiększył się rozziew w poziomach dojrzałości szkolnej różnych grup wyróżnionych ze względu na mniej lub bardziej korzystne położenie społeczne, co świadczyć może o wzroście n i e r ó w n o ś c i s p o ł e c z n y c h. Również szkoła czy nauczyciel pracujący z dużą grupą, nie jest w stanie skutecznie kompensować różnic w rozwoju, braków z którymi dziecko wchodzi do klasy pierwszej. Badania Z. Jakowickiego dowodzą niezbicie, iż nawet w środowisku jednorodnym - w średnim mieście - wyrównywanie rozumiane musi być nie jako jednorazowy zabieg, lecz jako p r o c e s ukierunkowany na tych, którzy wychowują się w warunkach mniej sprzyjających pełni ich rozwoju. Aby był to proces przynoszący zakładane efekty, spełnionych musi być szereg warunków. Wyrównywanie startu obejmować musi nie tyle konkretne defekty rozwoju /jak to ma miejsce dotąd np. dysgrafia, dyslekcja/, lecz całe dziecko jako takie, co wymaga podejścia globalnego - objęcia wyrównywaniem całej osobowości, dzieci jeszcze młodszych,

przez wyspecjalizowanych wychowawców, w warunkach umożliwiających pracę indywidualną, przy współpracy z rodziną.

RYSZARD BOROWICZ

JULIAN RADZIEWICZ:
RÓWNI WŚRÓD RÓWNYCH, CZYLI O SAMORZĄDZIE UCZNIOWSKIM
Instytut Wydawniczy "Nasza Księgarnia", Warszawa 1985, ss. 189

Chociaż idea uczniowskiej samorządności nie jest dla teorii i praktyki pedagogicznej czymś nowym, publikacji o charakterze naukowym, popularno-naukowym czy metodycznym poświęconych temu zagadnieniu jest niewiele. Tym bardziej książka Juliana Radziewicza "Równi wśród równych, czyli o samorządzie uczniowskim" wydana przez "Naszą Księgarnię" w 1985 r., powinna być gorąco przyjęta przez całą uczniowską społeczność.

W tytule książki oraz we wstępie określony jest przyszły użytkownik, ma nim być uczeń szkoły podstawowej i średniej ogólnokształcącej lub zawodowej. Wydaje się jednak, że z treści tej książki mogą i powinni skorzystać także nauczyciele. Właśnie "listem" do wychowawców kończy Autor swe refleksje nad uczniowską samorządnością.

Książka stanowi syntezę wiadomości teoretyczno-praktycznych o sprawach związanych z funkcjonowaniem samorządu uczniowskiego. Składa się ona z 29 rozdziałów opatrzonych trafnie dobranymi tytułami do różnych zagadnień dotyczących działalności samorządu uczniów.

Pragnąc przybliżyć Czytelnikom tę książkę przedstawiam niżej skrótowo jej strukturę.

W rozdziałach pt.: "Samorząd czy samozarząd", "Kto i dla kogo pracuje", "Samorządni = praworządni", "Niemęcząca biurokracja" Autor dokonał analizy takich pojęć, jak: samorząd, samorządność, praworządność, autonomia, administracja, biurokrajcja i dokumentacja. Wskazał na różnice między samorządem efektownym i efektywnym. Autor pisze: "Samorząd działający efektownie to taki, który chce się podobać na zewnątrz, cały swój wysiłek kieruje na dekorację, popis. Samorząd efektywny to taki, który sprawnie działa, najczęściej bez szumnej reklamy, ale jego przydatność odczuwana jest wewnątrz klasy" /s. 16-17/.

W rozdziałach: "Elita i szary tłum", "Rekordziści i rekordomani", "Społecznikostwo bez poświęceń" i "Oni lepiej wiedzą" porusza Autor problematykę związaną z wyborami do samorządu uczniowskiego. Zdaniem Autora wybory do samorządu uczniowskiego to szczególny sprawdzian opinii wszystkich o każdym. "Dobry samorząd stara się zauważyć wartość każdego, jego sukcesy, przewagi nad innymi" /s. 42/ i dalej "Samorządność polega na tym, że wybieramy swoją elitę, a przez to nie jesteśmy dla niej szarym tłumem, lecz wyborcami, od których zależy jej istnienie" /s. 40/.

Rozdział "Organizacyjna czapka", to refleksje na temat struktur organizacyjnych samorządu uczniowskiego. Z nutą pesymizmu pisze Autor o zarządzie, radzie, sejmie - czyli odgórnym, nadrzędnym organie samorządu uczniowskiego. Zadaje uczniom pytanie: "czy nie czujecie, że słowo "zarząd" gryzie się ze słowem samorząd? Czy samorząd - to wszyscy uczniowie, czy samorząd - to ta grupka władców?" /s. 151/. Autor mocno podkreśla, że samorząd stanowią wszyscy uczniowie i nie należy zaczynać pracy samorządowej od powołania rady, zarządu czy sejmu, lecz od dobrej organizacji działalności samorządowej w klasach. Np. jego organizowanie się w całej szkole - "to najwyższa organizacyjna forma samorządności" /s. 157/, którą należy zostawić na koniec - "bo kto zaczyna ubierać się od nakładania czapki?" /s. 157/

Znaczną użyteczność praktyczną mają rozważania na temat planowania pracy samorządu uczniowskiego, prowadzenia dokumentacji, budżetu oraz organizowania zebrań.

W innych rozdziałach tej książki J. Radziewicz ukazuje różne formy działalności samorządowej uczniów od szkoły zaczynając, na "kanikułach" kończąc.

Współpraca samorządnych uczniów z dorosłymi, nauczycielami i rodzicami jest omówiona w rozdziałach pt. "Oni lepiej wiedzą", "Zaproszenie dla nauczycieli", "Zaproszenie dla rodziców".

Autor dokonuje pewnej klasyfikacji dorosłych. Wymienia grupy: "dorośli, którzy pouczają z nawyku, którzy pouczają wtedy, kiedy już po wszystkim, którzy nie pouczają, nie strofują, ale czujemy, że są obecni, bywają i tacy, bez których nie umiecie się obejść i niestety tacy, których wasze samorządne życie niewiele obchodzi" /s. 76-78/. J. Radziewicz zapewnia jednak uczniów, że wśród dorosłych więcej jest takich mądrych, życzliwych, zainteresowanych ich życiem w sposób nienatrętny oraz daje im wskazówki, kiedy i jak mają korzystać z pomocy dorosłych przyjaciół.

W działalności samorządowej uczniów nie można obejść się bez samokontroli i samooceny. Refleksje na ten temat znajdzie Czytelnik w rozdziale "O samokontroli i samoocenie - bez złudzeń".

Książkę kończy rozdział pt. "Dodatek - z zarządzeniem w ręku", w którym Autor prezentuje uczniom fragmenty dokumentu MOiW wydanego we wrześniu 1982 r. pt. "Rozwój samorządnej działalności uczniów".

Książka, której treść skrótowo zaprezentowano w niniejszej ocenie, stanowi obszerne źródło wiedzy na temat samorządu uczniowskiego. Przedstawione wyżej zagadnienia omawia Autor w oparciu o własne doświadczenia, badania oraz wytyczne MOiW.

Poszczególne tematy ilustrowane są licznymi przykładami z życia uczniów. Jest "Jasio Kowalski" i "Małgosia Nowakówna", Wojtek, Kryśka i Marzena ...

Każdy rozdział Autor kończy myślą wybitnego człowieka. Są myśli J. Korczaka, L.A. Seneci, B. Pascala, C. Freineta, H. Kołłątaja, Horatiusa, Arystotelesa, T. Kotarbińskiego i C.K. Norwida. Jest także mądrość buddyjska: "Winniśmy opanować nasze oczy, by nie zatrzymywały się na rzeczach niepotrzebnych. Winniśmy opanować nasze uszy, aby nie słuchały rzeczy przemijających i marnych. Winniśmy opanować nasz język, aby nie mówił rzeczy bezsensownych. Gdy tego dokonamy, usuniemy przyczynę niepokoju w nas samych. Winniśmy wyrobić sobie jasne pojęcie celu każdej rzeczy" /s. 131-132/.

Książka jest bardzo interesująca i przyjemna w czytaniu. Warto zadbać o to, by przynajmniej po jednym egzemplarzu dotarło do bibliotek szkolnych.

MARIA SOWISŁO

CZESŁAW BARAŃSKI:
UWARUNKOWANIA DZIAŁALNOŚCI INNOWACYJNEJ NAUCZYCIELI
Wyd. Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1986, s.124

Użyty w tytule wyraz łacińskiego pochodzenia /od innovare = odnawiać/, a doskonale językowi polskiemu przyswojony i wszechstronnie przez Autora w tekście publikacji zinterpretowany, tłumaczy kierunek prowadzonych przez niego badań. We wstępie podkreśla Cz. Barański ogromną rolę innowacji we współczesnym świecie, pisząc iż burzliwy rozwój nauki oraz duża dynamika przetwarzania wiedzy teoretycznej w praktyczne wartości skłaniają się do potwierdzenia

tezy, że "nowoczesne organizacje mają szanse przetrwania, dopóki są w stanie wprowadzać innowacje".

Odkrywczość, wynalazczość i innowacje stają się więc dziś synonimem rozwoju i postępu. Rzecz jednak w tym, by działalność innowacyjna nie była uprawiana tylko przez jednostki, lecz miała zasięg powszechny. Znawcy przedmiotu podkreślają, że twórcą może być każdy człowiek, niezależnie od charakteru pracy, twórczość może wystąpić we wszystkich dziedzinach działalności ludzkiej, działalności tej nie można wobec tego ograniczać do wąskich elit. Obok wielkich idei i fantastycznych wynalazków ogromne znaczenie ma ciągłe przekształcanie drobnych pomysłów w praktyczne wartości.

Z potrzeby istnienia powszechnego ruchu innowacyjnego wynikają określone konsekwencje dla szkolnictwa. Zachodzi potrzeba budowania takiego systemu dydaktyczno-wychowawczego, który stwarzałby warunki do aktywności twórczej młodzieży, a później dorosłych. Współcześnie coraz częściej wyrażany jest pogląd, że optymalne warunki w zakresie rozwijania aktywności i twórczości młodych pokoleń osiąga się za pomocą tzw. nauczania innowacyjnego, które uczy inicjatywy, przygotowuje do radzenia sobie w trudnych, nieoczekiwanych sytuacjach, nie tylko przygotowuje do życia, ale i uczy zmieniać świat, wdraża do rozwiązywania problemów, przygotowuje do przewidywania zmian.

Działalność pedagogiczna we współczesnej szkole nie może ograniczać się jedynie do adaptacji wychowanka do rzeczywistości, ale musi przygotowywać do jej rekonstrukcji. Wpływ dzisiejszej szkoły na rozwijanie postaw twórczych młodych pokoleń potrzebnych do rekonstrukcji rzeczywistości jest jeszcze ograniczony i często bywa paraliżowany z powodu zaszczepionych postaw zachowawczych i konserwatywnych.

W niniejszej książce podjęto próbę powiązania badań naukowych z praktyką oświatowo-wychowawczą, próbę przerzucenia pomostu między teorią i praktyką, dotyczącą poszukiwania optymalnych formuł oddziaływania oświatowej kadry kierowniczej na nauczycieli w zakresie rozwijania działalności innowacyjnej w szkołach. Badania miały doprowadzić do odpowiedzi na pytanie, jakie warunki powinna stworzyć kierownicza kadra oświatowa, aby wyzwolić w nauczycielach rezerwy aktywności twórczej. W procesie dociekań empirycznych dokonano rejestru licznych czynników warunkujących uruchomienie tej aktywności. Każdy z tych czynników - po zweryfikowaniu - postanowiono włączyć do systemu pozytywnie motywującego nauczycieli do działalności innowacyjnej.

Badaniami objęto około 150 nauczycieli i dyrektorów szkół podstawowych miasta i gminy w Lipsku /woj. radomskie/, około 200 nauczycieli, dyrektorów szkół i wizytatorów metodyków z województwa kieleckiego, radomskiego i tarnobrzeskiego. Badano osoby przejawiające dążenia twórcze. Innowatorów tych wytypowali kuratorzy oświaty i wychowania jako sędziowie kompetentni.

W procesie rozwiązywania problemów badawczych zastosowano sondaże diagnostyczne: wywiady, analizę dokumentacji urzędowej i szkolnej oraz wykorzystano własne kilkunastoletnie obserwacje i doświadczenia. Cennych materiałów dostarczyły Autorowi ankiety wypełnione przez nauczycieli, dyrektorów szkół, gminnych dyrektorów szkół, inspektorów oświaty i wychowania oraz wizytatorów metodyków. Źródłem informacji były także dokumenty i dane dotyczące innowatorów, protokoły z posiedzeń rad pedagogicznych, sprawozdania i zalecenia powizytacyjne.

Książka składa się z ośmiu rozdziałów. W rozdziale pierwszym uściślono pojęcie innowacji i innych terminów z nim związanych. Dokonano szerokiej krytyki istniejących definicji w tym zakresie. Tekst tego rodzaju wprowadza jednocześnie Czytelnika w podstawowe problemy teoretyczne. Z rozważań wynika, że efektem twórczej refleksji i postawy ludzi są najpierw innowacje, a te z kolei w procesie nowatorskich poczynań są wdrażane i upowszechniane wśród mniejszych lub większych grup społecznych. W rezultacie upowszechniania określonych innowacji, czyli procesu nowatorstwa - mamy do czynienia z postępem jako ostatecznym celem twórczych działań. Jest on procesem ciągłego wprowadzania innowacji, czyli kolejno następujących po sobie zmian zmierzających ku stanowi coraz lepszemu, doskonalszemu. Każdy przeto postęp oznacza nagromadzenie się określonych wartości jako rezultatów twórczej działalności człowieka. Postęp rozumiany w tym sensie oznacza proces ciągły, niekończący się. Integralną częścią postępu społecznego jest postęp pedagogiczny. "Oznacza on proces pozytywnych przemian w dziedzinie wychowania i oświaty, w toku którego zarówno ludzie, jak i instytucje oświatowo-wychowawcze przechodzą od niższych do coraz wyższych stadiów rozwoju. Postęp pedagogiczny dotyczy nie tylko praktyki, ale również teorii. Te dwie sfery działań są ze sobą sprzężone i uwarunkowane, nawzajem się wspomagają" /s. 20/.

W rozdziale drugim i trzecim dokonano przeglądu czynników wewnętrznych i zewnętrznych warunkujących działalność innowacyjną nauczycieli.

W czwartym rozdziale książki oceniono stan aktywności innowacyjnej ich przełożonych na badanym terenie. W ocenie tej uwzględniono także aktywność publicystyczną innowatorów. Dokonany przegląd opinii respondentów na temat ich aktywności publicystycznej skłania do wyciągnięcia kilku praktycznych wniosków i postulatów. Na pierwsze miejsce wysuwa się potrzeba systematycznej inspiracji nauczycieli do innowacji. Funkcję tę winni spełniać przede wszystkim dyrektorzy szkół i nauczyciele metodycy, np. poprzez zachęcanie nauczycieli do podejmowania różnych działań innowacyjnych, ukierunkowywanie ich pracy, a także pomaganie w opracowywaniu zebranego materiału do opublikowania. Redakcje czasopism pedagogicznych powinny organizować specjalne kursy dla innowatorów, na których przygotowywano by ich do uprawiania publicystyki. Istotną rolę w upowszechnianiu innowacji powinny spełniać banki informacji pedagogicznej, które rejestrowałyby wybitne osiągnięcia innowatorów.

W rozdziale piątym dokonano przeglądu, opisu i analizy stosowanych przez władze form organizacyjnych w zakresie stymulowania działalności innowacyjnej w trzech województwach /kieleckim, radomskim i tarnobrzeskim/. W badanych województwach zasługują na uwagę i upowszechnienie stosowane formy wyróżniania nauczycieli przejawiających szczególną aktywność twórczą. Duży wpływ na ożywienie ruchu innowacyjnego miały sejmiki postępu pedagogicznego, na których oceniono uzyskane efekty oraz określono problemy do rozwiązania. Sejmiki stanowiły forum, na którym myśl teoretyczna była weryfikowana przez praktyków - nauczycieli innowatorów. Cenioną przez nauczycieli formą zachęcającą do czytelnictwa i twórczych poszukiwań były publikacje.

W rozdziale szóstym podjęto trudną próbę diagnozy realizowanych funkcji przez oświatową kadrę kierowniczą w aspekcie wykorzystania tych funkcji w uruchamianiu aktywności innowacyjnej nauczycieli. Diagnoza ta dostarcza wiele cennego materiału empirycznego głównie dla dyrektorów szkół oraz inspektorów oświaty i wychowania.

W rozdziale siódmym zawarty jest opis działalności nowatorskiej wybranych - najlepszych dyrektorów szkół oraz inspektorów oświaty i wychowania. Opisy te pomagają sformułować pożądane cechy kierowników - innowatorów. Pierwszą cechą jest ponadprzeciętne zaangażowanie i entuzjazm. Innowatorzy są ludźmi, którzy z dużym poświęceniem sił i czasu służą społecznej sprawie - nierzadko kosztem dobra osobistego. Taka postawa kierownika jest czynnikiem sprawczym nie tylko jego osobistych, wielkich dokonań, ale także wpły-

wa mobilizująco na postawy nauczycieli. Można zatem powiedzieć, że przykład szefa, jego zaangażowanie, żarliwość i upór w dążeniu do celu są silnymi i skutecznymi czynnikami motywacyjnymi, Drugą cechą kierowników - innowatorów jest pasja tworzenia i doskonalenia rzeczywistości, ciągłe poszukiwanie lepszych rozwiązań, skłonność do działań nieszablonowych. Trzecia cecha dotyczy wiedzy i umiejętności tworzenia środowiska psychologicznego /klimatu/ oraz racjonalnego organizowania pracy. Cechy pierwsza i druga wyrażają osobowość, natomiast trzecia wyraża walory pozaosobowe - nabyta /wiedzę i umiejętności/. Wszystkie te cechy odpowiednio zintegrowane i w pełni wykorzystane zapewniają optymalne działanie kierownika - innowatora.

Rozdział ósmy syntetyzuje badania empiryczne w postaci systemu motywującego nauczycieli do działalności innowacyjnej. Tworzenie warunków sprzyjających działaniom innowacyjnym przebiega zgodnie z cyklem działania zorganizowanego - w związku z którym organizatorzy zespołów nauczycielskich powinni:

- uświadomić wszystkim uczestnikom procesu innowacyjnego konieczność dokonania określonej zmiany /innowacji/; nie może to być więc zadanie mechanicznie narzucone podwładnym przez przełożonego,
- doprowadzić do przyswojenia przez wszystkich uczestników procesu innowacyjnego niezbędnej wiedzy na temat sposobów wprowadzania innowacji /przez wykorzystanie literatury, wycieczek, odczytów itp/,
- zapewnić niezbędne zasoby /materiałowe, środki finansowe/ oraz pozyskać ludzi i instytucje dla zrealizowania zadania /rozwiązania problemu/,
- opracować harmonogram realizacji zadania /rozwiązania problemu/,
- określić zadania /problemy/ zgodnie z zainteresowaniami i kwalifikacjami uczestników procesu realizacyjnego; zapewnić niezbędną pomoc i swobodę w wyborze form, metod dochodzenia do celu,
- dokonywać bieżącej kontroli i oceny realizacji zadań cząstkowych celem weryfikacji planu, harmonogramu i sposobów działania,
- dokonać końcowej kontroli i oceny uzyskanych efektów; działalność innowacyjna nie może być zatem "radosną twórczością" musi być procesem uporządkowanym, celowym i planowym, czyli dobrze zorganizowanym.

Książka napisana jest przede wszystkim z pozycji praktyka - or-

ganizatora zespołu nauczycielskiego i organizatora warunków sprzyjających działalności innowacyjnej nauczycieli.

Kończąc tę recenzję należy postawić sobie pytanie: dla kogo omówiona pozycja powinna być przeznaczona. Na pewno dla oświatowej kadry kierowniczej, a więc przede wszystkim dla organizatorów szkolnictwa na szczeblu wojewódzkim i centralnym, a także inspektorów oświaty i wychowania. Oni to swoją pasję innowatorską powinni przekazywać coraz szerszym rzeszom podwładnych.

MARIA CHYMUK

KAZIMIERZ DENEK:
PORADNIK DLA ORGANIZATORÓW WYCIECZEK SZKOLNYCH
Wydawnictwo PTTK "Kraj", Warszawa 1985,
Biblioteczka SKKT-PTTK, t. 9, ss. 108

W myśl obowiązujących przepisów prawnych działalność turystyczno-krajoznawcza stanowi integralną część pracy dydaktyczno-wychowawczej współczesnej szkoły. Ma ona służyć nie tylko rozszerzeniu i pogłębieniu procesu realizacji programów nauczania, lecz także stanowić samodzielny element oddziaływań wychowawczych, wspierający inne formy pracy szkoły.

Poczesne miejsce w tej działalności zajmują wycieczki jako najwszechstronniejsza i najbardziej dostępna forma turystyki. Olbrzymia różnorodność ich rodzajów, szeroki zakres walorów wychowawczych, wreszcie olbrzymi ładunek emocjonalny stający się udziałem ich uczestników sprawiają, że z jednej strony ta forma wyjazdów cieszy się dużym uznaniem nauczycieli, z drugiej zaś stanowi dla uczniów niezwykle atrakcyjną ofertę spędzania czasu.

Wiele badań diagnozujących stan turystyki szkolnej stwierdza, że jednym z podstawowych czynników obniżających efektywność pracy szkoły w tej dziedzinie jest brak umiejętności organizacyjno-metodycznych nauczycieli. Toteż niezwykle silnie odczuwaną przez nich potrzebą jest zintensyfikowanie działań w zakresie polityki edytorskiej, które powinny zmierzać w kierunku upowszechniania wiedzy z tego zakresu. Jest to problem tym bardziej istotny, że w zasadzie każdy nauczyciel winien takie umiejętności mieć i uzewnętrzniać je w pracy na forum własnej klasy, tylko pod tym warunkiem bowiem można wymagać od placówek oświatowych ciągłej, planowej i obejmującej swym zasięgiem całą populację uczniów działalności turystycznej.

Naprzeciw tym potrzebom wychodzi praca K. Denka "Poradnik dla organizatorów wycieczek szkolnych", której celem jest przekazanie Czytelnikom najważniejszych informacji praktycznych, niezbędnych nie tylko dla zorganizowania i przeprowadzenia wycieczki, lecz także uczynienia z niej pełnowartościowej formy pracy wychowawczej.

Książka składa się z czterech części. W pierwszej z nich Autor omawia istotę, genezę i spotykane w literaturze klasyfikacje wycieczek szkolnych. Pod tym pojęciem słusznie Autor proponuje rozumieć "każde celowe i zorganizowane wyjście z codziennego otoczenia", jednakże wymieniając cechy charakterystyczne wycieczek szkolnych zalicza do nich "przebycie ustalonej uprzednio trasy pieszo czy też środkiem zbiorowego przewozu osób", uszczuplając zdecydowanie w ten sposób zakres potencjalnych ich form. Poza zasięgiem zainteresowań znalazły się bowiem wycieczki rowerowe czy spływy kajakowe, które przynoszą często zwielokrotnione korzyści wychowawcze. Drugim ograniczeniem wprowadzonym przez Autora w ich rozumieniu jest potraktowanie ich jako swoistego rodzaju lekcji w terenie, co może prowadzić do przeświadczenia, iż jedynym celem tego typu imprez jest rozszerzenie wiedzy uczniów nabytej w szkole. Może to w konsekwencji prowadzić do znacznego ograniczenia efektów wychowania przez turystykę, choćby w postaci dezintegracji emocjonalnej grupy, nie zawsze bowiem współdziałanie jest niezbędnym warunkiem poznania. Spotkać można natomiast w praktyce wycieczki szkolne, których głównym celem jest właśnie kształtowanie interakcji wewnątrzgrupowych. Zapoznając natomiast Czytelnika, aczkolwiek w sposób dość chaotyczny, ze zróżnicowanym podejściem do klasyfikacji wycieczek, Autor tym sposobem ukazuje różnorodność ich form organizacyjnych, celów i zadań, które mogą być poprzez nie realizowane.

W pewnym sensie nawiązaniem do tej różnorodności jest część druga pracy, omawiająca walory wycieczek szkolnych. Autor sygnalizuje potencjalną wszechstronność ich wychowawczych funkcji, odnosząc je do kształtowania postaw i zaspokajania potrzeb młodzieży, wzbogacania wiadomości i umiejętnosci, kształtowania naukowego poglądu na świat, kształcenia politechnicznego oraz takich dziedzin wychowania, jak patriotyczne, ideowo, społeczno-moralne, estetyczne i zdrowotne. Czytelnik otrzymuje w ten sposób przegląd wychowawczych funkcji turystyki, a szczególnie wycieczek, zapoznając się jednocześnie z przykładami wpływu konkretnych rozwiązań programowo-organizacyjnych na rozwój konkretnej sfery osobowości ucznia.

Dwie pozostałe części pracy mają charakter praktyczno-metodyczny. W pierwszej z nich omówiona została metodyka przygotowania, przeprowadzenia i bilansowania wycieczek, uzupełniona podaniem podstawowych zasad opieki i bezpieczeństwa ich uczestników. Wielką zasługą Autora jest zwrócenie uwagi potencjalnym organizatorom imprez szkolnych na trójczłonowość jednostki metodycznej, jaką jest wycieczka, z położeniem szczególnie silnego akcentu na jej nierozerwalność. Opisany w pracy etap przygotowawczy winien nie tylko stanowić niezbędną fazę organizacyjną, lecz także aktywizować uczniów i wywoływać w nich emocje związane z wyobrażeniem sobie przyszłej wyprawy. Dlatego też wszelkie czynności powinny być zróżnicowane w swoim charakterze i maksymalnie atrakcyjne, zwłaszcza zaś te, które są w stanie ukazać potencjalne walory przyszłej wycieczki, a więc sposoby ustalania trasy, opracowanie programu krajoznawczego, kulturalnego i rekreacyjnego itp. Z tego też względu żałować należy, że Autor omawiając konkretne przykłady działań w zakresie zaplanowania imprezy zbyt wiele uwagi poświęcił wykorzystaniu do tego celu filmu, jedynie wspominając o istnieniu innych możliwych tu do zastosowania rozwiązaniach, co znacznie zubożyło poznawczą wartość tej części pracy.

Pełną rekompensatę otrzymuje jednak Czytelnik w następnym podrozdziale, omawiającym etap przeprowadzenia wycieczki. Przytoczony w nim program 5-ciodniowej wycieczki krajoznawczej może być uznany za modelowy, zaś w wyniku jego dokładnej analizy można także nakreślić plan działań przygotowawczych. Zanalizowane w dalszej części cele, zasady i metody prowadzenia wycieczek, choć przedstawione najczęściej w formie zbyt lapidarnej, stanowią istotne uzupełnienie wspomnianego wcześniej programu, umożliwiające jego adaptację do zindywidualizowanych możliwości konkretnego organizatora.

W niewielu publikacjach metodycznych poświęca się odpowiednio dużo miejsca bilansowaniu imprez, które w praktyce najczęściej przybiera postać rozliczeń finansowych. Toteż wielką zasługą Autora jest nadanie temu problemowi właściwej wagi, zwłaszcza zaś podkreślenie konieczności wykorzystania bieżących doświadczeń dla planowania następnych imprez, co ma olbrzymie znaczenie dla zachowania ciągłości metodycznej procesu wychowawczego.

Część czwarta pracy poświęcona jest wycieczkom do obiektów współczesnej gospodarki, techniki, nauki i kultury. Odrębne ich potraktowanie świadczy dobitnie o posiadanej przez Autora znajomości rzeczywistego obrazu turystyki szkolnej, w której zwiedzanie zakładów pracy zajmuje miejsce całkowicie marginalne, mając z dru-

giej strony niezwykle istotne walory kształcące. Wierzyć należy, iż omówiona metodyka organizowania tego typu wycieczek wraz z podaniem niezbędnych informacji praktycznych będzie motywowała nauczycieli w większym niż dotychczas stopniu do podejmowania inicjatyw związanych z tym rodzajem działalności turystycznej.

Omawiana praca zawiera najbardziej istotne podstawy metodyczne, niezbędne dla prowadzenia systematycznej działalności w tej dziedzinie. Olbrzymim jej walorem jest także podanie dużej ilości informacji praktycznych, umożliwiających potencjalnym organizatorom załatwienie niezbędnych formalności i podsuwających im sprawdzone i najprostsze sposoby uniknięcia kłopotów organizacyjnych. Istotnym uzupełnieniem jest także podawanie przy wielu okazjach wykazu literatury, która rozszerza omówione przez Autora zagadnienia.

Pracy nie udało się jednak uniknąć pewnych niedociągnięć. Do nich należy zaliczyć przede wszystkim zróżnicowany stopień przydatności informacji praktycznych, wspomniane wcześniej skoncentrowanie uwagi na wycieczkach przedmiotowych, wieloprzedmiotowych i krajoznawczych, brak uwzględnienia swoistości imprez podporządkowanych innym niż poznawcze celom. Brak jest także wskazania na te najczęściej spotykane błędy organizacyjno-metodyczne, które w konsekwencji prowadzą do dysfunkcji wychowawczych.

Trudno jest też zgodzić się z tezą Autora, że "trzeba dążyć, aby udział w wycieczkach stawał się dla uczniów nagrodą za pozytywne wyniki w nauce i sprawowaniu". Po pierwsze, stwierdzenie takie stoi w sprzeczności z założonymi funkcjami turystyki szkolnej, traktowanej jako integralna część procesu dydaktycznego. Po drugie, uwzględniając takie stanowisko, z góry przesądza się o ograniczeniu efektów procesu wychowania przez turystykę, usuwając część populacji z obszaru oddziaływań. Po trzecie wreszcie, jednym z przejawów wychowawczej funkcji turystyki jest jej znaczenie profilaktyczne i resocjalizacyjne, co obecnie na skutek powszechnie stwierdzonych oznak zagrożenia społecznego młodzieży nabiera szczególnego waloru. W tej sytuacji pozbawianie części uczniów możliwości uczestnictwa w imprezach turystyki szkolnej staje się zdecydowanie wielkim błędem wychowawczym.

Ogólnie jednak omawianą pracę należy traktować jako znaczącą jakościowo pozycję, mogącą stanowić niezbędną pomoc organizacyjną i metodyczną dla nauczycieli i wychowawców, którzy będą skłonni podjąć się prowadzenia działalności turystyczno-krajoznawczej na terenie szkoły.

KRZYSZTOF LUBAŃSKI

"OPERACJONALIZACJA CELÓW KSZTAŁCENIA"
Sprawozdanie z sesji naukowo-metodycznej w Koszalinie

Jednym z podstawowych zadań zawodowo czynnych nauczycieli jest planowanie procesu dydaktyczno-wychowawczego realizowanego w czasie lekcyjnym. Planowanie to wiąże się nierozerwalnie z precyzowaniem celów kształcenia. Praktyka szkolna odsłania wiele mankamentów w zakresie konstruowania celów nauczania-uczenia się, a przede wszystkim ich ogólnikowość, brak jednoznaczności w formułowaniu, a także trudności w pomiarze stopnia ich zrealizowania. Konsekwencją takiego stanu rzeczy jest brak pełnej korelacji między planowaniem a realizacją procesu dydaktycznego oraz brak możliwości wykorzystania celów kształcenia jako kryterium doboru odpowiednich metod, form i środków kształcenia, a również jako kryterium bieżącej kontroli i oceny poziomu zdobywanej przez uczniów wiedzy.

Próby rozwiązania w pewnym zakresie tych problemów stały się powodem zorganizowania przez Oddział Doskonalenia Nauczycieli w Koszalinie i Zakład Dydaktyki Ogólnej Instytutu Pedagogiki UAM w Poznaniu sesji naukowo-metodycznej. Sesja odbyła się 19 maja 1986 r. w Koszalinie. Jej uczestnikami byli nauczyciele metodycy i nauczyciele akademiccy zatrudnieni w tym Oddziale, przewodniczący zespołów metodycznych /woj. słupskiego i woj. koszalińskiego/ oraz zaproszeni goście - pracownicy naukowo-dydaktyczni z Oddziałów Doskonalenia Nauczycieli w kraju. Inicjatorem sesji i Autorem jej koncepcji merytorycznej był prof. dr hab. Kazimierz Denek - kierownik Zakładu Dydaktyki Ogólnej UAM w Poznaniu. Napisał on z myślą o tej sesji publikację pt. "Doskonalenie celów kształcenia lekcji", która wykorzystywana była przez uczestników w trakcie trwania sesji /publikacja wydana przez ODN w Koszalinie/.

Zasadniczym celem sesji było pogłębienie i unowocześnienie wiedzy nauczycieli na temat prawidłowego precyzowania oraz hierarchizacji celów kształcenia - ze szczególnym uwzględnieniem praktycznych aspektów tej problematyki. Zaprezentowanych zostało wiele przykładów uszczegółowienia celów nauczania-uczenia się

opartego na ściśle określonych treściach z wybranych przedmiotów nauczania.

Referat wprowadzający wygłosił K. Denek. Na początku wystąpienia określone zostały potrzeby doskonalenia zasad konstrukcji celów kształcenia, a także korzyści, jakie czerpać można dzięki prawidłowemu formułowaniu celów. Przypomniano uczestnikom sesji naczelne zadania podejmowane przez polską oświatę i szkolnictwo w zakresie realizacji celów wychowania - z wyraźnym wyeksponowaniem celów wychowania umysłowego. Jednocześnie udokumentowano wynikami celowo przeprowadzonych badań zasadnicze przyczyny utrudniające wzrost efektów realizacji tych celów. Idzie o to, powiedział K. Denek, aby nauczyciele mieli możliwie dobrą orientację w treściach nauczania i potrafili wyłonić z nich elementy bardziej i mniej istotne. Ponadto powinni dokładnie określać cele swoich zabiegów dydaktycznych realizowanych adekwatnie do możliwości ucznia i jego środowiska. Nauczyciel zmuszony jest nie tylko obserwować i śledzić pracę ucznia, ale także ciągle być świadomym tego, jaki cel realizuje i jaką wartość kształcącą ma ten cel. W końcowej części wystąpienia, posługując się konkretnym przykładem, nakreślił drogę konstruowania celów, wiodącą od celów ogólnych poprzez cele pośrednie, do celów szczegółowych /operacyjnych/.

O związkach między operacjonalizacją celów kształcenia a operatywnością wiedzy uczniów wypowiedział się dr E. Piotrowski. W celu stwierdzenia i określenia charakteru tych zależności przeprowadzone zostały badania diagnostyczne w sześciu szkołach podstawowych Poznania /zoologia w kl. VII/. Okazało się, stwierdził Autor referatu, że precyzyjne formułowanie celów ułatwia uczniom przyswojenie sposobów wykonywania określonych operacji, a ponadto przyczynia się do aktywizowania ich emocjonalnie i intelektualnie. Ma to istotny wpływ na sprawność uczniów w zakresie posługiwania się wiadomościami i umiejętnościami w sytuacjach nowych, stanowiących sytuacje problemowe. E. Piotrowski wyraźnie podkreślił, iż z dydaktycznego punktu widzenia bardzo ważne jest to, aby nauczyciel zdawał sobie sprawę z celowości i efektów operacjonalizacji celów kształcenia.

Niżej podpisany wygłosił referat pt. "O potrzebach i metodach konstruowania celów operacyjnych nauczania-uczenia się matematyki". W referacie mowa była o tym, że proces uszczegółowienia celów kształcenia matematycznego pozwala nauczycielowi zorientować się, które z nauczanych treści są bardziej, a które mniej istotne.

Czynność taka ułatwia racjonalne planowanie i realizację procesu dydaktycznego, co ma niewątpliwy wpływ na jego skuteczność dydaktyczną. Na przykładzie działu "Funkcje trygonometryczne" /kl. II liceum ogólnokształcącego i liceum zawodowego/ omówiona została droga konstruowania celów operacyjnych. Wskazano także, na przykładzie jednej z lekcji matematyki, zasadnicze różnice między konstrukcją celów dydaktyczno-wychowawczych ujętych konwencjonalnie /podział na cele poznawcze, kształcące i wychowawcze/, a konstrukcją celów operacyjnych sformułowanych w oparciu o taksonomię Blooma.

Charakterystyki konstruowania operacyjnych celów kształcenia na przykładzie utworu literackiego w kl. III liceum ogólnokształcącego dokonała dr W. Woronowicz. Jej zdaniem proces uszczegółowienia celów kształcenia treści j. polskiego jest trudniejszy, niż podobny proces odnoszący się do treści przedmiotów ścisłych. Zarówno dział dotyczący nauki o języku, jak i dział związany z literaturą, mieszczą w sobie wiele dziedzin dość zróżnicowanych pod względem treści. Na przykład, przedmiotem analizy dzieł literackich bywają pewne stany i emocje nie zawsze w pełni uchwytne i określone jednoznacznie, toteż dość trudno jest sprecyzować cele operacyjne formułowane najczęściej w postaci konkretnych pytań i poleceń.

O efektach dydaktycznych operacjonalizacji celów kształcenia fizyki mówił dr I. Kuźniak. Uzasadnił On na podstawie przeprowadzonych badań empirycznych /na przykładzie działu z elektrostatyki w kl. II liceum zawodowego/, że precyzowanie celów szczegółowych na lekcjach fizyki przyczynia się wyraźnie do wzrostu poziomu wiedzy uczniów. Podstawową czynnością nauczyciela w planowaniu procesu kształcenia, zdaniem I. Kuźniaka, powinno być sprecyzowanie celów nie tylko przedmiotu nauczanego /cele ogólne/, ale także celów wynikających z teorii pedagogicznych dotyczących prawidłowości przyswajania wiedzy przez ucznia /cele pośrednie/, jak i również wynikających z praktyki zawodowej i potrzeb ludności /cele szczegółowe/, a najbardziej celów wynikających z konkretnych sytuacji odniesienia /cele operacyjne/.

Dalsze wystąpienia miały charakter praktyczny i w zasadzie stanowiły relację z badań skuteczności realizacji procesu dydaktycznego, adekwatnej do uprzednio skonstruowanych celów operacyjnych nauczania-uczenia się wybranych treści nauczania. Badania te prowadzili pod kierunkiem K. Denka nauczyciele-praktycy szkół

podstawowych. Badania podjęte przez mgr J. Jezierską wykazały, iż w nauczaniu początkowym matematyki stosowanie celów operacyjnych spowodowało o 32% wzrost efektywności nauczania - w porównaniu z wynikami kształcenia realizowanego przy celach formułowanych tradycyjnie. Podobne wyniki otrzymała mgr R. Komasa - nauczycielka j. polskiego w kl. III szkoły podstawowej. Okazało się, że również w nauczaniu zasad ortografii pomocne było precyzyjne i jednoznaczne określenie zadań. Postępowanie takie miało dodatni wpływ na zrozumienie wiedzy i motywacji uczenia się. Do analogicznych wniosków doszła mgr J. Zalesińska, badająca wpływ konstruowania celów operacyjnych na wyniki nauczania-uczenia się środowiska przyrodniczego w kl. III szkoły podstawowej. Według Jej relacji duże znaczenie ma uświadomienie uczniom celów zawartych w stawianych przed nimi zadaniach, a także sposobów i wyników osiągania tych celów. Przykład ujęcia celów dydaktycznych jednostki metodycznej w kategoriach operacyjnych /na przykładzie przedmiotu praca-technika/ zaprezentował mgr M. Bogdański. Poinformował on uczestników sesji, że szczególnie w zajęciach praktycznych uczniów istotne znaczenie ma jednoznaczne i stosunkowo proste określenie poleceń i zadań, które mają oni wykonać. Czynności takie wiążą się bezpośrednio z formułowaniem operacyjnych celów kształcenia.

Podsumowania sesji dokonał K. Denek. Podkreślił raz jeszcze rangę problemu, którego częściowe rozwiązanie podejmowane było przez referujących. Zwrócił się z apelem do nauczycieli - uczestników sesji, aby w codziennej pracy dydaktycznej formułowali operacyjne cele nauczania i uczenia się przedmiotu, którego uczą. Zachęcał także do przeprowadzenia w drodze naturalnego eksperymentu dydaktycznego badań nad efektywnością lekcji ukierunkowanych przez operacyjne cele kształcenia.

Komisja wnioskowa sesji, po zapoznaniu się z treścią poszczególnych wystąpień i zebranych w dyskusji głosów, uznała za istotne następujące wnioski:

1. Zachodzi pilna potrzeba podejmowania szerszych badań nad funkcjonowaniem celów operacyjnych kształcenia w praktyce szkolnej.

2. Zaprezentować należy /w formie wydawnictw/ praktyczne sposoby konstruowania szczegółowych celów kształcenia.

3. Zwiększyć trzeba wysiłek w zakresie operacjonalizacji celów kształcenia w obrębie przedmiotów humanistycznych.

4. Należy zorganizować szkolenie nauczycieli metodyków w celu ułatwienia im transmisji wiedzy dotyczącej doskonalenia celów kształcenia.

5. Zorganizować wiosną 1987 roku konferencję metodyczną poświęconą ocenie praktycznego dorobku nauczycieli w zakresie doskonalenia celów kształcenia.

Kierownictwo Koszalińskiego Oddziału Doskonalenia – stosownie do określonych wniosków – postanowiło w roku szkolnym 1986/87 zorganizować jedną z trzech konferencji metodycznych na temat operacjonalizacji celów kształcenia. Tą terenową formą doskonalenia objęci zostaną nauczyciele-praktycy wszystkich przedmiotów nauczania z województwa koszalińskiego i słupskiego.

ZENON KRZEMIANOWSKI

Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia", Warszawa 1987.
Nakład: 2810 egz. Ark. wyd. 8,5. Ark. druk. A1 — 10,64.
Wrocławska Drukarnia Naukowa. Wrocław, ul. Lelewela 4.
Zam. 1141/87 — K-96