RUCH PEDAGOGICZNY

Dwumiesięcznik
Związku Nauczycielstwa Polskiego

2

ROK XXIX (LXI) MARZEC — KWIECIEŃ 1987

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

SPIS TREŚCI

PROBLEMY KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI I ZAWODU NAUCZYCIELSKIEGO

Od Redakcji 3
Zasady programowo-organizacyjne systemu kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli 3
ROMAN SCHULZ: Problem ewolucji roli zawodowej nauczyciela 28

PROBLEMY TEORII I PRAKTYKI
METODOLOGII NAUK PEDAGOGICZNYCH

BOLESŁAW NIEMIERKO: Rodowód i współczesność pomiaru dydaktycznego /część II/ 48

SPRAWOZDANIE Z BADAŃ

HENRYK CUDAK: Rzeczywista funkcja inspektora oświaty w kształtowaniu kultury pedagogicznej rodziców 66
ADAM WINDAKIEWICZ: Wpływ dyrektora szkoły na innowacje i postęp pedagogiczny 77
MARIA TERESA KISZCZAK: Przygotowanie absolwentów uczelni ekonomicznych do pracy nauczycielskiej w średnich szkołach ekonomicznych 85
ELŻBIETA POLUS-SZENIAWSKA: Profil szkoły a liczba przyjaciół na terenie klasy 92

MATERIAŁY DYSKUSYJNE. POGLĄDY, OPINIE

HELENA CHYLIŃSKA: Samodzielność jako czynnik kształtowania umiejętności uczenia się 100
JERZY NOSARZEWSKI: Cechy temperamentalne a styl pracy uczenia 107

RECENZJE KSIĄŻEK

MARIA WALENTYNOWICZ: O. Chaloupka: Rozwój detskeho ctenarstvi.. 119
ADAM KNAP: Jurij K. Babanskij: Mietody obuczenija w sowremiennoj obszczeobrazowatielnoj szkole 123
LESZEK ZIĘBA: Julian Radziewicz: Wychowawca i jego klasa 126
MARIA CHYMUK: Czesław Nowaczyk: Podstawy metod statystycznych dla pedagogów 129

PROBLEMY KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI I ZAWODU NAUCZYCIELSKIEGO

OD REDAKCJI

Od kilku lat trwają ożywione prace nad określeniem przyszłego systemu edukacji nauczycielskiej. Sprawy kształcenia, dokształcania, i doskonalenia nauczycieli podejmowane są przez środowiska nauczycielskie, środowiska naukowe, liczne organizacje i towarzystwa społeczne. Sprawom tym wiele uwagi poświęcają władze partyjne i państwowe, a także nauczycielskie związki zawodowe - przede wszystkim zaś Związek Nauczycielstwa Polskiego.

Kwestie edukacji nauczycielskiej są przedmiotem prac Międzyresortowego Zespołu d/s Kształcenia, Dokształcania i Doskonalenia Nauczycieli. Zespół ten - skupiający początkowo przedstawicieli środowisk oświatowych i naukowych dwóch resortów edukacyjnych /Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego oraz Ministerstwa Oświaty i Wychowania/, a obecnie przedstawicieli wszystkich resortów kształcących nauczycieli - podjął m.in. próbę określenia ogólnych zasad programowo-organizacyjnych edukacji nauczycielskiej. Opracowując te zasady Zespół wykorzystał ekspertyzy, opinie, publikacje naukowe i różne wnioski z szerokiej dyskusji o stanie i kierunkach rozwoju kształcenia nauczycieli. Jednym z wyników poczynań Zespołu jest opracowanie pt. "Zasady programowo-organizacyjne kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli".

Opracowanie to zostało jesienią ubiegłego roku przekazane Kierownictwom resortów edukacyjnych. Wydaje się jednak, że jego treść może zainteresować szersze grono Czytelników, dlatego przedstawiamy niżej pełny tekst wspomnianego opracowania.

Międzyresortowy Zespół
d/s Kształcenia, Dokształcania
i Doskonalenia Nauczycieli

ZASADY PROGRAMOWO-ORGANIZACYJNE SYSTEMU KSZTAŁCENIA, DOKSZTAŁCANIA I DOSKONALENIA NAUCZYCIELI

I. WPROWADZENIE

Powszechnie uznaje się, że edukacja jest jednym z podstawowych czynników warunkujących rozwój społeczno-gospodarczy kraju i rozwój osobowości, możliwości twórczych obywateli. Dlatego też sprawom oświaty - przede wszystkim upowszechnianiu wykształcenia podstawowego i średniego, ułatwianiu dostępu do różnych form działalności edukacyjnej - poświęca się w Polsce wiele uwagi. Znaczne już osiągnię-

cia w zakresie kształcenia i wychowania młodych pokoleń oraz podnoszenia poziomu wykształcenia ludzi dorosłych zachęcają do dalszych poczynań edukacyjnych, a jednocześnie wyzwalają nowe potrzeby i dążenia społeczne w dziedzinie oświaty.

Splot wielu uwarunkowań ekonomicznych, gospodarczych, demograficznych, organizacyjnych i in. sprawia, że system edukacji nie spełnia wciąż rosnących zadań. Potrzeby społeczne w dziedzinie oświaty są ciągle większe niż realne możliwości ich zaspokojenia.

Jedną z ważnych przyczyn tego stanu rzeczy jest brak odpowiedniej liczby wysokokwalifikowanych nauczycieli i wychowawców. Z tego właśnie względu sprawy przygotowania nauczycieli - ich kształcenia, dokształcania i doskonalenia zawodowego - sa przedmiotem troski wielu środowisk zainteresowanych teraźniejszością i przyszłością edukacji.

Doceniając rangę problemów kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli,kierownictwa obu resortów edukacyjnych systematycznie dokonują analizy potrzeb i możliwości w dziedzinie przygotowania zawodowego nauczycieli,poddają ocenie system kształcenia nauczycieli i wprowadzają modyfikacje w treściach, metodach i formach kształcenia nauczycieli. Niezadowalający stan kształcenia nauczycieli, słabo określone zadania i zasady tego kształcenia, kłopoty w zakresie programów, metod i rozwiązań organizacyjnych, a także inne niekorzystne zjawiska i procesy dostrzegalne w dziedzinie kształcenia nauczycieli, skłoniły Kierownictwa ówczesnego Ministerstwa Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki oraz Ministerstwa Oświaty i Wychowania do podjęcia w roku 1983 wspólnej decyzji o powołaniu międzyresortowego zespołu, który przygotować miał ogólne zasady programowo-organizacyjne kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli. Zespół taki - nazwany Międzyresortowym Zespołem d/s Kształcenia, Dokształcania i Doskonalenia Nauczycieli - powstał w tym samym roku i podjął prace nad określeniem wspomnianych zasad.

W roku 1985 Międzyresortowy Zespół d/s Kształcenia, Dokształcania i Doskonalenia Nauczycieli /nazywany dalej w skrócie Zespołem KDDN/ przedstawił propozycje zasad programowo-organizacyjnych systemu kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli. Formułując propozycje Zespół KDDN skoncentrował uwagę na sprawach, które wymienione zostały przez Kierownictwa resortów edukacyjnych w materiale pt. "Modyfikacja systemu kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli" /ustalenia przyjęto na posiedzeniu Prezydiów Kolegiów Ministra Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki oraz Oświaty i Wychowania z dnia 2 lutego 1983 roku/.

II. O SPOSOBIE PRZYGOTOWANIA PROPOZYCJI DOTYCZĄCYCH KSZTAŁCENIA, DOKSZTAŁCANIA I DOSKONALENIA NAUCZYCIELI

Międzyresortowy Zespół d/s Kształcenia, Dokształcania i Doskonalenia Nauczycieli podjął pracę we wrześniu 1983 roku. Przygotowując pierwsze propozycje Zespół wykorzystał liczne opracowania zaprezentowane przez szkoły wyższe. Wykorzystano więc projekty, opinie i stanowiska sformułowane przez UW, UAM, UMCS, UŁ, WSP w Bydgoszczy, WSP w Zielonej Górze, WSPS w Warszawie. Uwzględniono stanowiska przedstawione przez Instytut Kształcenia Nauczycieli i zaproszonych do współpracy kuratorów oświaty i wychowania.

Zespół KDDN skorzystał również z opracowań poświęconych zapotrzebowaniu na nauczycieli - przede wszystkim zaś z opracowań Komisji Planowania przy Radzie Ministrów i materiałów IKN. Część materiałów dotyczących zapotrzebowania na nauczycieli udostępniło Ministerstwo Oświaty i Wychowania. Podstawowym opracowaniem prognostycznym, które uwzględniono w trakcie przygotowania tego projektu, był "Wstępny projekt raportu w sprawie zapotrzebowania na nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących do 1995 roku" /przygotowany w roku 1983 przez specjalny zespół międzyresortowy i Zespół Polityki Społecznej Komisji Planowania przy RM/.

Zapoznano się także z opiniami i propozycjami formułowanymi przez zainteresowane departamenty Ministerstwa Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki oraz Ministerstwa Oświaty i Wychowania. Szczególną uwagę, zwrócono na stanowiska Kierownictw obu resortów edukacyjnych w sprawie kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli. Przede wszystkim uwzględniono wspólne ustalenia Prezydiów Kolegiów obu Ministerstw - zawarte we wspomnianym już materiale "Modyfikacja systemu kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli" /z roku 1983/.

Szeroko korzystano z pomocy wybitnych ekspertów - nauczycieli akademickich, nauczycieli szkół różnych szczebli edukacji, przedstawicieli administracji oświatowej i nadzoru pedagogicznego; pracowników naukowo-badawczych instytutów zajmujących się problemami edukacji - w tym sprawami kształcenia nauczycieli. Zamawiano specjalne ekspertyzy i zapraszano specjalistów na posiedzenia Zespołu KDD, Członkowie KDD konsultowali wiele kwestii w środowiskach nauczycielskich wszystkich typów i szczebli szkolnictwa, a także w środowiskach zainteresowanych oświatą pozaszkolną.

Podstawowe kierunki doskonalenia systemu edukacji nauczycieli omawiane były na ogólnopolskiej konferencji nt. kształcenia, dokształ-

cania i doskonalenia nauczycieli. W konferencji tej - organizowanej przez Wydział Nauki i Oświaty KC, Ministerstwo Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki, Ministerstwo Oświaty i Wychowania oraz Instytut Kształcenia Nauczycieli - członkowie Zespołu KDDN brali aktywny udział, czego przykładem jest to, iż przewodniczyli trzem /spośród pięciu/ sekcjom pracującym w czasie konferencji i przedstawili w sumie kilkanaście referatów i głosów w dyskusji. Podstawowe wnioski ze wspomnianej konferencji - sformułowane w odrębnym raporcie - zbieżne są z propozycjami Zespołu KDDN.

Zespół konsultował swoje stanowisko z ZNP. W pracach Zespołu uczestniczył wiceprzewodniczący ZG ZNP. Stanowisko ZNP w sprawach kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli zostało uwzględnione przy opracowaniu kolejnych wersji propozycji zasad systemu kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli.

W sumie zatem zagadnienia edukacji nauczycieli poddane zostały szerokiej dyskusji w wielu środowiskach zainteresowanych kształceniem, dokształcaniem i doskonaleniem nauczycieli. W okresie od października 1983 roku do połowy 1984 r. uzyskano obszerny i wartościowy przegląd opinii w sprawie przygotowania zawodowego nauczycieli, zebrano też bogaty materiał służący projektowaniu systemu kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli. W wyniku tych prac przygotowano propozycję zasad systemu kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli, którą poddano szerokiej dyskusji w środowiskach nauczycielskich i w środowiskach uczelni wyższych. O zamierzeniach Zespołu KDDN informowana była Komisja Nauki i Oświaty Sejmu PRL poprzedniej kadencji. Propozycje te przedstawiono również do publicznej dyskusji zamieszczając projekt stanowiska Zespołu KDDN w kilku czasopismach i przekazując tezy opracowania Zespołu KDDN zainteresowanym redakcjom.

Po wszystkich tych dyskusjach przedstawiony został Kierownictwom obu resortów edukacyjnych materiał pt. "Stanowisko Międzyresortowego Zespołu d/s Kształcenia, Dokształcania i Doskonalenia Nauczycieli w sprawie systemu kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli". Na podstawie wspomnianego materiału Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego przygotowało w roku 1985 "Projekt zmian w systemie kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli" /pismo DP1-4010-2/85/. W "Projekcie" przyjęto wiele propozycji Zespołu KDDN, a następnie wprowadzono je do realizacji w szkołach wyższych resortu nauki i szkolnictwa wyższego.

Podstawowe tezy wspólnego stanowiska MNiSzW oraz Zespołu KDDN przedstawione zostały w materiale Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa

Wyższego na posiedzenie Biura Politycznego KC PZPR /materiał przygotowany został we wrześniu 1985 roku/.

Poczynając od roku 1984 wiele rozwiązań szczegółowych, które proponowane były przez Zespół KDDN, znajduje zastosowanie w praktyce edukacji nauczycielskiej. Dotąd jednak nie podjęte zostały decyzje całościowe - wyznaczające ogólne kierunki kształtowania systemu edukacji nauczycielskiej.

W końcu ubiegłego roku praktycznie zakończyła się pierwsza kadencja Zespołu KDDN. W wyniku prac Zespołu - poza przedstawionymi wyżej poczynaniami - podjęto wiele prac programowych w zespołach naukowo-dydaktycznych MNiSzW. Prace te dotyczyły m.in. planów i programów przedmiotów bloku psychologiczno-pedagogicznego, drożności studiów, powiązania przygotowania teoretycznego i praktycznego. Efekty tych prac /np. opracowanie planów i programów drożnych studiów I^{o} i II^{o} dla osób studiujących w Studiach Nauczania Początkowego i w Studiach Wychowania Przedszkolnego/ przyczyniły się do korzystnych zmian w systemie kształcenia i dokształcania nauczycieli.

Wiosną 1986 roku powołany został Zespół KDDN drugiej kadencji. W skład Zespołu weszli - poza przedstawicielami resortu nauki i Szkolnictwa wyższego oraz oświaty i wychowania - także przedstawiciele innych resortów kształcących nauczycieli. Przejawem dużego zainteresowania ze strony władz partyjnych i ruchu związkowego było przyjęcie zaproszenia do udziału w pracach Zespołu KDDN przez przedstawicieli kierownictwa Wydziału Nauki, Oświaty i Postępu Technicznego KC PZPR i ZG ZNP.

Międzyresortowy Zespół d/s Kształcenia, Dokształcania i Doskonalenia w nowej kadencji podjął - w wyniku postanowień Kierownictw resortów edukacyjnych - prace nad zarysowaniem zasad i podstawowych rozwiązań programowo-organizacyjnych systemu kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli. Przedstawiony obecnie materiał uwzględnia zarówno wyniki prac wcześniejszych /zaakceptowane przez zainteresowane środowiska/ jak i nowe opinie i propozycje zgromadzone w toku dyskusji przed i na X Zjeździe PZPR, XXIV Plenum, a także wyniki dyskusji przed Krajowym Zjazdem ZNP. Materiał uwzględnia ponadto nowe opinie i propozycje zgłoszone przez przedstawicieli resortów reprezentowanych w Zespole KDDN - w tym opinie przedstawicieli władz oświatowych, uczelni wyższych i środowisk nauczycielskich. Uwzględnione też zostały najnowsze opracowania /z roku 1986/ dotyczące szacunkowego zapotrzebowania na nauczycieli - m.in. "Potrzeby kadrowe oświaty do roku 1995" /MOiW, kwiecień 1986 r./.

Przedstawiając niniejszy materiał pragniemy podkreślić, że zawarte w nim podstawowe tezy, zasady i propozycje rozwiązań uzyskały społeczną aprobatę wszystkich środowisk zaangażowanych w sprawy kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Wierzymy, że materiał ten stanie się podstawą do podjęcia odpowiednich decyzji przez władze partyjne i państwowe.

III. POCZYNANIA W ZAKRESIE PREORIENTACJI EDUKACYJNEJ I ZAWODOWEJ, ZWIĘKSZENIA DOPŁYWU KANDYDATÓW DO STUDIÓW I ZAWODU NAUCZYCIELSKIEGO, DOBORU STUDENTÓW NA KIERUNKI PRZYGOTOWUJĄCE DO ZAWODU NAUCZYCIELSKIEGO

1. SYTUACJA KADROWA W OŚWIACIE WARUNKUJĄCA DZIAŁANIA NA RZECZ PODEJMOWANIA STUDIÓW I ZAWODU NAUCZYCIELSKIEGO

Podstawowe trudności związane z właściwym zaspokojeniem potrzeb oświaty na nauczycieli mają charakter ilościowy i jakościowy. Trudności natury ilościowej przejawiają się w niedoborze kandydatów do zawodu nauczycielskiego, trudności natury jakościowej mają swoje odbicie w stosunkowo dużej liczbie nauczycieli wykonujących zawód bez przygotowania.

Ilustracją niedoborów kadrowych jest szacunkowa liczba niezbędnych nowowypromowanych nauczycieli potrzebnych oświacie w latach 1985-1995. Liczbę tę szacuje się na ok. 195,2 tys.osób. Konsekwencją tych niedoborów, a zarazem próbą złagodzenia deficytu kadr nauczycielskich, jest przyjmowanie do zawodu nauczycielskiego osób bez kwalifikacji /np. w roku 1985 przyjęto 12 tys. takich osób/.

Przyjmowanie do pracy w oświacie osób bez kwalifikacji negatywnie odbija się na poziomie pracy dydaktyczno-wychowawczej szkół i pozaszkolnych instytucji edukacyjnych. Nie zmienia tego stanu rzeczy prowadzone przez resort oświaty i wychowania kursowe - jednoroczne, prowadzone w trybie zaocznym - przysposobienie do pracy nauczycielskiej. Uznanie tych osób za mające kwalifikacje nauczycielskie jest rozwiązaniem niezadowalającym, nie znajdującym żadnych głębszych racji. To pozorne wyposażenie w kwalifikacje wielu tysięcy osób przyczynia się do obniżenia poziomu nauczania i wychowania, kształtowania się coraz gorszej opinii społecznej o pracy szkół i instytucji oświaty pozaszkolnej, spadku prestiżu zawodowego całego środowiska nauczycielskiego. Aby uświadomić wszystkim zainteresowanym skalę tego problemu dodać warto, że takie pozorne kwalifikacje ma obecnie około 70 tys. pracujących nauczycieli.

Trudności, o których wyżej była mowa, są wywoływane przez przyczyny w przeważającej mierze niezależnie od systemu kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli. Taki, a nie inny, dopływ kandydatów do zawodu nauczycielskiego i dopływ nowych kadr nauczycielskich spowodowane są m.in. niskim statusem społeczno-materialnym, trudnymi warunkami pracy i - szczególnie w środowisku wiejskim - brakiem mieszkań. Te właśnie względy decydują również o tym, że wielu absolwentów szkół wyższych, którzy mają pełne wyższe kwalifikacje do pracy nauczycielskiej, nie podejmuje pracy w szkole. Z zawodu nauczycielskiego do wykonywania innych zawodów lub na wczesne emerytury przechodzi wiele nauczycieli o najwyższych kwalifikacjach.

Wspominamy o tym w niniejszym opracowaniu dlatego, że pragniemy raz jeszcze przypomnieć, iż większość poważnych problemów związanych ze stanem kadr nauczycielskich ma swoje źródła poza systemem kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli.

2. POCZYNANIA PREORIENTACYJNE I ORIENTACYJNE

System kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli może jednak w pewnym zakresie oddziaływać na pozyskiwanie dobrych kandydatów do zawodu i kandydatów do studiów dających kwalifikacje nauczycielskie. Oddziaływania te prowadzone muszą być wspólnie z systemem kształcenia przedakademickiego - w tym także z systemem oświaty pozaszkolnej i równoległej. Odnosi się to m.in. do następujących poczynań, które przedstawiamy jako propozycje dla systemu oświaty:

a/ w programach pracy dydaktyczno-wychowawczej szkół podstawowych i średnich znaleźć się powinny kwestie zawodu nauczycielskiego, wiedza o tym zawodzie i jego uwarunkowaniach. Możliwości upowszechniania wiedzy o zawodzie nauczycielskim widzimy m.in. z uwzględnieniem spraw tego zawodu na lekcjach wychowawczych i w toku zajęć pozalekcyjnych - kół zainteresowań, klubów dyskusyjnych, spotkań z radami pedagogicznymi czy wybitnymi nauczycielami, działań organizacji uczniowskich. Wszystkie te formy - koordynowane przez rady pedagogiczne szkół - powinny składać się na etap wstępnej orientacji zawodowej;

b/ w ramach zajęć szkolnych należy w dalszym ciągu rozwijać i wzbogacać programowo oraz metodycznie zajęcia fakultatywne z pedagogiki i psychologii - wprowadzone do LO w roku szkolnym 1986/87. Jeżeli zajęcia te mają spełnić funkcję motywowania do zawodu nauczy-

cielskiego należy zapewnić szkołom warunki do ich udanej realizacji. Przede wszystkim musi być starannie przygotowany nauczyciel i to zarówno od strony merytorycznej /rzetelne odnowienie wiedzy akademickiej z psychologii i pedagogiki/ jak i metodycznej.Nie mniejszych starań wymaga program fakultetu /jego atrakcyjność poznawcza i użyteczność egzystencjalna/, oraz inne pomoce dydaktyczne. Warto rozważyć celowość i możliwość prowadzenia zajęć fakultatywnych z pedagogiki i psychologii w średnich szkołach zawodowych.

c/ kolejną formą pozyskiwania młodzieży do studiów nauczycielskich powinny stać się wprowadzone do LO od roku szkolnego 1987/88 klasy sprofilowane. Sprofilowanie to polegać może np. na wprowadzeniu szerszego zakresu wiedzy z dziedziny stosunków międzyludzkich, form i metod organizowania i prowadzenia działań społecznych, metod i form określania i rozwiązywania problemów społecznych w małych grupach. Program klas sprofilowanych uwzględniać powinien podstawy wiedzy psychologicznej /przede wszystkim z psychologii uczenia się, psychologii społecznej, psychologii różnic indywidualnych, psychologii osobowości/ i pedagogicznej /koncepcja kształcenia, prawidłowości procesu uczenia się i nauczania, metody kształcenia i wychowania, problemy pracy opiekuńczo-wychowawczej, problemy patologii życia społecznego, sposoby zapobiegania i terapii itp./. Absolwenci tych klas powinni mieć określone preferencje przy ubieganiu się o studia nauczycielskie.

Uwagi o realizacji pkt. a, b, c

Realizację propozycji wymienionych w punktach a/ i b/ prowadzić mogą wszystkie zainteresowane szkoły średnie.

Realizacja propozycji przedstawionej w punkcie c/ powinna nastąpić po przygotowaniu planów i programów zajęć właściwych do klas sprofilowanych, a także po przygotowaniu nauczycieli mających prowadzić te zajęcia. Plany i programy powinny być przygotowane przez kompetentne zespoły skupiające pedagogów, psychologów, socjologów i nauczycieli /zespoły powołane przez Ministra Oświaty i Wychowania/. Projekty programów powinny uzyskać akceptację odpowiednich zespołów naukowo-dydaktycznych MNiSzW.

Taki sam tryb należy przyjąć przy opracowaniu programów przygoto-

wania nauczycieli. Proces przygotowania tych nauczycieli zlecić należy uczelniom wyższym /w toku studiów podyplomowych i studiów specjalistycznych prowadzonych przez IKN.

Ogólne zasady przygotowania nauczycieli i uprawnienia tych nauczycieli powinny być takie same, jak w przypadku uzyskiwania uprawnień do nauczania drugiego przedmiotu /mowa o tym będzie w dalszych częściach niniejszego opracowania/.

3. DOSKONALENIE NABORU NA STUDIA NAUCZYCIELSKIE

Następna propozycja dotyczy zmian w kwalifikowaniu na studia przygotowujące do pracy nauczycielskiej. Proponujemy, aby:

d/ uwzględniono przy kwalifikacji na studia przygotowujące do pracy nauczycielskiej te predyspozycje, które niezbędne są do właściwego wykonywania zawodu. A zatem - poza wiedzą z zakresu szkoły średniej - określane powinny być również takie właściwości, jak zainteresowania pracą pedagogiczną, motywacja, ogólne dyspozycje natury osobowościowej.

Tak np. preferencje winni uzyskać absolwenci liceów ogólnokształcących kończących profil pedagogiczny, a zwłaszcza ci, którzy odbyli w czasie nauki praktykę uczniowską o kierunku pedagogicznym; laureaci olimpiady pedagogicznej; absolwenci o udokumentowanych osiągnięciach i aktywności potwierdzających autentyczne zainteresowania i predyspozycje do pracy pedagogicznej. Istotnym elementem systemu kwalifikacji na studia nauczycielskie winny stać się rozbudowane opinią rad pedagogicznych opracowane według naukowo sformułowanego kwestionariusza. Liczyć się powinny także szczególne rekomendacje rad pedagogicznych.

Uwaga o realizacji pkt. d/

Ogólny sposób określania predyspozycji zawodowych powinien być opracowany przez odpowiednie zespoły naukowo-dydaktyczne MNiSzW oraz MOiW wspólnie z Zespołem Instytutu Polityki Naukowej, Postępu Technicznego i Szkolnictwa Wyższego, który prowadzi studia i badania nad systemami rekrutacji do uczelni wyższych. Pierwsze próby eksperymentalne powinny być podjęte już przy kwalifikacji kandydatów na studia w roku 1987. Próby te można przeprowadzić w wybranych uczelniach wyższych.

4. UPOWSZECHNIANIE W SPOŁECZEŃSTWIE WIEDZY O OŚWIACIE I ZAWODZIE NAUCZYCIELSKIM

Poza przedsięwzięciami realizowanymi przez resorty edukacyjne /pkt. a, b, c, d/ dążyć należy do:

e/ szerszego upowszechniania wiedzy o zawodzie nauczycielskim, wartościowych rozwiązaniach dydaktyczno-wychowawczych, innowacjach oświatowych. Więcej uwagi zwracać należy na pracę wybijających się nauczycieli i wychowawców, pokazywać przykłady udanych eksperymentów i innowacji pedagogicznych, realizację tzw. rozwiązań autorskich, proponować metody i formy pracy godne naśladowania.

Uwaga o realizacji pkt. e/

Kształtowanie przychylnego nastawienia do zawodu nauczycielskiego w dużym stopniu zależne jest od obrazu tego zawodu stwarzanego przez środki masowej komunikacji. Wydaje się zatem właściwe, aby zachęcić i pomóc dziennikarzom zajmującym się sprawami oświaty w dostrzeżeniu - obok zjawisk negatywnych, o których pisze się stosunkowo często - także zjawisk i procesów godnych pozytywnego przedstawienia społeczeństwu. Wiele dobrego w tym względzie mogą uczynić nie tylko czasopisma oświatowe i pedagogiczne, a także redakcje oświatowe centrali PRiTV, ale również, a może przede wszystkim, dziennikarze gazet codziennych i czasopism społeczno-kulturalnych o zasięgu ogólnokrajowym i lokalnym oraz dziennikarze radiowi i telewizyjni ośrodków regionalnych.

Konieczna przy tym jest współpraca ogniw resortu oświaty i wychowania ze środkami masowego przekazu. Wskazana także jest szersza informacja o pozytywnych zmianach następujących w systemie kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli. Rzecznicy prasowi resortów edukacyjnych powinni stale informować odpowiednie agencje prasowe i redakcje o podejmowanych decyzjach i zmianach.

IV. PROGRAMOWO-ORGANIZACYJNE ZASADY KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

1. JEDNOLITOŚĆ STUDIÓW DLA NAUCZYCIELI

Podstawową drogą kształcenia nauczycieli powinny być jednolite studia wyższe prowadzone w szkołach wyższych. Studia takie przygotowywać mają zarówno nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i zawodowych, jak i innych pracowników pedagogicznych instytucji oświatowych.

Perspektywicznie należy przyjąć zasadę pełnego wyższego wykształcenia dla nauczycieli i kadry pedagogicznej szkół i instytucji oświatowych wszystkich typów i szczebli. Wszystkim nauczycielom i innym pracownikom oświaty /kadrze pedagogicznej/ należy stworzyć szansę uzyskania wyższego wykształcenia.

Dopuszcza się okresowo możliwość innego /niż pełne i jednolite/ kształcenia nauczycieli dla przedszkoli i najniższych klas szkoły podstawowej. To odstępstwo od ogólnej zasady podyktowane jest koniecznością szybkiego przygotowania dużej liczby nauczycieli - przede wszystkim nauczycieli dla przedszkoli i najniższych klas szkoły podstawowej.

Dopuszcza się również możliwość /okresowo/ dwuetapowego kształcenia nauczycieli innych specjalności - np. nauczycieli wychowania fizycznego, wychowania technicznego, przedmiotów artystycznych oraz nauczycieli praktycznej nauki zawodu. Kształcenie tych nauczycieli może być przejściowo prowadzone w pomaturalnych studiach nauczania początkowego, studiach wychowania przedszkolnego, technicznych studiach pedagogicznych, studiach artystycznych.

2. DROŻNOŚĆ STUDIÓW DLA NAUCZYCIELI

W przypadkach innego niż jednolite /pełne wyższe/ kształcenie nauczycieli należy zapewnić drożność programowo-organizacyjną studiów dla nauczycieli.

Absolwenci 2-letnich lub 3-letnich studiów nauczycielskich powinni mieć możliwość kontynuowania nauki na studiach magisterskich.

Plany i programy zarówno 2-letnich studiów nauczycielskich, jak i studiów magisterskich /w zasadzie 3-letnich/, powinny być wspólnie uzgodnione pod względem merytorycznym przez resorty odpowiadające za poszczególne etapy kształcenia nauczycieli. Konstrukcja planów kształcenia i dobór treści muszą zapewnić pełną drożność programową studiów 2-letnich /lub innych niepełnych studiów nauczycielskich/ i studiów magisterskich. Przykładem drożności programowo-organizacyjnej omawianych etapów kształcenia nauczycieli stać się mogą plany i programy 2-letnich SN /studiów nauczycielskich/ i 3-letnich studiów magisterskich dla absolwentów SN /plany te i programy opracowane zostały przez Zespół KDDN. Międzyresortowy Zespół d/s nauczania początkowego a następnie zespół naukowo-dydaktyczny nauczania początkowego/.

Zasada drożności programowo-organizacyjnej obowiązywać powinna w studiach nauczycielskich i na studiach magisterskich podległych wszystkim resortom prowadzącym edukację nauczycieli. Należy przy tym przyjąć również zasadę, że studia pomaturalne nie będą mogły być powoływane bez zapewnienia absolwentom tych studiów możliwości kontynuowania nauki na drożnych studiach magisterskich. Powoływanie niepełnych studiów nauczycielskich i niejako nadbudowanych na nich studiów magisterskich /dla absolwentów SN/ wymagać zatem powinno akceptacji zainteresowanych resortów.

W odniesieniu do już istniejących kierunków studiów nauczycielskich przyjąć należy, że uzyskają one drożność ze studiami magisterskimi lub zostaną rozwiązane. Stosowne decyzje w tych sprawach powinny być podjęte nie później niż do końca roku szkolnego 1986/87.

3. PRZYGOTOWANIE KIERUNKOWE I PEDAGOGICZNO-PSYCHOLOGICZNE NAUCZYCIELI

Należy przyjąć, że niezbędnym warunkiem uzyskania kwalifikacji zawodowych przez studentów zamierzających podjąć pracę nauczycielską i inną zawodową działalność oświatową w instytucjach edukacyjnych jest odbycie kształcenia pedagogiczno-psychologicznego.

Wyższe szkoły pedagogiczne, jako szkoły zawodowe typu akademickiego, powinny realizować zintegrowany i rozszerzony program pedagogicznego kształcenia nauczycieli. Taki kierunek kształcenia winny przyjąć uniwersytety. Warunkiem uzyskania kwalifikacji pedagogicznych w ramach jednolitych magisterskich studiów dziennych w uniwersytetach i innych szkołach wyższych kształcących nauczycieli /politechniki, wyższe szkoły inżynierskie,akademie rolnicze, akademie ekonomiczne, akademie medyczne, akademie wychowania fizycznego itp./ jest ukończenie studium pedagogiczno-psychologicznego w wymiarze zajęć /wykłady, seminaria, ćwiczenia/ nie mniejszym niż 300 godzin i odbycie ciągłej praktyki w wymiarze przewidzianym dla studentów zdobywających kwalifikacje nauczycielskie.

Studium to powinno obejmować podstawowe zagadnienia pedagogiki, /dydaktyki, z wyeksponowaniem nowatorstwa i innowacji pedagogicznych teorii wychowania, metodyki nauczania/ i psychologii, a także wybrane zagadnienia socjologii wychowania i higieny szkolnej. Szczegółowe plany i programy kształcenia wymienionych przedmiotów powinny być opracowane przez zespoły dydaktyczno-wychowawcze MNiSzW z udziałem przedstawicieli MOiW. Z inicjatywy Departamentu Studiów Pedagogicznych MNiSzW i Zespołu KDDN prace nad planami i programami poszcze-

gólnych przedmiotów zostały już podjęte przez zespoły dydaktyczno-wychowawcze.

Plany i programy bloku przedmiotów pedagogicznych i psychologicznych powinny być zatwierdzane przez Ministrów Nauki Szkolnictwa Wyższego oraz Oświaty i Wychowania. Zaliczenie tych przedmiotów powinno być traktowane jako niezbędny warunek uzyskania uprawnień do pracy nauczycielskiej. Zatwierdzone /w trybie określonym wyżej/ plany i programy przedmiotów pedagogiczno-psychologicznych obowiązywać powinny we wszystkich uczelniach przygotowujących nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i zawodowych. W opracowaniu programów metodyk przedmiotowych - innych niż realizowane w szkołach resortu nauki i szkolnictwa wyższego - powinny współuczestniczyć odpowiednie resorty. Dotyczy to np. metodyk nauczania przedmiotów technicznych, ekonomicznych, rolniczych, medycznych, artystycznych itp. Programy zajęć metodycznych powinny być akceptowane przez Ministrów resortów edukacyjnych i Ministra nadzorującego dane szkoły zawodowe /akademie rolnicze, akademie medyczne, akademie wychowania fizycznego itp./.

Międzyresortowy Zespół KDDN z zadowoleniem stwierdza, że w szkołach wyższych resortu nauki i szkolnictwa wyższego rozwiązania takie przyjęto w roku 1984.

4. PRZYGOTOWANIE PRAKTYCZNE NAUCZYCIELI

Integralnym składnikiem przygotowania zawodowego nauczycieli powinno być ich odpowiednie przygotowanie praktyczne do pracy dydaktyczno-wychowawczej. Dlatego też w procesie kształcenia i dokształcania nauczycieli należy uwzględnić blok zajęć praktycznych /zajęć nie wliczanych do limitu godzin przeznaczonych na wykłady i ćwiczenia z przedmiotów pedagogicznych i psychologicznych/.

W przypadku kształcenia kandydatów na nauczycieli należy utrzymać dotychczasowe okresowe praktyki w szkołach i innych instytucjach oświatowych. Praktyka pedagogiczna w wymiarze 10-15 tygodni w uniwersytetach i WSP obejmuje: a/ praktykę ogólno-pedagogiczną asystencką w wymiarze co najmniej dwóch tygodni b/ praktykę wychowawczą realizowaną na koloniach, zimowiskach, obozach lub ogrodach jordanowskich c/ praktykę dydaktyczną /ciągłą/ w szkole podstawowej w wymiarze co najmniej 4 tygodni d/ praktykę dydaktyczną /ciągłą/ w szkole średniej w wymiarze co najmniej 4 tygodni. Praktyka asystencka może przyjąć formę doraźnych zajęć rozłożonych w ciągu roku akademickiego lub jed-

nego semestru. Ta forma praktyki zapewnia systematyczny i dłuższy kontakt studenta z dzieckiem. Praktyki takie powinny odbywać się pod opieką najlepszych nauczycieli szkół podstawowych i średnich oraz nauczycieli akademickich. Powrócić też należy do praktyk wakacyjnych oraz rozszerzyć udział studentów w pracy instytucji oświaty pozaszkolnej. Należy także dążyć do wprowadzenia różnorodnych zajęć przygotowujących studentów do pełnienia przyszłych ról zawodowych, do organizacji właściwej pracy pedagogicznej w różnych sytuacjach wychowawczych i dydaktycznych. Służyć temu mogą m.in. metody kształcenia w sytuacjach symulowanych /metody takie znane są w wielu zagranicznych uczelniach kształcących nauczycieli/.

Więcej uwagi poświęcić należy przygotowaniu przyszłych nauczycieli do pełnienia funkcji opiekuńczo-wychowawczych i funkcji doradczych /poradnictwa szkolnego, zawodowego i tzw. poradnictwa życiowego - coraz szerzej stosowanego w różnych systemach edukacyjnych/.

Warunkiem właściwego przygotowania praktycznego jest ściślejsze powiązanie uczelni ze szkołami - m.in. poprzez współpracę nauczycieli akademickich i nauczycieli szkół niższych szczebli, lepsze wykorzystanie szkół ćwiczeń, ożywienie ruchu szkół eksperymentujących oraz inspirowanie i zachęcanie do tworzenia tzw. szkół wiodących, służących sprawdzaniu i upowszechnianiu nowych idei pedagogicznych i nowych rozwiązać dydaktyczno-wychowawczych. Należy ułatwić zatrudnienie pracowników nauki w szkołach, zwłaszcza nauczycieli metodyk szczegółowych.

5. ELASTYCZNOŚĆ METODYCZNO-ORGANIZACYJNA

Przyjmując powyższe ogólne ramy programowe kształcenia nauczycieli i zwiększając udział praktyk w przygotowaniu zawodowym nauczycieli powinno się jednocześnie pozostawić szkołom wyższym dużą swobodę w zakresie organizacji procesu kształcenia, doboru metod i środków kształcenia oraz stosowania rozmaitych form kształcenia. Przyjąć bowiem można, że konkretne rozwiązania w zakresie procesu, metod, środków i form kształcenia powinny być oparte na najlepszych tradycjach kształcenia nauczycieli w uniwersytetach, wyższych szkołach pedagogicznych i innych szkołach wyższych, powinny uwzględniać specjalizację naukowo-badawczą poszczególnych szkół wyższych czy doświadczenia w stosowaniu różnych metod pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Wszystko to służyć ma m.in. lepszemu powiązaniu badań naukowych z dydaktyką, tworzeniu specjalizacji naukowych i dydaktycznych, wyko-

rzystaniu dotychczasowego dorobku szkół wyższych w dziedzinie kształcenia i dokształcenia nauczycieli. Różnorodność metod, środków i form kształcenia nauczycieli /przy zachowaniu ogólnie obowiązujących wymagań programowych/, jest szansą na wzbogacenie i doskonalenie sposobów edukacji nauczycielskiej.

Dopuszczając elastyczność rozwiązań metodyczno-organizacyjnych popierać też należy próby rozszerzania planów i programów studiów, wprowadzania innowacji metodycznych, wzbogacania repertuaru poczynań służących kształceniu i dokształcaniu nauczycieli. Można zatem akceptować takie inicjatywy uczelni, które zmierzają np. do kształcenia nauczycieli w zakresie dwóch przedmiotów nauczania, wprowadzania własnych warunków przygotowania praktycznego, stosowania różnych rozwiązań organizacyjnych dotyczących edukacji nauczycielskiej /np. kształcenia nauczycieli na wydziałach "kierunkowych", kształcenia na odrębnych wydziałach lub specjalnościach nauczycielskich itp./.

W tym miejscu dodać należy, że niektóre z tych propozycji - np. kształcenie dwukierunkowe /tj. przygotowujące do nauczania drugiego przedmiotu w szkole podstawowej/ - zostały już przyjęte w szkołach resortu nauki i szkolnictwa wyższego /projekt zasad dwukierunkowego kształcenia nauczycieli opracowano w roku 1985/.

Wszystkie propozycje metodyczne i organizacyjne /propozycje zgłaszane w toku dyskusji o kształceniu, dokształcaniu i doskonaleniu nauczycieli/ poddawać należy weryfikacji poprzez prowadzenie eksperymentów pedagogicznych. Rozwiązania najlepsze należy upowszechniać w szkolnictwie wyższym.

Aby uniknąć niebezpieczeństwa nadmiernego zróżnicowania edukacji nauczycielskiej i nazbyt dużych odstępstw od planów i programów, a także uznanych metod kształcenia nauczycieli wskazane wydaje się powołanie stałego zespołu, który opiniować będzie eksperymentalne plany, programy i sposoby kształcenia nauczycieli. Do realizacji tych zadań zobowiązany jest także Centralny Ośrodek Metodyczny Studiów Nauczycielskich. Decyzje w sprawie wprowadzania rozwiązań eksperymentalnych podejmować powinien Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego lub upoważniony przez Niego zespół.

6. PRZYGOTOWANIE DO DZIAŁALNOŚCI SPOŁECZNEJ, WZBOGACANIE WIEDZY SPOŁECZNO-POLITYCZNEJ NAUCZYCIELI

Zmieniające się funkcje oświaty i rosnące zadania społeczne nauczycieli zmuszają do zwrócenia szczególnej uwagi na przygotowanie nau-

czycieli do pracy wychowawczej i działalności społecznej w środowisku. Potrzebne wydaje się dokładniejsze określenie wymagań programowych w zakresie kształcenia ideowo-politycznego - tak, aby kształcenie to dobrze służyło przygotowaniu nauczycieli do pracy w socjalistycznym systemie oświaty.

Niezbędne więc staje się zapewnienie kandydatom na nauczycieli wartościowych zajęć dydaktycznych z zakresu nauk społeczno-politycznych, a zwłaszcza marksistowskiej filozofii i socjologii. Również nauczyciele dokształcający się i doskonalący swoje kwalifikacje zawodowe powinni mieć możliwość poznawania najnowszej wiedzy z zakresu tych nauk, a także informacji o aktualnych zagadnieniach praktyki społeczno-politycznej. Konieczne wydaje się przygotowanie odpowiednich materiałów pomocniczych, wykorżystanie programów oświatowych radia i telewizji, wykorzystanie czasopism dla nauczycieli. Potrzebne jest również wartościowe poradnictwo metodyczne w zakresie pracy wychowawczo-politycznej z młodzieżą.

Szczególne miejsce w kształceniu, a także dokształcaniu i doskonaleniu nauczycieli zajmować powinny studia z zakresu historii najnowszej, zagadnień społeczno-gospodarczych, polityki międzynarodowej i polityki wewnętrznej naszego kraju. Możliwość poszerzania wiedzy z tych dziedzin jest jednym z podstawowych warunków skuteczności oddziaływań wychowawczych kadry pedagogicznej.

Uwagi o realizacji spraw przedstawionych w części IV

Propozycje przedstawione w części IV w większości akceptowane przez zainteresowane środowiska - mogą być z powodzeniem realizowane w toku prac bieżących resortów edukacyjnych. Wiele szczegółowych propozycji zostało już przyjetych i wdrożonych do praktyki edukacyjnej - przede wszystkim w szkołach wyższych. Przykładami są: określenie minimum programowego przewidzianego w bloku przedmiotów pedagogicznych, stworzenie możliwości kształcenia dwukierunkowego czy zapewnienie drożności programowo-organizacyjnej kształcenia absolwentów niektórych niepełnych studiów nauczycielskich.

Pilnymi zadaniami, których realizacja umożliwi stworzenie spójnego systemu kształcenia nauczycieli, jest podjęcie decyzji o następujących sprawach:

- uznania przez resort oświaty i wychowania, że każdy nauczyciel /osoba dopuszczona do pracy pedagogicznej/ musi opanować zasób

wiedzy przewidziany w programie - minimum /300 godz./ bloku przedmiotów psychologiczno-pedagogicznych i zdobyć odpowiednie przygotowanie kierunkowe;

- zobowiązania resortów tworzących studia pomaturalne /2-3 letnie SN/ do uprzedniego opracowywania wspólnie z odpowiednimi resortami nadzorującymi szkoły wyższe planów i programów drożnych studiów I^{o} i II^{o}. Należy uniemożliwić żywiołowe powstawanie niepełnych studiów pomaturalnych - bez zapewnionej drożności programowo-organizacyjnej;
- istniejącym kierunkom studiów nauczycielskich należy zapewnić drożność /tak jak ma to miejsce w przypadku SNP i SWP/, albo kierunki te należy rozwiązywać;
- należy stworzyć warunki prawne, kadrowe i materialne właściwego przygotowania kandydatów do zawodu. Tak np. konieczne jest wzmocnienie lub powołanie /tam, gdzie nie istnieją/, jednostek naukowo-organizacyjnych odpowiedzialnych za kształcenie pedagogiczno-psychologiczne studentów. Brak instytucjonalnej odpowiedzialności za to kształcenie powoduje, że staje się ono ubocznym zadaniem dla uczelni. Potrzebne jest m.in. określenie statusu szkół ćwiczeń i innych placówek oświatowych spełniających podobną rolę. Szkoły te /i inne placówki/ należy - podobnie, jak w innych krajach - związać organizacyjnie ze szkołami wyższymi. W szkołach /instytucjach/ ćwiczeń powinna być najlepsza kadra, która spełniać będzie - obok podstawowych funkcji nauczycielskich - funkcje dydaktyczno-wychowawcze /z wyłączeniem badawczych/ właściwe nauczycielom akademickim. Pracownicy szkół /instytucji/ ćwiczeń powinni być dobierani przez szkoły wyższe w porozumieniu z kuratoriami. Pracownicy szkół ćwiczeń powinni być wyraźnie wyżej wynagradzani niż pozostali nauczyciele.

Generalnie przyjąć należy, że kształcenie nauczycieli koordynowane jest przez resort nauki i szkolnictwa wyższego. Konieczne jest jednak szersze niż dotąd uwzględnienie w programach kształcenia nauczycieli treści programowych, które realizowane są w szkołach podstawowych i średnich /treści, których nauczać mają absolwenci studiów wyższych/. Nadzieje w sprawach opracowania i wdrożenia rozwiązań wzorcowych wiązać można z działalnością projektowanej Akademii Pedagogicznej, a także z działalnością najlepszych wyższych szkół pedagogicznych i uniwersytetów, które mają długą tradycję kształce-

nia nauczycieli i podejmują próby doskonalenia edukacji nauczycielskiej.

V. PROGRAMOWO-ORGANIZACYJNE ZASADY DOKSZTAŁCANIA NAUCZYCIELI

1. PODSTAWOWE FUNKCJE I DROGI DOKSZTAŁCANIA

Dokształcanie pełnić powinno kilka - w istocie dość różnych - funkcji.

a/ Po pierwsze, służyć ono ma uzyskaniu przez pracujących nauczycieli wykształcenia wyższego. Wszyscy zatem nauczyciele, którzy wykształcenia takiego nie mają, powinni uzyskać szanse kształcenia wyższego w trybie studiów dla pracujących /w tym studiów przemiennych i in./.

Ze względu na różny stan przygotowania zawodowego /i różne poziomy wykształcenia/ nauczycieli konieczne są zróżnicowane drogi i formy dokształcania. Oto proponowane typowe drogi:

Nauczyciele mający ukończone studia pomaturalne /SN, SNP, SWP, i inne równorzędne/ powinni uzyskać możliwość kontynuowania studiów - do zdobycia pełnego wykształcenia wyższego. Absolwenci SNP i SWP możliwość taką już maja /o czym była mowa już wcześniej/. Dla absolwentów innych niepełnych studiów nauczycielskich należy zorganizować odpowiednie studia II^{o} /studia magisterskie/ w ramach szkolnictwa wyższego.

Biorąc pod uwagę dużą liczbę nauczycieli z wykształceniem na poziomie SN, a jednocześnie ograniczone możliwości przyjęć do szkół wyższych, należy uruchomić nauczycielskie studia II^{o} - jako jedną z form kształcenia - w ramach niekonwencjonalnych form kształcenia wyższego - np. w Uniwersytecie Otwartym. Tryb odbywania studiów powinien być określony przez Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego - w uzgodnieniu z Ministrem Oświaty i Wychowania. Resort oświaty i wychowania powinien w dużym stopniu partycypować w przygotowaniu bazy materialnej i produkcji pomocy naukowych dla nauczycielskich kierunków otwartych uczelni wyższych /Uniwersytetu Otwartego/, studiów II^{o}.

Dokształceniem objęci powinni być również nauczyciele, którzy uzyskali jedynie wstępne przygotowanie do pracy - w trybie rocznych kursów prowadzonych przez IKN i jego agendy. Należy przyjąć, że uznanie tych nauczycieli /po zdaniu egzaminu kwalifikacyjnego/ za stabilizowanych w zawodzie nie może być jednoznaczne z uznaniem ich za nauczycieli o wystarczajacych kwalifikacjach. Nauczy-

ciele ci powinni być stopniowo kierowani na studia wyższe dla pracujących. Niedawne zniesienie limitów na studia nauczycielskie dla pracujących jest ważnym krokiem na drodze upowszechnienia studiów wyższych w środowisku nauczycielskim. Dobro oświaty i społeczna rola zawodu nauczycielskiego wymagają, aby rozszerzać możliwości dokształcania nauczycieli i wykorzystywać wszystkie szanse pełnowartościowego kształcenia wyższego nauczycieli.

Podobne zasady, jak w przypadku poprzednio omawianej grupy nauczycieli, przyjąć należy w odniesieniu do nauczycieli bez wszelkich kwalifikacji zawodowych - przy czym dążyć należy do tego, aby takich osób /nie mających kwalifikacji/ nie zatrudniać w szkolnictwie.

b/ Po drugie, dokształcanie służyć ma nabywaniu przez nauczycieli dodatkowych kwalifikacji do nauczania nowych przedmiotów, opanowania nowych treści programowych, prowadzenia nowego typu zajęć oświatowych. W tak rozumianym dokształcaniu uczestniczyć mogą osoby, które mają już kwalifikacje /ze studiami wyższymi i stażem pracy włącznie/ do pracy nauczycielskiej. Osoby te mogą jednak zdobyć pełne kwalifikacje do prowadzenia nowych zajęć /np. nowych przedmiotów nauczania, przedmiotów fakultatywnych, nowych zajęć oświatowych itp./.

Sposób zdobywania takich kwalifikacji powinien być zgodny z zasadami sformułowanymi w dokumencie "Zasady dwukierunkowego kształcenia nauczycieli" /DP 1-4014-4/85/. W przypadku nauczycieli pracujących zdobywaliby oni kwalifikacje w toku studiów podyplomowych prowadzonych w szkołach wyższych.

Zakres tej formy dokształcania i treść tego dokształcania powinny być uzgadniane między zainteresowanymi resortami przynajmniej na rok przed uruchomieniem danego typu dokształcania na studiach podyplomowych.

c/ Po trzecie, szczególnym przypadkiem dokształcania jest zdobywanie kwalifikacji pedagogicznych przez osoby mające wykształcenie kierunkowe, ale nie mające przygotowania pedagogicznego. Dokształcanie takie odbywać się powinno w toku pedagogicznych studiów podyplomowych w szkołach wyższych bądź w IKN. Program tego dokształcania powinien obejmować co najmniej blok zajęć psychologiczno-pedagogicznych w wymiarze i o treści przewidzianej dla studentów studiów wyższych /300 godz. zajęć z psychologii, pedagogiki, dydaktyki szczegółowej + praktyki/. Takie formy przygotowania pedagogicznego prowadzone są już w niektórych uczelniach i dobrze służą praktyce oświatowej.

Uwagi o realizacji spraw przedstawionych w części V

Wymienione drogi i formy dokształcania powinny być powoływane przy ścisłej współpracy zainteresowanych resortów. Możliwości udanej realizacji tak rozumianego dokształcania sa w dużej mierze uzależnione od powołania niekonwencjonalnych form edukacji nauczycielskiej. Nadzór nad całością spraw dokształcania powinien być sprawowany przez resort nauki i szkolnictwa wyższego.

VI. ZASADY PROGRAMOWO-ORGANIZACYJNE DOSKONALENIA ZAWODOWEGO

1. ZAŁOŻENIA OGÓLNE. FUNKCJE DOSKONALENIA, TREŚCI, DROGI I FORMY

Doskonalenie traktować należy jako kolejny etap edukacji nauczycielskiej - kontynuację kształcenia /i dokształcania/ i uczestnictwo w procesie kształcenia ustawicznego. Przyjąć należy, że wszyscy nauczyciele i inni pracownicy oświatowi powinni odnawiać i uzupełniać swoją wiedzę. Ustawiczne doskonalenie nauczycieli powinno mieć charakter obligatoryjny. Zasady programowo-organizacyjne doskonalenia opracowane zostaną przez resort Oświaty i Wychowania.

Doskonalenie służyć ma odnawianiu, pogłębianiu, uzupełnianiu i rozszerzaniu wiedzy głównie w zakresie zagadnień ideowo-politycznych, pedagogiczno-psychologicznych i specjalności przedmiotowej /nauczanej dziedziny/. Doskonalenie pomagać ma również w adaptacji do zawodu i w usprawnianiu własnego warsztatu pracy - szczególnie nauczycieli młodych. Doskonalenie służyć ma zdobywaniu coraz wyższych kwalifikacji /co do strony formalnej przejawiać się powinno m.in. w uzyskiwaniu kolejnych stopni specjalizacji zawodowej/. Wreszcie doskonalenie prowadzić ma do zmiany specjalizacji /tzw. rekwalifikacji/ i podejmowania innych /choć zbliżonych do dotychczasowych/ zadań zawodowych.

Doskonalenie odbywać się powinno w dwóch podstawowych formach - jako samokształcenie /samodoskonalenie/ i doskonalenie instytucjonalne.

Praca własna /samodoskonalenie się/ powinna być inicjowana, prowadzona i koordynowana przez rady pedagogiczne lub przez powołane zespoły resortu oświaty i wychowania. Doskonalenie instytucjonalne powinno być programowane przez powołane instytucje resortu oświaty i wychowania /głównie IKN/, a prowadzone przez IKN i jego oddziały, instytuty naukowo-badawcze, szkoły wyższe, resortowe ośrodki doskonalenia zawodowego itp.

Plany i programy form instytucjonalnych powinny uwzględniać następujące bloki programowe: wiedzę społeczno-polityczną, wiedzę o kulturze współczesnej, wiedzę pedagogiczno-psychologiczna, wiedzę przedmiotowo-metodyczną i blok fakultatywny /odpowiednio do zadań i potrzeb placówek oświatowych i zainteresowań pracowników oświaty/.

Istotnym założeniem metodologicznym doskonalenia zawodowego powinno być respektowanie zasady integralnego związku teorii z praktyką. Zasada ta wymaga dokonania znacznych modyfikacji w pracy nauczycieli i innych pracowników oświaty. Wymaga ona wyraźnego oparcia na wzorcowych rozwiązaniach dydaktyczno-wychowawczych szkół i innych instytucji oświatowych oraz wprowadzenia elementów działalności innowacyjnej do pracy nauczycieli i kierowniczej kadry oświatowej. Dużą rolę mogą w tym odegrać szkoły eksperymentalne, szkoły wiodące i specjalne gabinety przedmiotowo-metodyczne. Status takich szkół i gabinetów należy pilnie określić i wprowadzić do praktyki oświatowej.

Ze względu na występowanie wielu instytucji uczestniczących w doskonaleniu nauczycieli i konieczność koordynowania ich pracy zasadne jest zobowiązanie IKN jako placówki naukowo-dydaktycznej MOiW do inspirowania, programowania, koordynowania i weryfikowania przydatności realizowanych programów. Współdziałanie IKN z innymi instytucjami resortowymi i z uczelniami kształcacymi nauczycieli stanowi istotny warunek pełniejszego wykorzystania bazy dydaktycznej i kadry naukowej, zmniejszenia dystansu między nauką a nauczycielami a przede wszystkim większej efektywności procesu doskonalenia kadr pedagogicznych.

Wychodząc z założenia ciągłości procesów kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli, istnieje konieczność wielostronnego współdziałania IKN ze szkołami wyższymi i resortowymi instytucjami badawczymi. Służyłoby to wymianie doświadczeń dydaktyczno-organizacyjnych, przepływowi kadr naukowych oraz bardziej racjonalnemu wykorzystaniu potencjału naukowego, wyników badań empirycznych i infrastruktury dydaktycznej.

System instytucji uczestniczących w doskonaleniu kadr pedagogicznych jest wewnętrznie zróżnicowany - w zależności od terenowego albo resortowego podporządkowania placówki oświatowej. Należa do nich: dyrektorzy szkół, komisje przedmiotowe - głównie w szkołach zawodowych, nauczyciele metodycy, IKN, ODN, resortowe instytuty i ośrodki doskonalenia i kształcenia podyplomowego, szkoły wyższe, stowarzyszenia naukowe, NURT.

W procesie doskonalenia wyróżnić można 3 etapy /stopnie/;

- wprowadzenie do praktyki pedagogicznej, trwające 2-3 lata do okresu mianowania. Za ten etap odpowiada głównie dyrektor szkoły, komisje przedmiotowe, ODN;
- studia podyplomowe i studia przedmiotowo-metodyczne dla nauczycieli z wyższym wykształceniem /głównie nauczyciele szkół średnich/, SPM dla nauczycieli bez wyższego wykształcenia /głównie nauczyciele szkół podstawowych i praktycznej nauki zawodu/;
- studia specjalistyczne nadające dodatkowe kwalifikacje.

Trwałą składową częścią systemu doskonalenia zawodowego pracowników pedagogicznych jest doskonalenie ideowo-polityczne oraz doskonalenie bieżące, tzw. pomoc i doradztwo pedagogiczne.

2. PODSTAWOWE RODZAJE DOSKONALENIA

a/ Ideowo-polityczne doskonalenie nauczycieli.

Kształcenie ideowo-polityczne jest swoistą formą doskonalenia i obejmuje treści ideowo-polityczne, wybrane problemy marksizmu-leninizmu, jako podstawy metodologicznej i teoretycznej praktyki oświatowej i pracy wychowawczej. Sprzyja rozwijaniu zaangażowanych postaw ideowo-moralnych i społeczno-obywatelskich zgodnie z socjalistycznym systemem wartości oraz identyfikacji zawodowej. Organizuje je administracja oświatowa w ścisłym współdziałaniu z instancjami partyjnymi, związkowymi i ODN.

b/ Doskonalenie bieżące - pomoc i doradztwo pedagogiczne.

Obejmuje działania zmierzające do kształtowania u nauczycieli umiejętności wiązania w spójną całość celów, treści, metod i form organizacyjnych działania pedagogicznego. Chodzi tu o krótkotrwałe formy doskonalenia dotyczące aktualnych problemów wychowania i kształcenia, innowacji w treściach, metodach i formach pracy nauczyciela we wszystkich typach szkół. Doskonalenie to organizuje i prowadzi IKN za pośrednictwem nauczycieli-metodyków.

Doskonalenie bieżące ma na celu: niesienie zorganizowanej pomocy pracownikom pedagogicznym w podnoszeniu ich umiejętności pedagogicznych zwłaszcza wykorzystania zinternalizowanej wiedzy w działalności dydaktyczno-wychowawczej i opiekuńczej, umiejętności organizowania pracy, diagnozowania osiągnięć szkoły i stanu rozwoju, umiejętności kontaktów interpersonalnych, umiejętności prowadzenia prac badawczych, samokontroli, samooceny i samokształcenia, sprzyja niestałej modernizacji wychowania i kształcenia postulowanej przez MOiW w planach i

programach nauczania, w podręcznikach i programach pracy wychowawczej; zaznajamianie z nowymi aktami prawnymi dotyczącymi oświaty.

Zakres i formy doskonalenia bieżącego zgodnie z potrzebami ogólnospołecznymi i miejscowymi ustala IKN i ODN oraz resortowe ośrodki doskonalenia we współpracy z administracją oświatową. Podstawowe formy doradztwa to: konsultacje indywidualne i zbiorowe, lekcje pokazowe, lekcje koleżeńskie, konferencje zespołów metodycznych, kursokonferencje, materiały metodyczne, przewodniki, propozycje metodyczne, rozkłady materiału nauczania, wystawy osiągnięć uczniów i nauczycieli, sesje rad postępu pedagogicznego, odczyty pedagogiczne itp.

c/ Wprowadzenie do zawodu nauczycieli początkujących.

Ten etap doskonalenia organizuje szkoła lub placówka oświatowa we współpracy z ODN lub resortową instytucją doskonalenia. Opieka dyrektorów, mentorów, metodyków oraz udział w studium adaptacji zawodowej ma sprzyjać dostosowaniu się młodego nauczyciela do warunków konkretnej szkoły i twórczego wykorzystywania wiedzy zdobytej w zakładach kształcenia nauczycieli i rozwijania swoich praktyczno-pedagogicznych umiejętności.

Etap wprowadzania do zawodu trwa dwa-trzy lata. Kończy się oceną i mianowaniem /stabilizacją w zawodzie/.

d/ Studia podyplomowe i przedmiotowo-metodyczne.

Studia podyplomowe organizują szkoły wyższe we współpracy z IKN wraz z resortowymi instytucjami doskonalenia oraz IKN we współpracy z wyższymi uczelniami w kraju i za granicą. Czas i treści studiów podyplomowych określają odrębne przepisy.

Studia przedmiotowo-metodyczne prowadzą ODN i resortowe instytucje doskonalenia we współpracy z odpowiednimi szkołami wyższymi.

Pożądane jest, by każdy pracownik pedagogiczny w toku całej działalności zawodowej ukończył 1 do 3 form doskonalenia w postaci studiów podyplomowych lub SPM; o częstości udziału w tych formach powinny decydować wyniki atestacji zawodowej i poziom wykształcenia.

e/ Studia dla kadry kierowniczej.

Studia przeznaczone dla dyrektorów, ich zastępców i rezerwy kadrowej szkół i placówek kierowanych przez instancje oświatowe I stopnia, prowadzą ODN wg programów opracowanych przez IKN we współpracy z wyższymi uczelniami.

Studia dla dyrektorów, ich zastępców i rezerwy kadrowej szkół i placówek zarządzanych przez wojewódzką administrację oświatową, in-

spektorów oświaty i wychowania prowadzą wyspecjalizowane ODN we współpracy z wyższymi uczelniami i resortowymi ośrodkami doskonalenia.

Studia dla kuratorów oświaty i wychowania, wizytatorów KOiW, dyrektorów SN i PST oraz dla pracowników pedagogicznych MOiW prowadzi CDN w Sulejówku we współpracy z wyższymi uczelniami i instytucjami naukowymi.

Studia dla kadry kierowniczej dają kwalifikacje do wykonywania funkcji kierowniczych.

Doskonalenie ideowo-polityczne, doskonalenie bieżące, wprowadzenie do zawodu /doskonalenie adaptacyjne/, studia podyplomowe i przedmiotowo-metodyczne oraz studia dla kadry kierowniczej są obowiązkowe.

Studia specjalistyczne są obowiązkowe, o ile są warunkiem uzyskania odpowiednich kwalifikacji.

Uwagi o realizacji spraw przedstawionych w części VI

Doskonalenie zawodowe występuje w wielu formach i prowadzone może być przez różne instytucje, o których była wcześniej mowa. Dlatego konieczna jest ścisła współpraca i koordynacja działań podejmowanych przez poszczególnych organizatorów doskonalenia. Wszelkie zorganizowane formy doskonalenia zawodowego nauczycieli powinny być nadzorowane przez odpowiednie ministerstwa - głównie MOiW, które powinno spełniać rolę koordynatora wszystkich poczynań doskonalących.

W ramach skoordynowanego systemu doskonalenia należy wyraźnie określić obowiązki i uprawnienia związane z odbyciem poszczególnych form doskonalenia. Należy zatem określić, które formy są niezbędne do uzyskania awansu zawodowego, wyższego uposażenia lub specjalnych dodatków, uprawnień do pełnienia różnych obowiązków czy funkcji.

VII. UWAGI KOŃCOWE

Przedstawione opracowanie zawiera podstawowe propozycje dotyczące systemu kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli. Propozycje te odnoszą się do wszystkich składników tego systemu i traktują kształcenie, dokształcanie i doskonalenie nauczycieli jako elementy ustawicznej edukacji nauczycielskiej.

Przyjęcie i realizacja nakreślonych tu rozwiązań stworzy odpowiednie warunki zarówno pozyskiwania wartościowych kandydatów do zawodu nauczycielskiego, jak i właściwego przygotowania ich do pracy pedagogicznej, a także doskonalenia zawodowego już w trakcie wykonywania

pracy nauczycielskiej. Zarysowany system uwzględnia najlepsze tradycje i doświadczenia dotychczasowego kształcenia nauczycieli, a jednocześnie daje szansę znacznego podniesienia poziomu edukacji nauczycielskiej i intensyfikacji poczynań służących wielodrożnemu przygotowaniu wysokokwalifikowanych kadr nauczycielskich.

Raz jeszcze pragniemy jednak podkreślić, że powodzenie zamierzeń dotyczących kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli oraz - niejako w konsekwencji - podnoszenia poziomu kształcenia i wychowania w szkołach i innych instytucjach oświatowych, w znacznym stopniu zależy od spełnienia określonych warunków funkcjonowania systemu edukacji nauczycielskiej. Należy więc dołożyć starań o dalsze podniesienie prestiżu zawodu nauczycielskiego. Czynnikami sprzyjającymi ukształtowaniu tego prestiżu są zarówno przygotowanie zawodowe, jak i odpowiednie warunki materialne związane z wykonywaniem zawodu nauczyciela. Dotychczasowe warunki pracy - pomimo usilnych starań władz oświatowych i administracji centralnej - nie zapewniają zawodowi nauczycielskiemu wysokiego miejsca w hierarchii zawodów.

Jednocześnie zaostrzyć trzeba wymagania stawiane kandydatom do zawodu nauczycielskiego. Nawet występujące obecnie trudności w zaspokojeniu zapotrzebowania na nauczycieli nie powinny prowadzić do obniżania wymagań wobec osób deklarujących chęć podjęcia pracy nauczycielskiej. Należy dążyć do zastąpienia zjawiska tzw. selekcji negatywnej do zawodu nauczycielskiego selekcją pozytywną. Aby to osiągnąć trzeba stworzyć określony system motywacyjny zachęcający osoby o ponadprzeciętnych zdolnościach, a także predyspozycjach do pracy pedagogicznej, do podejmowania studiów nauczycielskich i pracy w tym zawodzie. Elementami takiego systemu motywacyjnego stać się mogą odpowiednio wysokie uposażenia, możliwość uzyskania mieszkań /dotyczy to głównie nauczycieli dla szkół wiejskich/, możliwość kształcenia się i dostęp do kultury.

Warunkiem zapewnienia właściwej edukacji nauczycielskiej jest także przygotowanie kadry naukowo-dydaktycznej dla uczelni kształcących nauczycieli i instytucji doskonalenia nauczycieli. Należy więc opracować strategie rozwoju kadr nauczycieli akademickich - "nauczycieli kształcących nauczycieli". Stworzyć trzeba wiodące ośrodki kształcenia tych kadr i ich rozwoju naukowego. Szczególnie pilne jest to w przypadku nauczycieli akademickich zajmujacych się dydaktykami przedmiotowymi. Tej grupie nauczycieli należy umożliwić uzyskiwanie stopni naukowych z zakresu metodyk szczegółowych. Srodowi-

sko pedagogiczne wiąże w tym zakresie duże nadzieje z doskonaleniem pracy uczelni wyższych i z planowanymi działaniami przyszłej Akademii Pedagogicznej.

Na zakończenie pragniemy podkreślić, że wszystkie przedstawione w tym opracowaniu propozycje mają realne szanse udanej realizacji. Do takiego przekonania skłania nas zarówno znajomość potrzeb i możliwości środowisk oświatowych, jak i stanowiska prezentowane przez te środowiska w toku kilkuletniej już dyskusji o sprawach kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli. Powszechna akceptacja podstawowych założeń i proponowanych rozstrzygnięć w zakresie edukacji nauczycielskiej stwarza dogodne warunki do podjęcia stosownych decyzji w sprawie tej edukacji i ukształtowania trwałych, a zarazem elastycznych rozwiązań w systemie kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli.

Roman Schulz
Instytut Badań Pedagogicznych
Warszawa

PROBLEM EWOLUCJI ROLI ZAWODOWEJ NAUCZYCIELA

PRZEGLĄD STANOWISK

W jakim kierunku ewoluuje - bądź powinna ewoluować - współczesna rola zawodowa nauczyciela? Jakie kategorie zachowań będą - lub powinny być - do niej włączane, a jakie eliminowane z niej? Jakim przeobrażeniom jakościowym ulegać będą czynności wchodzące aktualnie w skład roli zawodowej nauczyciela? Ogólnie: jaki będzie - lub powinien być - model nauczyciela przyszłości? Pod wpływem jakich czynników dokonuje się przemiana roli zawodowej nauczyciela? Co stanowi siłę napędową dla jej ewolucji? Jaki jest relatywny udział czynników wewnątrzoświatowych i społeczno-kulturowych w stymulowaniu rozwoju roli zawodowej nauczyciela?

Jak wiadomo, w kwestiach powyższych wypowiada się dziś - mniej lub bardziej systematycznie - większość pedagogów, prezentując poglądy bardzo zróżnicowane pod względem treści, adekwatności i stopnia kompletności. Zapoznajmy się z niektórymi spośród nich, by na tej podstawie dojść do pewnych wniosków ogólnych na temat kierunków przemian roli zawodowej nauczyciela we współczesnym społeczeństwie oraz czynników warunkujących przebieg tego procesu.

W jednej ze swych ostatnich prac Cz. Kupisiewicz poświęca oddzielny rozdział interesującym nas tu problemom[1]. Pytania główne Autora brzmią następująco: "Co się zmieniło w latach 1945-1980, gdy chodzi o ujmowanie roli współczesnego nauczyciela? Jakie były pozaedukacyjne i edukacyjne przyczyny tych zmian? Co można powiedzieć na temat dalszej przewidywanej ewolucji sprawowanych przez nauczyciela funkcji i przez niego realizowanych zadań?".

Autor przyjmuje interesującą metodę rozstrzygania tych kwestii. Łączy mianowicie oddziaływanie poszczególnych czynników zmiany z odpowiednimi kierunkami ewolucji roli zawodowej nauczyciela. I tak: czynnik pierwszy, eksplozja informacyjna, powoduje, zdaniem Autora, że współczesny nauczyciel powinien nie tylko sam umieć racjonalnie selekcjonować, przetwarzać, przechowywać i korzystać z lawinowo narastającej wiedzy o świecie, lecz również być przygotowanym do kształtowania tej umiejętności u uczniów[2]. Z kolei wysoki poziom mobilności zawodowej we współczesnym społeczeństwie wymaga, aby wszyscy nauczyciele legitymowali się odpowiednią wiedzą oraz umiejętnościami z dziedziny poradnictwa szkolnego i zawodowego. Jednym z ważnych następstw rozwoju nauki jest to, aby nauczyciele umieli uczyć uczniów tego, jak mają się uczyć sami. W dobie rozkwitu środków masowego przekazu nauczyciele muszą potrafić koordynować różnorodne oddziaływania dydaktyczno-wychowawcze i współpracować z rozmaitymi pozaszkolnymi instytucjami oświatowymi. Współczesny nauczyciel musi w sposób harmonijny integrować wymagania wynikające z masowego a zarazem elitarnego charakteru współczesnej edukacji. Intensywny rozwój techniki, zwłaszcza techniki środków komunikowania się, wymaga od współczesnego nauczyciela praktycznej znajomości nowoczesnych środków technicznych i gotowości do posługiwania się nimi w codziennej praktyce dydaktyczno-wychowawczej. Z uwagi na to, że rozwój cywilizacji współczesnej przynosi ze sobą również pewne zjawiska negatywne, istotne znaczenie posiada również umiejętność radzenia sobie przez nauczyciela z tymi właśnie problemami.

Cz. Kupisiewicz w taki oto sposób podsumowuje swoje wywody: "Wskutek wielorakich przemian natury pozapedagogicznej i pedagogicznej, jakie miały miejsce na świecie w latach 1945-1980, zmieniła się w sposób istotny rola współczesnego nauczyciela. Z osoby przekazującej uczniom gotowe wiadomości do zapamiętania staje się on w coraz większej mierze inicjatorem ich samodzielnej działalności poznawczej oraz koordynatorem pozaszkolnych wpływów edukacyjnych. Poza tą zmianą charakteru funkcji kształcącej wzrosło znaczenie innych funkcji

spełnianych przez współczesnego nauczyciela, w szczególności zaś funkcji selekcyjnej, opiekuńczej i diagnostycznej. Wiele danych wskazuje, że ta tendencja będzie się nadal utrzymywać"[3].

Prawie dwadzieścia lat temu, w sposób bardzo nowoczesny, podjęła problem przeobrażeń pracy pedagogicznej T. Sliwińska - nauczycielka niższych klas szkoły podstawowej[4]. Potrzebny jest nie tylko nowy program nauczania i nowy stosunek społeczeństwa do nauczyciela - argumentuje Autorka; potrzebny jest nowy styl pracy nauczyciela, ciekawe sposoby prowadzenia lekcji, prężna jej organizacja. "Sam nauczyciel musi się zmienić. Nie powinien ukazywać się dzieciom jako uosobienie autorytatywnej wiedzy i władzy. Ma stać się on mądrym i taktownym inspiratorem działalności dziecka w jego dążeniu do zdobywania wiedzy o świecie; ma razem z dzieckiem poszukiwać, odkrywać, działać, przeżywać i poznawać świat /.../. Ma przede wszystkim rozwijać twórcze myślenie dziecka, wyrabiać w dziecku czynną postawę wobec życia, by wychować - nie biernego konsumenta dóbr, lecz przeobrażającego świat członka społeczeństwa". Te nowe zadania wpływają na zmianę roli i - w dalszym ciągu - osobowości nauczyciela. Chcąc kształtować twórcze postawy uczniów, nie może on być przywiązany do tradycyjnych metod pedagogicznego oddziaływania. "Musi być czynnym, szukającym nowych rozwiązań, nowych form i dróg człowiekiem /.../. Nowy nauczyciel to człowiek, który stale się dokształca, jest oczytany, umie swoją wiedzą przetwarzać w praktyce w ciekawe lekcje, w nowe formy działalności wychowawczej /.../ nowy nauczyciel nie zadowoli się efektownymi lekcjami budzącymi podziw, dającymi chwilowe zadowolenie. U niego liczy się efektywność nauczania - jakość promowanych uczniów, a nie ich ilość".

Jeżeli zmianie ulegają zadania i warunki pracy pedagogicznej, inaczej niż kiedyś musi być określona rola nauczyciela. Według S. Wołoszyna nauczyciel jutra musi charakteryzować się następującymi właściwościami[5]:

- musi być dobrym specjalistą, który potrafi nie tylko "przekazywać wiedzę", ale - co może ważniejsze - wyrabiać u młodzieży nastawienia /kształtować motywację/ i kształcić umiejętności samodzielnego, ustawicznego uczenia się, zdobywania wiedzy i doskonalenia własnej kultury intelektualnej;
- musi umieć korzystać z ułatwień, jakie daje mu w pracy dydaktycznej postęp techniczny /dydaktyczne środki techniczne/;
- musi być dobrym i "spolegliwym" wychowawcą młodzieży, często na płaszczyźnie partnerstwa i musi być życzliwym i fachowym doradcą

rodziców; musi rozumieć potrzebę i umiejętnie włączać się w różnoraką opiekę nad młodzieżą;
- musi być animatorem, organizatorem i często realizatorem różnych poczynań edukacyjno-kulturalnych w stosunku do środowiska i szerszych kręgów społecznych;
- musi sam czuć potrzebę i umieć ustawicznie w sposób wielostronny doskonalić się.

W wydanej niedawno, obszernej pracy na temat kondycji zawodowej współczesnego nauczyciela tylko jedna publikacja dotyczy ewolucji jego roli[6]. Mówiąc o czynnikach, które na proces ten wpływają, A. Cichocki wymienia następujące: pogłębiający się podział pracy, dynamiczny rozwój nauki i techniki, wyższy stopień organizacji pracy szkolnej, technizacja procesu kształcenia, wzrastające potrzeby w zakresie orientacji szkolnej i zawodowej, rozwój oświaty dorosłych. Jeżeli chodzi o kierunki przemian w dziedzinie współczesnej praktyki nauczania, Autor akcentuje głównie znaczenie dwóch tendencji: z jednej strony - jest to postępująca specjalizacja w zawodzie nauczycielskim, z drugiej zaś - przekształcanie się funkcji transmisyjnej kształcenia /nauczyciel jako źródło wiedzy/ w funkcję doradczą, konsultacyjną, organizatorska /nauczyciel jako przewodnik ucznia w procesie samodzielnego uczenia sie, zdobywania wiedzy/.

W literaturze polskiej w sposób najbardziej obszerny, a zarazem systematyczny, podejmuje problem ewolucji roli zawodowej S. Krawcewicz[7]. U podstaw wszystkich jego poglądów ma ten temat leży następujące, ogólne założenie: "Przemiany społeczne narzucają określone wymagania szkole i nauczycielowi, wpływają na modyfikację celów, zadań, treści, metod kształcenia i wychowania. Stawia to nauczyciela w nowej i ciągle zmieniającej się sytuacji, wpływa na warunki i treść jego pracy. Warunki kontekstualne podważają stabilizację, trwałość i niezmienność roli społecznej nauczyciela. Rola ta staje się bardziej dynamiczna, zmienna, otwarta na zmiany zachodzące w życiu społecznym, w kulturze, w nauce i technice".

W swych analizach S. Krawcewicz nie operuje - jak inni autorzy - ogólnym, niezróżnicowanym pojęciem roli nauczyciela, lecz wyodrębnia w niej kilka podstawowych wymiarów, co umożliwia mu bardziej precyzyjną charakterystykę jej przeobrażeń. Składowe te, rozumiane jako określone kategorie zachowań /i obowiązków/ nauczyciela odnoszą się, według Autora, do następujących aspektów działalności pedagogicznej: organizacji procesu nauczania i wychowania, współdziałania z zespołem nauczycielskim i dyrektorem szkoły, kontaktów z ro-

dzicami i opiekunami uczniów, współpracy ze środowiskiem oraz doskonalenia i samokształcenia zawodowego. W rozstrzyganiu konkretnych problemów Autor stosuje ten sam sposób podejścia, który spotkaliśmy już u Cz. Kupisiewicza: poszczególnym kategoriom czynników przyporządkowuje odpowiednie transformacje roli nauczyciela.

A oto specyficzne czynniki i tendencje, na które zwraca uwagę S. Krawcewicz:

- W dobie postępującej industrializacji nauczyciel staje przed koniecznością pogłębienia swej wiedzy z zakresu postępu technicznego, by odpowiednio wpływać na wybór zawodu przez młodzież.
- Wysoki współcześnie poziom mobilności społecznej sprzyja kształtowaniu się nowych norm i systemów wartości, co nie pozostaje bez wpływu na kierunki i metody zabiegów socjalizacyjnych, realizowanych w szkole przez nauczyciela.
- Do rewolucyjnych skutków prowadzi intensywny rozwój nauki: "szczególnego znaczenia nabiera dziś realizacja postulatu, aby szkoła uczyła młodzież uczenia się w ciągu całego życia".
- Specyficzne skutki wywołuje rosnący pluralizm informacyjny nowoczesnego społeczeństwa: "Główna właściwość ewolucji roli społecznej nauczyciela wyraża się w stopniowym przechodzeniu od roli nauczyciela jako jedynego źródła wiedzy i wartości do roli organizatora procesu uczenia się, doradcy młodzieży, przewodnika po świecie informacji, wartości kultury".
- "Dzisiejsze kształcenie zrywa z założeniem, że człowiek powinien być wyposażony w wiedzę i umiejętności wystarczające na cały okres jego aktywności zawodowej. Znacznie ważniejsze od tego jest rozwijanie zainteresowań poznawczych, samodzielnego myślenia i twórczej postawy uczniów, aby zasadę uczenia się przez całe życie mogli realizować pod wpływem potrzeb wewnętrznych, a nie nakazów zewnętrznych".
- W związku z ewolucją funkcji szkoły nauczyciel będzie coraz częściej występował w roli osoby organizującej różne formy działalności pozalekcyjnej i pozaszkolnej, w roli opiekuna dzieci i młodzieży, a także w roli działacza społecznego w środowisku lokalnym - w jego rozmaitych organizacjach i instytucjach.
- Wzrost technicznego wyposażenia szkół oraz rozwój technologii edukacyjnej umożliwi nauczycielowi położenie większego nacisku na sprawę indywidualizacji kształcenia.
- Pod wpływem wielu czynników zmienia się dziś charakter relacji łączących nauczyciela i ucznia: z opartych na autorytecie na stosunki partnerskiej współpracy.

- Ważna tendencja to postępujący wzrost autonomii profesjonalnej nauczyciela: z pasywnego egzekutora zewnętrznych zaleceń i z góry określonych programów, staje się on autonomicznym podmiotem działania, coraz częściej samodzielnie określającym cele i metody swej pracy.
- Następuje wzrost obecności i znaczenia komponentu badawczego w działaniach nauczyciela: "w dzisiejszych warunkach wydaje się konieczne, by nauczyciel mógł współuczestniczyć w badaniach pedagogicznych, a nawet samodzielnie je przeprowadzać"; "szczególne znaczenie zyskuje dziś postulat wyznaczania nauczycielowi roli współtwórcy nauk pedagogicznych".
- W coraz szerszym zakresie czynności nauczyciela mają - i powinny mieć - charakter innowacyjny; "Praca pedagogiczna nie może sprowadzać się do stosowania znanych metod nauczania: konieczne jest ich ulepszanie i wzbogacanie"; szczególnie udział nauczyciela w badaniach pedagogicznych "zmienia jego przyzwyczajenie zawodowe, odrywa od schematu i rutyny, rozwija możliwości twórcze".

Istotnym aspektem ewolucji roli nauczyciela jest to, że zaczyna ona obfitować nie tylko w coraz większą liczbę wymagań różnorodnych, lecz również sprzecznych ze sobą, konfliktowych. Dla zilustrowania tej tendencji M. Kozakiewicz podaje w jednej ze swych publikacji charakterystyczny "przykład z przeszłości", który w dużej mierze ma jednak również wymowę aktualną oraz - być może - przyszłościową. "Oto w ideale wychowawczym zakładano wychowanie człowieka wolnego, krytycznego i samodzielnie myślącego; sam zaś nauczyciel, który miał takich ludzi wychować, był w tej swobodzie ograniczany, obowiązany do głoszenia wyłącznie treści zawartych w programie, niezależnie od własnego poglądu, przy czym był ściśle kontrolowany, czy uczy dokładnie tak, tego i w takim rozmiarze, jak to przewidywał program nauczania" [8]. Nie jest trudno o inne, podobnego rodzaju przykłady. Jest przy tym sprawą oczywistą, że konfliktowy charakter wymogów roli nauczyciela czyni jej pełnienie obowiązkiem szczególnie trudnym i odpowiedzialnym.

Tytułem uzupełnienia przedstawionych dotąd stanowisk, przeważnie autorów polskich, powołajmy się jeszcze na dwie znaczące pozycje zagraniczne.

W dokumencie pod charakterystycznym tytułem "Nauczyciele dla zmieniającej się szkoły" Szwedzka Komisja d/s Kształcenia Nauczycieli w następujący sposób określiła zmiany, jakim podlega współcześnie rola nauczyciela /i szkoły/:

1. Rozszerzanie się zakresu odpowiedzialności: zadania nauczyciela ulegają zwielokrotnieniu, bierze on odpowiedzialność za całościowy rozwój ucznia.
2. Przemiana relacji "nauczyciel-uczeń": zamiast ograniczać się wyłącznie do przekazu wiedzy, rola nauczyciela polegać będzie przede wszystkim na udzielaniu pomocy i zachęty uczniom.
3. Przemiana procesu nauczania - uczenia się: większy nacisk zostanie położony na te aspekty działalności dydaktycznej, które pobudzają ucznia do samodzielnej aktywności w zakresie zdobywania wiedzy, jej analizowania, podejmowania decyzji, wywierania wpływu i urzeczywistniania zmian.
4. Bardziej otwarte szkoły: nastąpi nasilenie współpracy między szkołami różnych typów i szczebli, między nauczycielami i uczniami danej szkoły, między szkołą a jej środowiskiem społecznym[9].

W roboczym dokumencie UNESCO-IBE, powstałym na bazie raportów krajowych, a zatytułowanym "Przemiany roli nauczyciela i ich wpływ na przygotowanie do zawodu i doskonalenia zawodowego", podstawowe tendencje zmian ujęte zostały następująco:

a/ Ku bardziej wielorakim funkcjom nauczyciela w procesie dydaktycznym; ku jego szerszej odpowiedzialności za organizowanie materiału nauczania i uczenia się.

b/ Ku zmianie akcentu z przekazu wiedzy na organizowanie uczenia się, z maksymalnym wykorzystaniem źródeł wiedzy, dostępnych w środowisku.

c/ Ku postępującej indywidualizacji kształcenia i zmienionym relacjom "nauczyciel-uczeń".

d/ Ku szerszemu zastosowaniu nowoczesnej technologii edukacyjnej i nabywaniu w tym zakresie nowej wiedzy i nowych umiejętności.

e/ Ku bardziej intensywnej współpracy między nauczycielami w obrębie szkoły.

f/ Ku ściślejszym więzom nauczyciela z rodzicami uczniów, z innymi przedstawicielami środowiska; ku większemu jego zaangażowaniu w życie środowiska.

g/ Ku rozszerzonemu udziałowi w zajęciach pozalekcyjnych i innych pracach wspomagających proces dydaktyczny w szkole.

h/ Ku postępującej redukcji tradycyjnego autorytetu nauczyciela, zwłaszcza w odniesieniu do uczniów starszych i ich rodziców[10].

Ustalenia powyższe stały się podstawą dla opracowania przez UNESCO Rekomendacji dla Ministerstw Oświaty poszczególnych krajów w sprawie unowocześnienia ich systemów kształcenia i doskonalenia nauczycieli.

Rekomendacje podkreślają z naciskiem, że nauczyciele powinni być świadomi zmian, jakim podlega ich rola i że powinni być do tych zmian odpowiednio przygotowani.

OD REPLIKACYJNEJ DO INNOWACYJNEJ PRACY PEDAGOGICZNEJ

Przegląd stanowisk, jakiego dokonaliśmy, trudno z pewnością uznać za pełny. Dla naszych celów jest on jednak całkowicie wystarczający. Pozwolił bowiem uzyskać ogólną orientację w poglądach środowiska pedagogicznego w sprawach będących tu przedmiotem głównej uwagi, a mianowicie: jakiego rodzaju czynniki wpływają na ewolucję roli zawodowej nauczyciela? jakiego rodzaju zmiany składają się na tę ewolucję i wreszcie - w jakim kierunku zmiany te przebiegają?

Z punktu widzenia rozwijanej tu idei, której wyraz daje tytuł niniejszego paragrafu, wszystkie przedstawione powyżej stanowiska charakteryzują się trzema podstawowymi słabościami.

Pierwsza - to sposób ujęcia czynników napędowych ewolucji roli zawodowej nauczyciela. W przypadku większości referowanych poprzednio stanowisk zagadnienie to ujmowane jest w dość nieokreślony sposób. Mowa jest ogólnie o "rozwoju cywilizacji", o "przemianach społeczno-kulturowych", czy też o "ewolucji szkoły" - ale bez dokładnego określenia horyzontu czasowego tych przemian, a także bez sprecyzowania ich natury. Można domniemywać, że autorom chodzi o całokształt zjawisk związanych z modernizacją kultury i społeczeństwa /w socjologicznym znaczeniu tego określenia/, ale wówczas w analizie ewolucji roli nauczyciela należałoby uwzględnić wiele innych tendencji, np. jej biurokratyzację.

Tutaj, mówiąc o czynnikach napędowych rozwoju pracy pedagogicznej /lub - co na jedno wychodzi - ewolucji roli zawodowej nauczyciela/ będę miał na myśli wyłącznie te zjawiska i procesy, które zachodzą w zaawansowanych stadiach modernizacji, a więc wtedy, gdy nowoczesne systemy społeczno-kulturowe przechodzą od industrialnej do poprzemysłowej fazy swego rozwoju. Jedynie na tym etapie rozwoju cywilizacyjnego pojawia się bowiem sensownie problem przejścia od replikacyjnych do innowacyjnych form pracy ludzkiej, w szczególności zaś - pracy pedagogicznej. Różnica między stanowiskiem tu zajmowanym a tym, które rozpowszechnione jest w literaturze przedmiotu, sprowadza się więc do stopnia precyzji w określeniu społeczno-historycznych ram ewolucji roli zawodowej nauczyciela. Oczywiście, nie pozostaje to bez wpływu na sposób ujęcia samej tej ewolucji. U auto-

rów poprzednio prezentowanych mowa jest na ogół o tendencjach niejednorodnych, wywodzących się z różnych epok historycznych /np. postępująca specjalizacja roli oraz zmierzch czysto transmisyjnej funkcji kształcenia/. Tutaj natomiast chodzi nam wyłącznie o tendencje homogeniczne, charakterystyczne dla określonego, a mianowicie najnowszego stadium ewolucji roli.

Druga istotna słabość dotyczy ujęcia ogółu tych specyficznych przeobrażeń roli zawodowej, które określamy tu umownie mianem "najnowszych", "współczesnych" i "przyszłościowych". Charakterystyczną cechą stanowisk poprzednio referowanych było ich cząstkowe oraz krótkoterminowe podejście do tego problemu. Uważniejsza analiza tych stanowisk prowadzi do wniosku, że koncentrują one uwagę wyłącznie na pewnych tendencjach bieżących, a także akcentują przede wszystkim znaczenie zmian cząstkowych, oderwanych od siebie, nie tworzących spoistej całości. Nie wyłania się z tych stanowisk jakiś całościowy i długofalowy obraz przeobrażeń roli zawodowej nauczyciela na przełomie XX i XXI wieku.

W odróżnieniu i przeciwieństwie do tego rodzaju podejścia przyjmujemy tu inny punkt widzenia. Wychodzimy mianowicie z założenia, że oprócz ujęć cząstkowych i bieżących konieczne jest również spojrzenie na rozwój roli zawodowej nauczyciela z perspektywy integralnej i długofalowej. Uważamy, że perspektywy takiej dostarcza rozwijana tu idea przeobrażania się pracy pedagogicznej z działalności odtwórczej w twórczą. Sądzimy także, iż idea ta dostarcza odpowiednich podstaw teoretycznych dla zintegrowania wszystkich tendencji szczegółowych poprzednio omówionych, a także dla nadania im niezbędnego wymiaru długofalowego.

I wreszcie słabość trzecia; sprowadza się ona do nadmiernego akcentowania funkcji pierwotnych i niedoceniania funkcji wtórnych w ewolucji roli zawodowej nauczyciela. Jak wiadomo, w każdej zaawansowanej roli społecznej, w tym również w roli zawodowej nauczyciela, można wyróżnić dwie podstawowe kategorie funkcji /obowiązków i działań/, a mianowicie rzeczowe oraz regulacyjne. Pierwsze można określić mianem pierwotnych, drugie - mianem wtórnych, pochodnych.

Pierwotne składniki roli nauczyciela to wszystkie te, które wiążą się - mniej lub bardziej bezpośrednio - z działalnością dydaktyczno-wychowawczą. Mieszczą się tu przede wszystkim te zachowania, które nauczyciel demonstruje w kontaktach z uczniami. Ale również te, które przejawiają się w jego stosunkach z innymi nauczycielami, z kierownictwem szkoły, z rodzicami uczniów, wreszcie

- z samym sobą. Wtórne składniki roli nauczyciela to wszystkie te, które wiążą się z kierowaniem, sterowaniem, regulacją własnej aktywności we wszystkich wymienionych wyżej zakresach.

Jest rzeczą charakterystyczną, że większość referowanych wcześniej stanowisk, dotyczących ewolucji roli nauczyciela, koncentrowała uwagę przede wszystkim na pierwotnych funkcjach pracy pedagogicznej. Dawano w ten sposób wyraz założeniu, że rozwój roli nauczyciela dokonuje się faktycznie /i może się dokonywać/ wyłącznie w obrębie funkcji rzeczowych.

Reprezentujemy w tej sprawie inny pogląd. Nie negując bynajmniej obecności i znaczenia przeobrażeń w zakresie czynności pierwotnych, rzeczowych, wskazujemy na rosnącą doniosłość funkcji wtórnych, regulacyjnych. Bezpośrednim tego wyrazem jest m.in. wzrost zawartości elementów kreatywnych w pracy pedagogicznej oraz - jako następstwo tego procesu - wzrost znaczenia wymogu kreatywności w roli zawodowej nauczyciela.

Jak wiadomo, imperatyw "bądź twórczy" nie określa bynajmniej jakie - treściowo - efekty dydaktyczno-wychowawcze nauczyciel ma osiągać; nie precyzuje on, jaki model osobowości ucznia należy kształtować w procesie pedagogicznym; nie informuje, jakie metody działania należy stosować. Imperatyw ten jest bowiem określony w terminach funkcji pochodnych, a nie pierwotnych. Określa on, jak nauczyciel powinien kierować swą pracą, aby w sposób samodzielny planować i osiągać zróżnicowany, zmienny oraz społecznie użyteczny repertuar celów, przed jakim stoi współczesna praktyka pedagogiczna. Imperatyw "bądź twórczy" odnosi się zatem nie do nauczyciela jako pedagoga, ale do nauczyciela jako decydenta kierującego swą własną pracą.

Kategorią ogólną, przydatną w analizie przeobrażeń funkcji nauczających jest pojęcie modernizacji roli. Oznacza ono całokształt zmian, jakim podlega rola zawodowa nauczyciela w związku z narodzinami i rozwojem formalnego systemu edukacyjnego. Tak pojmowana modernizacja ma swoją przeszłość, teraźniejszość i przyszłość. Przez dłuższy czas "unowocześnianie" roli nauczyciela dokonywało się w ramach funkcji pierwotnych, głównie drogą ich rozszerzania się oraz różnicowania. Proces ten, oczywiście, trwa nadal. Równocześnie jednak trwa inny proces, którego przyczyny i racje zostaną omówione w paragrafie następnym. Jest to proces stopniowego wyodrębniania się i rosnącego znaczenia funkcji pochodnych w roli nauczyciela. Wtórne pod względem swego pochodzenia, stają się one pierwotne pod względem swego aktualnego i przyszłościowego znaczenia.

Jeżeli, jak tego się tu domagamy, przemiany roli zawodowej nauczyciela zostaną określone w terminach całościowych, długofalowych, a także z uwzględnieniem rosnącego znaczenia funkcji wtórnych i oddziaływania czynników aktualnych /oraz przyszłościowych/ do jakich dochodzi się wniosków? W jaki sposób należy określić podstawową tendencję składającą się na ewolucję roli zawodowej nauczyciela? Schematyczna odpowiedź jest krótka: praca pedagogiczna ewoluuje w tym samym kierunku, co inne kategorie nowoczesnych prac: od form odtwórczych do twórczych.

Nie ma tu miejsca, by wdawać się w rozbudowane wywody na temat rozwoju pracy ludzkiej w ogóle, szczególnie jej nowoczesnych form. Stwierdźmy więc dogmatycznie, choć nie bez racjonalnych i faktycznych podstaw, że w warunkach nowoczesnego społeczeństwa stopniowo maleje znaczenie prac o charakterze odtwórczym, replikacyjnym, coraz bardziej zyskują natomiast na znaczeniu prace o charakterze innowacyjnym, twórczym. Tendencja ta występuje szczególnie intensywnie w zaawansowanych sferach społecznej praktyki, ale jej obecność stwierdza się również w sferze oświaty i wychowania. Na skutek oddziaływania skomplikowanego zespołu czynników /częściowo omówionego w paragrafie następnym/ pojawia się dziś - i pogłębia - różnica między odtwórczą i twórczą pracą pedagogiczną, między replikacyjnym a innowacyjnym stylem pracy nauczyciela.

Praca twórcza w dziedzinie wychowania polega na wzbogacaniu pedagogicznego doświadczenia o nowe składniki, na systematycznym wprowadzaniu do praktyki nowych i lepszych rozwiązań, czyli innowacji. O ile nauczyciel odtwórczy stosuje wyłącznie rozwiązania już znane, od dawna szeroko praktykowane, o tyle nauczyciel twórczy - nie rezygnując z wartościowego dorobku tradycji - poszukuje i wdraża do praktyki rozwiązania nowe, które są zarazem ulepszeniami w stosunku do poprzedniego stanu rzeczy. Nauczyciel twórczy jest więc nauczycielem - nowatorem: wprowadza on nowości, ulepszenia, innowacje do programu i /lub/ procesu swego działania. Dzięki aktywności innowacyjnej, w jaką się angażuje, nauczyciel twórczy zapewnia sobie możliwość osiągania wyższych, nowych i /lub/ jakościowo lepszych rezultatów dydaktyczno-wychowawczych. W ten sposób bierze on aktywny udział w procesie, który określamy potocznie "mianem" przekształcania rzeczywistości wychowawczej, a zarazem przyczynia się do podnoszenia praktyki pedagogicznej "na wyższy poziom" zaawansowania /postęp pedagogiczny/.

Idea, że podstawowym kierunkiem obecnej /i perspektywicznej/ ewolucji roli zawodowej nauczyciela jest przejście od pedagogicznej od-

twórczości do twórczości była już przeze mnie wielokrotnie charakteryzowana i uzasadniana[11]. W tym miejscu przeto chciałbym ograniczyć się wyłącznie do prostego wyliczenia najważniejszych tendencji szczegółowych, składających się na ów całościowy proces przemiany. Tendencje te wynikają bezpośrednio z modelowych cech twórczego i odtwórczego stylu pracy nauczyciela[12] i mogą być określone następująco:

- Od pracy relatywnie prostej do złożonej. Działania nauczyciela odtwórczego polegają.na podejmowaniu oraz realizacji zadań stosunkowo prostych /znanych, jednolitych, stałych, wyraźnie określonych/, nauczyciel twórczy natomiast angażuje się w proces realizacji złożonych celów edukacyjnych.
- Od czynności zautomatyzowanych do refleksyjnych. Praca nauczyciela odtwórczego w dużym stopniu posiada charakter nawykowy; z reguły działa on na zasadzie automatu. Jeżeli praca jego nacechowana jest refleksją, to w polu jego świadomości znajduje się stosunkowo wąski zakres spraw. Praca nauczyciela twórczego jest natomiast pracą refleksyjną, dokonującą się z pełną świadomością stawianych celów i środków podejmowanych dla ich realizacji. Nauczyciel twórczy nie działa na zasadzie automatu; jest on człowiekiem, który "myśli", wykonując swe działanie.
- Od działań sztywnych do elastycznych /dostosowanych/. Nauczyciel odtwórczy ma tendencję do stosowania ciągle tych samych schematów postępowania. W różnych warunkach i w różnym czasie pracuje on w zasadzie tak samo; jego praca posiada charakter stereotypowy, schematyczny, sztywny. Nauczyciel twórczy pracuje odmiennie. W różnych warunkach i sytuacjach stosuje on odmienne sposoby działania. Jego praca jest elastyczna, dostosowana; obca jest mu jednostajność, stereotypowość, powtarzalność.
- Od pracy replikacyjnej do innowacyjnej. Jak już była o tym mowa, nauczyciel odtwórczy poprzestaje na biernym wykorzystywaniu pedagogicznego doświadczenia; stosuje on wyłącznie rozwiązanie już znane, od dawna szeroko praktykowane. Natomiast nauczyciel twórczy wzbogaca istniejący zasób pedagogicznego doświadczenia; projektuje on i wprowadza do swej /a później - zbiorowej/ praktyki nowe i lepsze rozwiązanie, jest nauczycielem - nowatorem. Jego praca przyczynia się zatem do rozwoju /postępu/ praktyki dydaktyczno-wychowawczej.
- Od zewnątrzsterowności do wewnątrzsterowności. Nauczyciel pracujący w sposób odtwórczy jest - i zapewne woli być - kierowany

"z zewnątrz". Nauczyciel twórczy natomiast jest - i woli być - kierowany przez siebie samego. Źródło sterującego jego zachowaniami - jako innowatora - znajduje się w nim samym. Oznacza to, że charakteryzuje go duży stopień samodzielności /autonomii/ w określaniu swych zadań oraz sposobu ich realizacji i oceny.

- Od produktu "standardowego" do "nowego". Działalność nauczyciela odtwórczego zorientowana jest na - i faktycznie prowadzi do - osiągnięcia wyników wyraźnie określonych, uprzednio już znanych, standardowych. W zakresie tym nauczyciel odtwórczy może nawet osiągnąć efekty znaczące, wybitne, godne uwagi. Innego rodzaju rezultaty osiąga nauczyciel twórczy. Są to na ogół rezultaty nowe, uprzednio nie dostrzegane jako istotne, odmienne od tych, które planowano i realizowano dotąd. Praca twórcza w dziedzinie wychowania pozwala zatem lepiej zaspokoić potrzeby edukacyjne nowoczesnego - złożonego i zmiennego - społeczeństwa, które w coraz mniejszym stopniu potrzebuje ludzi ukształtowanych w jednolity i standardowy sposób. Orientacja na uzyskiwanie efektów nowych może często łączyć się z przejściowym obniżeniem rezultatów dydaktyczno-wychowawczych konwencjonalnie pojmowanych i mierzonych. Z tej racji nauczyciel twórczy może nawet sprawiać wrażenie "źle pracującego", osiągającego wyniki gorsze od swych kolegów /oczywiście - przy zastosowaniu obiegowych kryteriów sukcesu/.

Podsumowując, można powiedzieć, że główny kierunek obecnej ewolucji roli zawodowej nauczyciela polega na przejściu od praktykowania działań prostych, arefleksyjnych, sztywnych, zewnętrzsterownych, replikacyjnych, kończących się produktami jednolitymi, standardowymi, typowymi, do realizacji działań złożonych, wielorakich, nacechowanych świadomością, pozbawionych schematyzmu, dostosowanych, elastycznych, innowacyjnych, wewnątrzsterownych, kończących się produktami nowymi i lepszymi. Taka jest istota przejścia od pedagogicznej odtwórczości do twórczości.

Uzupełniając powyższe wyjaśnienie chciałbym dodać, że sformułowana tu idea ma wyraźnie dwojaki sens: sprawozdawczy oraz normatywny. Z jednej strony oznacza ona zmiany, które faktycznie zachodzą: czyż wzrost skali oraz intensywności działań nowatorskich nauczycieli w społeczeństwach nowoczesnych nie świadczy o stopniowym przekształcaniu się pracy pedagogicznej z działalności odtwórczej w twórczą? Z drugiej strony oznacza ona zmiany, które powinny nastąpić. "Powinności" te znajdują wyraz w systemie wartości, rozpowszechniającym się stopniowo w środowisku pedagogicznym, a także w wie-

lu kreacjonistycznych ideologiach, formułowanych w ramach współczesnej filozofii wychowania.

CZYNNIKI KSZTAŁTOWANIA SIĘ PRACY TWÓRCZEJ W DZIEDZINIE WYCHOWANIA

Analizując problemy rozwoju pracy pedagogicznej we współczesnym społeczeństwie niepodobna abstrahować od czynników, które stanowią siłę napędową dla tego procesu. Ogólny /hipotetyczny/ kierunek dokonujących się dziś przeobrażeń jest nam już znany: jest to przejście od powielających /odtwórczych/ do innowacyjnych /twórczych/ form działania. Mamy także wstępną orientację co do tego, jakie tendencje szczegółowe składają się na tę przemianę. Pozostaje zatem udzielić odpowiedzi na następujące kwestie: pod wpływem jakich sił dokonuje się ewolucja pracy pedagogicznej w czasach współczesnych? na skutek oddziaływania jakich czynników przejście od odtwórczości do twórczości staje się możliwe, pożądane, a nawet konieczne? co decyduje o tym, że rola zawodowa nauczyciela ewoluuje dziś w takim, a nie innym kierunku?

Przyjmujemy tu założenie, że ewolucja pracy pedagogicznej w czasach najnowszych /i - co za tym idzie - ewolucja roli zawodowej nauczyciela/ dokonuje się w ramach szerszych przeobrażeń, jakim podlegają społeczeństwa nowoczesne w drugiej fazie rewolucji przemysłowej. Oznacza to, że przejście od replikacyjnych do twórczych form pedagogicznego działania warunkowane jest oddziaływaniem dwojakiego rodzaju czynników. Po pierwsze, są to wielorakie zmiany zachodzące w społeczno-kulturowym kontekście edukacji. Powodują one modyfikację zadań stojących przed praktyką wychowawczą, gdyż uzasadniaja konieczność kształtowania nowego typu człowieka, nowego modelu osobowości, lepiej przystosowanego do wymogów społeczeństwa przyszłości. Te nowe cele - bardziej złożone, zróżnicowane i zmienne - mogą być osiągnięte jedynie za cenę rezygnacji z ustalonych, sprawdzonych, pewnych, czyli odtwórczych form pracy pedagogicznej. Po drugie, są to zmiany dokonujące się "wewnątrz" systemu oświatowego, a więc w obrębie samej instytucji wychowania. Powodują one zasadniczą zmianę warunków, w jakich przebiega realizacja różnorodnych celów dydaktyczno-wychowawczych. One także są ważną siłą napędową dla kształtowania się twórczych form pedagogicznej praktyki.

Obydwie kategorie czynników są, oczywiście, rodzajowo odmienne. Różna jest także ich ranga oraz sposób oddziaływania. Łącznie stanowią one jednak podstawową siłę napędową dla dokonujących się współ-

cześnie przeobrażeń. Powodują one, że odtwórcze formy pracy pedagogicznej, mimo ich aktualnej dominacji, ulegają powoli dezaktualizacji, a nawet - de facto - zanikowi. Sprawiają też, że nabiera znaczenia i stopniowo rodzi sie w dziedzinie wychowania nowa forma pracy: praca twórcza.

W zakresie czynników społeczno-kulturowych na wyróżnienie i omówienie zasługiwałyby następujące: rewolucja informacyjna, przemiany systemu wytwórczego; zmiany w strukturze społecznej i we wzorach życia zbiorowego, rozkwit i upowszechnienie kultury symbolicznej. Ze względu na to, że czynniki powyższe były już wielokrotnie /lepiej lub gorzej/ w literaturze przedmiotu omawiane, ograniczam się tu wyłącznie do szerszego zaprezentowania czynników"wewnątrzoświatowych", odpowiedzialnych za zmierzch replikacyjnych i kształtowanie się innowacyjnych form pracy pedagogicznej.

Nowy uczeń. Na skutek oświatowej eksplozji, wymuszonej potrzebami modernizującego się społeczeństwa, następują od pewnego czasu pewne zasadnicze zmiany w tym, co stanowi "tworzywo pracy pedagogicznej". Dzisiejsi uczniowie są po prostu zupełnie inni niż ich rówieśnicy sprzed stu, a nawet trzydziestu lat. Tworzą oni zupełnie inną zbiorowość - jest ona liczniejsza, niż kiedyś, a ponadto - co ważniejsze - o wiele bardziej zróżnicowana pod względem społecznym, psychologicznym i pedagogicznym.

Dzisiejszy uczeń pochodzi z rodziny o - przeciętnie biorąc - wyższym poziomie wykształcenia niż kiedyś. W środowisku domowym zyskuje on spory zasób wiedzy i umiejętności, który nie pozostaje bez wpływu na przebieg jego szkolnej kariery. Dzisiejsza młodzież żyje również w zupełnie innym środowisku kulturowym. Jedną z jego najbardziej charakterystycznych właściwości jest pluralizm informacyjny: obecność wielorakich źródeł informacji /radio, TV, prasa, film, książki/, z których emitowane są treści o rozmaitym charakterze. Stwarza to, w porównaniu z przeszłością, całkowicie nową sytuację. Szkoła traci swój dotychczasowy monopol na kształcenie. Przestaje być dominującym źródłem kultury dla młodego pokolenia.

Z cechami społecznymi skorelowane są zwykle określone własności psychologiczne. Dzisiejsza młodzież szkolna, wywodząc się z różnych warstw społecznych, tworzy populację bardziej zróżnicowaną pod względem rodzaju zainteresowań, poziomu zdolności, stosunku do nauki, preferowanych wartości itp. To samo, wydaje się, można powiedzieć o zachowaniach społecznych dzisiejszego ucznia, o jego potrzebach, systemie wartości i ogólnym stanie świadomości.

Całokształt tych zmian modyfikuje w istotnym stopniu warunki, a ściślej - samą materię pracy pedagogicznej. Metody, które były skuteczne kiedyś, w odniesieniu do prostszych celów i bardziej homogenicznej populacji, mogą zawodzić - i zawodzą faktycznie - obecnie, gdy obiektem oddziaływań pedagogicznych jest zbiorowość heterogeniczna, której potrzeby edukacyjne są bardziej zróżnicowane i złożone. Proces kształtowania się twórczych form pracy pedagogicznej ma zatem jedno ze swych źródeł w zmianach, jakim podlega społeczność uczniowska jako obiekt oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych.

Nowy nauczyciel. Wszystko to, co powiedzieliśmy na temat uczniów, dotyczy - w mniejszym lub większym stopniu - nauczycieli. Eksplozja oświatowa wywołała bowiem nie tylko zmiany w "przedmiocie", ale również w podmiocie oddziaływań wychowawczych. Obok "nowego ucznia" pojawił się również "nowy nauczyciel" - jako jednostka i jako zbiorowość. Przede wszystkim mamy dziś więcej nauczycieli niż kiedyś. Z tej racji tworzą oni populację bardziej zróżnicowaną pod względem społecznym, psychologicznym oraz pedagogicznym. Każdy z dzisiejszych nauczycieli jest - ogólnie biorąc - o wiele lepiej wykształcony niż jego kolega sprzed - powiedzmy - trzydziestu lat. Odnosi się to zarówno do wykształcenia przedmiotowego jak pedagogicznego. Przeciętny nauczyciel współczesnej szkoły jest dziś dyplomowanym specjalistą i z reguły - absolwentem uczelni wyższej. Dysponuje on rozległą wiedzą na temat dziecka i jego potrzeb, na temat celów i programu kształcenia. Jego repertuar metod dydaktycznych jest wiele bogatszy niż w przeszłości. Nie mniej istotne jest również to, że dysponuje on szerszym zakresem swobody w określaniu celów i metod swego działania[13].

Z faktów powyższych trzeba wyprowadzić następującą konkluzję: zmiany, jakim uległa - i ulega nadal - społeczność nauczająca, okazały się ważnym czynnikiem przeobrażeń samego procesu nauczania. Można oczywiście wskazywać na to, że tradycyjne, powielające metody pedagogicznego działania nadal są preferowane i praktykowane przez znaczną część nauczycieli. Jest to prawda. Z drugiej jednak strony trudno przeczyć pewnym znaczącym, choć mniej spektakularnym faktom, które widoczne są zwłaszcza przy rozszerzeniu i wydłużeniu perspektywy badawczej. Wskazują one, że powoli, ale systematycznie rośnie liczba nauczycieli chcących i potrafiących wykraczać poza schematyzm, rutynę, poza "sprawdzone" i pewne metody pedagogicznego działania. Coraz szerszy udział nauczycieli w aktywności innowacyjnej jest bezpośrednim potwierdzeniem tezy, że zmiany ludzi "pracujących

w wychowaniu" przyczyniają się do przeobrażeń samej pracy pedagogicznej. Nie inaczej jest, jak wiadomo w innych dziedzinach pracy ludzkiej.

Nowa wiedza o wychowaniu. Wśród ogółu czynników "wewnątrzoświatowych", wpływających na rozwój pracy pedagogicznej, ważną rolę odgrywają zmiany w sferze myślenia o wychowaniu. Do tej kategorii zmian należą w pierwszym rzędzie przeobrażenia w informacyjnych podstawach działalności wychowawczej.

Jeżeli chodzi o rozwój nauk pedagogicznych, to ma on zarówno charakter ilościowy jak jakościowy: wiemy coraz więcej o wychowaniu, lecz wiemy również coraz lepiej. Wymaga nade wszystko odnotowania fakt, że proces fabrykacji pedagogicznej wiedzy ulega dziś wyraźnemu przyspieszeniu. Rośnie także jego skala. W konsekwencji - baza informacyjna nowoczesnej praktyki pedagogicznej w szybkim tempie wzrasta. Do dyspozycji pedagogów znajduje się dziś coraz więcej informacji, możliwych do zastosowania w bezpośrednim działaniu jako podstawa do tworzenia różnych kategorii innowacji: technologicznych, programowych, organizacyjnych itp. W ten sposób rozwój nauk pedagogicznych stanowi ważny czynnik kształtowania się nowych form pedagogicznego działania, nasyconych w wyższym stopniu elementami innowacyjnymi.

Nowa filozofia wychowania. W zaawansowanych stadiach modernizacji zmienia się nie tylko sfera realnej praktyki społecznej; zmienia się także sfera świadomości społecznej. Nowe ideologie społeczne prezentują nowy obraz kultury, społeczeństwa i osobowości. Na tej podstawie wyłania się nowy system wartości, rodzą się nowe wizje pożądanego społeczeństwa, formułowane są nowe modele człowieka.

Proces ten zachodzi również w dziedzinie wychowania. Na gruncie współczesnej refleksji pedagogicznej formułowane są coraz częściej jakościowo nowe cele kształcenia i wychowania; inaczej niż w przeszłości określane są pożądane "produkty" działań edukacyjnych. Słowem - kształtuje się pewna nowa wizja człowieka wykształconego i nowa koncepcja działalności edukacyjnej - dostosowane do potrzeb i warunków nowoczesnego społeczeństwa rozwiniętego.

Jaka jest zawartość treściowa tej "nowej filozofii wychowania"? Jaka jest jej podstawowa orientacja ideowa? Upraszczając z konieczności wiele spraw niezwykle złożonych, na pytania te można właściwie odpowiedzieć jednym słowem: kreacjonizm. Rozwój współczesnej aksjologii pedagogicznej upływa w dużej mierze pod znakiem propagowania postaw i zachowań twórczych; upływa pod znakiem upowszechnia-

nia wizji "edukacji twórczej". W tej postaci jest ona składnikiem szerszej ideologii kreacjonistycznej, która od pewnego czasu rozkwita w różnych dziedzinach współczesnej praktyki. Głosi ona twórcze podejście jednostek i grup do rozwiązywania swych problemów. Propaguje hasła niezależności, autonomii, inicjatywy, otwartości na innowacje, zdolności do zmiany i rozwoju. Towarzyszy temu deprecjacja inercji schematyzmu w myśleniu i działaniu, konserwatyzmu, braku elastyczności itp.

Swoistą konkretyzacją tej nowej ideologii jest właśnie pedagogiczny kreacjonizm. W jego ramach głosi się pogląd, że w dziedzinie kształcenia i wychowania nie może być mowy o osiąganiu znaczących wyników, jeżeli działalność podmiotów uczestniczących w edukacyjnych przedsięwzięciach nie będzie działalnością twórczą. Konstytutywną cechą pedagogicznego kreacjonizmu jest więc to, że formułuje on i propaguje ideę "edukacji twórczej", ideę "edukacji jako działalności twórczej".

Pod wpływem i w ramach tak określonej filozofii rodzi się dziś, upowszechnia oraz zyskuje coraz większą akceptację wśród szerokiej rzeczy nauczycieli pewna nowa wizja nauczyciela i pracy pedagogicznej. Jest to mianowicie wizja nauczyciela twórczego oraz wizja pracy pedagogicznej jako pracy twórczej. Filozofia pedagogicznego kreacjonizmu oraz nowa wizja nauczyciela i jego pracy - kształtująca się na płaszczyźnie świadomości społecznej - stanowią łącznie bardzo istotny czynnik formowania się innowacyjnych form pedagogicznego działania. Ukazują one bowiem nowe możliwości oraz imperatywy stojące przed praktyką wychowawczą, mającą ambicję sprostać wymogom zachodzących dziś wydarzeń. Wskazują one równocześnie na to, że postawy i zachowania twórcze w dziedzinie wychowania rodzą się nie tylko w sytuacji przymusu - jako pochodną pewnych zewnętrznych nacisków i konieczności; rodzą się także "z wyboru" - jako wynik świadomej decyzji uczestników procesu edukacyjnego, u której podstaw leżą określone potrzeby i pragnienia. W ten sposób twórcze formy pedagogicznego działania jawią się nie tylko jako coś, co się musi, ale również jako coś, czego się chce, co się powinno, co wypływa zatem z akceptacji określonego systemu wartości.

Przegląd nasz pokazał, że źródła kształtowania się twórczych form pracy pedagogicznej znajdują się nie tylko poza systemem oświatowym, lecz również w nim samym. Są to zmiany, jakim ulegają wszystkie, wymienione poprzednio, wymiary działalności pedagogicznej. Oddziaływując łącznie przez czas dłuższy, źródła zewnątrz- i wewnątrzsystemowe

są podstawowym czynnikiem przekształcania się replikacyjnych form praktyki pedagogicznej w innowacyjne. Należy również podkreślić, że obydwie kategorie czynników odpowiedzialne są nie tylko za narodziny, ale także za progresywny rozwój i upowszechnianie się twórczego stylu pracy pedagogicznej.

P r z y p i s y

[1] Cz. Kupisiewicz: Szkolnictwo w procesie przebudowy. Kierunki reform oświatowych w krajach uprzemysłowionych 1945-1980, Warszawa 1982, WSiP, rozdz. VIII, Kształcenie nauczycieli.

[2] Szerzej na ten temat patrz: Cz. Kupisiewicz: Kontrowersyjne problemy kształcenia nauczycieli, w: Nauczyciel i młodzież: tradycje - sytuacje - perspektywy. Wrocław 1985, Ossolineum, s. 398.

[3] Cz. Kupisiewicz: Szkolnictwo w procesie przebudowy, op. cit. s. 159.

[4] T. Śliwińska: Nowy nauczyciel, Życie Szkoły 1971 nr 11, s. 49-50.

[5] S. Wołoszyn: O potrzebie badań nad rolą nauczyciela w perspektywie "szkoły jutra" i kształcenia ustawicznego, w: Nauczyciel - tradycje, współczesność, przyszłość, red.: S. Wołoszyn: Studia Pedagogiczne t. 39, Ossolineum, Wrocław 1978, s. 397.

[6] A. Cichocki: Wpływ przemian funkcji szkoły na charakter i zakres pracy nauczyciela, w: Edukacja i sytuacja zawodowa nauczyciela red.: S. Krawcewicz, R. Niemiec. Białystok 1984, Dział Wydawnictw Filii UW w Białymstoku, s. 397-410.

[7] Poglądy S. Krawcewicza omawiam na podstawie dwóch jego reprezentatywnych publikacji: Przemiany społeczne a rola nauczyciela. Nauczyciel i Wychowanie, 1978 nr 2 oraz Ewolucja roli nauczyciela w procesie kształcenia i wychowania. Nauczyciel i Wychowanie 1978, nr 3. Z tych dwóch źródeł pochodzą wszystkie przytoczone tu cytaty.

[8] M. Kozakiewicz: Nauczyciel - klucz do wyjścia z oświatowego kryzysu, w: Nauczyciel i młodzież: tradycje - sytuacje - perspektywy. Wrocław 1985, Ossolineum, s. 410.

[9] Teachers for a School in Transition. A summary, of viewpoints and proposals presented by the 1974 Swedish Commission on Teacher Education, Udderalla 1979, Sweden.

[10] Patrz: The Changing role of the teacher and its influence on preparation for the profession and in - service training. An inquiry by UNESCO-IBE, Geneva 1974. Cytuję według: Norman Goble, James F. Porter: The Changing Role of the Teacher. International Perspectives, UNESCO. Paris 1977, s. 13-14.

[11] Syntezę argumentacji w tej sprawie przynosi praca: R. Schulz: Nauczyciel jako innowator. WSiP /w przygotowaniu do druku/.

[12] Szerzej na ten temat patrz: R. Schulz: Twórczy i odtwórczy styl pracy nauczyciela. Nauczyciel i Wychowanie 1985 nr 3-4.

[13] Kreśląc taki obraz "nowego nauczyciela" koncentruję uwagę przede wszystkim na tendencjach długofalowych, możliwych do zaobserwowania we wszystkich nowoczesnych społeczeństwach rozwiniętych. Abstrahuję tu więc od pewnych tendencji krótkoterminowych o przeciwnym kierunku, które pojawiły się w polskim systemie oświatowym na początku lat 80-tych. Jako wyjątek spowodowany sytuacją kryzysu, tendencje te potwierdzają tylko ogólny kierunek ewolucji roli nauczyciela zarysowany powyżej.

Bolesław Niemierko
Wyższa Szkoła Pedagogiczna
Bydgoszcz

RODOWÓD I WSPÓŁCZESNOŚĆ POMIARU DYDAKTYCZNEGO
/C z ę ś ć II/

Zamiar opublikowania w dwu kolejnych numerach "Ruchu Pedagogicznego" części historycznej i części współczesnej eseju o pomiarze dydaktycznym nie powiódł się. Od chwili opublikowania pierwszej części /w numerze 4 z 1985 roku/ minęły dwa lata. Aczkolwiek przyczyny opóźnienia drugiej części były nie tylko merytoryczne, można powiedzieć, że niełatwo było powiązać współczesność z rodowodem pomiaru.

Poprzedni artykuł kończył się stwierdzeniem, że "drogi pomiaru pedagogicznego i pomiaru psychologicznego rozeszły się". Pomiar sprawdzający, swoiście pedagogiczny, odgrywa się od swoich korzeni psychometrycznych. Tworzy własny, oświatowy rodowód i owocuje oryginalnymi rozwiązaniami, jak pomiar osiągnięć koniecznych, któremu poświęcimy tu wiele uwagi. Inne oryginalne rozwiązanie to pomiar sprawdzający wielostopniowy, który doczekał się już monografii /Niemierko 1986/, na razie w wersji powielonej.

Artykuł jest wprowadzeniem do współczesnego pomiaru dydaktycznego oraz dyskusją jego zasad. Intencją autora jest pokazanie, że pedagogizacja pomiaru nie jest powodowana chęcią uniknięcia rygorów klasycznej teorii testu. Liczba podstawowych problemów teoretycznych współcześnie w pomiarze osiągnięć szkolnych wzrosła, ale są to problemy wspólne całej oświacie. Ich rozwiązywanie przyspiesza rozwój oświaty.

Pojęcie pomiaru sprawdzającego, wciąż jeszcze mało wyraziste dla wielu pedagogów, jest przedmiotem szczególnej uwagi w tym artykule.

POMIAR SPRAWDZAJĄCY

Pomiar sprawdzający /criterion-referenced measurement/ rozpoczął swą światową karierę w nauce w 1962 roku. Zyskał wtedy podstawy teoretyczne w artykule Roberta Ebela "Treściowo unormowane wyniki testowania" /1962/ oraz, niezależnie, nazwę /Glaser, Klaus 1962/.

Pomiar sprawdzający polega, najogólniej biorąc, na kierowaniu się stałymi wymaganiami wobec uczniów, niezależnymi od rozkładu wyników testowania. Podejście to jest tak naturalne dla dydaktyki i praktyki szkolnej, że łatwo wskazać wielu - mniej lub bardziej świadomych - prekursorów teorii pomiaru sprawdzającego, zarówno w Stanach Zjednoczonych /Morrison 1926; Flenagan 1951; Nedelsky 1954; Bradfield, Moredock 1957/, jak i w innych krajach /np. Pierowskij 1956/. Jednak dopiero w czasie kryzysu psychologicznych metod pomiaru osiągnięć szkolnych, a zarazem po doświadczeniach nauczania programowanego, zaistniały warunki jej systematycznego rozwoju.

Wyjściowa koncepcja Ebela silnie wiązała pomiar sprawdzający z trafnością wewnętrzną testu. Chodziło mu o to, by wynik testowania podlegał pełnej interpretacji poprzez program nauczania, na podstawie którego test skonstruowano. Jeżeli treść testu w pełni odpowiada programowi, to - według Ebela - jego wynik tym lepiej opisuje osiągnięcia ucznia, im procent prawidłowo rozwiązanych zadań jest wyższy. Wkrótce okazało się jednak, że takie podejście wywołuje w USA nawrót do "stopni procentowych", to jest stopni szkolnych zdefiniowanych poprzez procent opanowanej treści. Na skutek tego autor koncepcji nabrał rezerwy wobec pomiaru sprawdzającego /Ebel 1971; Ebel 1972/. Nie bez znaczenia było tu zapewne jego instytucjonalne powiązanie z wielkim przedsiębiorstwem testowym, Educational Testing Service.

Bardziej konsekwentne okazało się stanowisko drugiego z pionierów pomiaru sprawdzającego, Roberts Glasers, przedstawione w głośnym artykule "Technologia nauczania a pomiar wyników uczenia się" /1963/. Jako specjalista nauczania programowanego, stwierdził on bezużyteczność teorii nakazującej porównywanie osiągnięć między uczniami. Zaproponował porównanie osiągnięć bezpośrednio z tekstem programowanym, co dałoby możliwość oceny nie tylko wyników nauczania, ale i samego tekstu. Na to zadania testowe musiałyby dokładnie ten tekst reprezentować. W późniejszych publikacjach Glaser wniósł wiele szczegółowych rozwiązań do przyszłej teorii takiego pomiaru /Glaser, Nitko 1971/.

Szerokie zainteresowanie nowym podejściem wzbudził artykuł Jamesa Pophama i Teda Huska "Implikacje pomiaru sprawdzającego"/1969/. Lata 1978-1980 obrodziły w USA podręcznikami pomiaru sprawdzającego, co uznać można za przejaw pełnej dojrzałości tej metody /Popham 1978; Shaycoft 1979; Berk 1980/.

Pomiar sprawdzający - jako teoria naukowa - rozwija się także w Europie. Szczególną dynamikę twórczą wykazała grupa psychologów i pedagogów RFN-owskich, pracująca początkowo pod kierunkiem Karla Klauera w ramach Seminarium Pedagogicznego Politechniki w Brunszwiku /Klauer i in. 1974/. Reiner Fricke napisał doskonały, zwięzły podręcznik pomiaru sprawdzającego /Fricke 1974/, dokonano też znacznego postępu w zakresie analizy treści nauczania, jako podstawy konstrukcji testów /Klauer 1974, Schott 1975/. Współcześnie próbuje się w RFN uogólnić zasady pomiaru sprawdzającego w postaci dyscypliny naukowej nazwanej "diagnostyką pedagogiczną" /Ingenkamp 1975; Krapp, Mandl 1977/, co wróży pomiarowi dalsze postępy teoretyczne.

W krajach socjalistycznych zwracają uwagę oryginalne prace Józefa Nagy'a nad "testami tematycznymi", a także zmatematyzowane rozprawy pracowników Oddziału Kwalimetrii Pedagogicznej Instytutu Pedagogicznego im. Lenina w Moskwie, publikowane w serii biuletynów tego oddziału. Rodzime prace z dziedziny pomiaru sprawdzającego będą zaprezentowane w dalszych partiach artykułu.

ZAŁOŻENIA POMIARU SPRAWDZAJĄCEGO

Głównym założeniem pomiaru sprawdzającego jest możliwość ustalenia wymagań programowych /criterion/, to jest wystarczająco dokładnego opisania wszystkich czynności, które powinny być opanowane przez badanego. Wbrew pozorom, założenie to nie jest łatwe do przyjęcia, zwłaszcza dla psychologów i tych pedagogów, którzy nawykli do klasycznej teorii testu. Wysuwane są wobec niego trzy następujące główne zarzuty:

1. Intencją programów nauczania nie jest wyliczenie wiadomości i umiejętności do opanowania przez uczniów, lecz raczej ukierunkowanie nauczyciela w doborze treści nauczania. Pewna swoboda w tym zakresie jest wręcz niezbędna, zwłaszcza w przedmiotach humanistycznych /Patrzałek 1977, s. 16-19/.
2. Poziom wymagań, to jest podział zestawionych - mniej lub bardziej dokładnie - czynności na konieczne i niekonieczne do opanowania /trudno ustalić/. Zawodzą tu, stosowane przy normowaniu testów psychologicznych, statystyczne metody estymacji, gdyż nie chodzi o przeciętny pogląd jakiejś grupy specjalistów /metodyków przedmiotu, nauczycieli/, lecz o merytorycznie uzasadnione stanowisko prawodawcy oświatowego. Stanowisko to jest zwykle nie dość jasno wyrażane.

3. Pedagogom często brak jest realizmu w interpretacji wymagań programowych lub też świadomie podnoszą oni wymagania na poziom nieosiągalny dla większości - a w skrajnych przypadkach: dla wszystkich uczniów /Klauer i in. 1972, s. 23-26/. Często jest oczywiste, że nauczyciel nie spodziewa się spełnienia tych wymagań, lecz traktuje je jako źródło motywacji dla uczniów oraz podstawę swego autorytetu: pułap, który tylko on jest władny - w uznaniu wysiłku wychowanka - obniżyć. Takie wymagania nie są przydatne w żadnych procedurach pomiarowych.

Na te zarzuty można odpowiedzieć, że jakość pomiaru sprawdzającego istotnie zależy od szczegółowości i precyzji programu nauczania oraz od przygotowania dydaktycznego nauczycieli. Współcześnie dokonano dużego postępu w tych dziedzinach, co pozwoliło na podjęcie idei takiego pomiaru.

Potraktowanie umownych i nie dość wyraźnych wymagań programowych jako układu odniesienia wyników testowania, a wyrzeczenie się statystycznych podstaw teorii pomiaru, dokonane przez pedagogów, było dla psychologów szokujące. Dlatego pomysłowi Glasera nie przyznawano zrazu rangi teoretycznej. "Lata mijały, a pomiar sprawdzający marniał. Widocznie magowie pomiaru zajęci byli czymś innym" - napisał potem o tym okresie James Popham /1978, Wstęp/. To spostrzeżenie skłoniło Pophama do napisana, wraz z T. Huskiem, wspomnianego już artykułu "Implikacje pomiaru sprawdzającego", który - wielokrotnie cytowany i przedrukowywany /m.in. Popham 1971; Strittmater 1973/ - pobudził wyobraźnię i zapał teoretyków.

Artykuł ten postawił zasadnicze pytania wynikające z potraktowania nowego podejścia jako odrębny rodzaj pomiaru. Punkt wyjścia autorów stanowią rozważania o zmienności wyników testowania między badanymi. Skoro wyniki testowania są porównywane z wymaganiami, a nie między sobą, to ich zmienność w tradycyjnym sensie psychometrycznym przestaje być konieczna: pomiar zachowuje swoje znaczenie nawet wtedy, gdy wszyscy badani uzyskują jednakowy wynik. "Dla testów sprawdzających zmienność jest nieistotna" - piszą Popham i Husek - znaczenie wyniku nie zależy od porównania z innymi wynikami, lecz wypływa bezpośrednio ze związku między zadaniami i wymaganiami" /s. 3/.

Konsekwencją spadku zainteresowania dla różnic między badanymi w toku pomiaru sprawdzającego jest dowolność rozkładu wyników testowania. Może to być rozkład jednopunktowy, dwupunktowy lub wielopunktowy, symetryczny lub skośny, spłaszczony, wypiętrzony lub zbliżo-

ny do normalnego. Znajomość rozkładu wyników testowania nie jest potrzebna do oceny wyniku pojedynczego badanego.

Popham i Husek rozważyli kolejno konstrukcję zadań, rzetelność, trafność, analizę zadań, przedstawianie wyników sprawdzania, wreszcie możliwe rodzaje testów sprawdzających. Dokonana analiza dowiodła, że tradycyjny aparat psychometrii, oparty na interindywidualnej zmienności wyników testowania, musi być zastąpiony nowymi, bardziej stosownymi procedurami.

Niezależność pomiaru sprawdzającego od populacji uczniów - zauważona przez Pophama i Huska - stanowi zarazem o jego sile i słabości poznawczej. Główną zaletą takiego pomiaru jest możność interpretacji osiągnięć ucznia według zamierzeń pedagogów, a główną wadą - podatność na błędy tych pedagogów w formułowaniu wymagań.

POMIAR SPRAWDZAJĄCY A POMIAR RÓŻNICUJĄCY

Termin "pomiar sprawdzający" został zaproponowany w Polsce /Niemierko 1973/ dla nawiązania do tradycji nieformalnych testów nauczycielskich, zwanych "sprawdzianami" lub "sprawdzianami wiadomości". Dosłowne tłumaczenie angielskiego określenia "criterion-referenced measurement" /pomiar odniesiony do kryterium/ byłoby niezgrabne i niezrozumiałe, ze względu na wyjątkową wieloznaczność terminu "kryterium", w psychometrii. Nazywano tak m.in. /1/ zbiór danych, z którymi porównywano wyniki testowania dla oszacowania trafności pomiaru i /2/ punkt odrzucenia na skali wyników testowania, reprezentujący pewną normę wymagań, np. 80 procent rozwiązanych zadań. Te dwa znaczenia inteferowały, jak się potem okazało - bardzo niekorzystnie - z ujęciem Glasera /1963/. Nazwał on "kryterium" wybraną dziedzinę celów nauczania, wyrażoną jako opanowywane przez uczniów czynności, których reprezentatywną próbę stanowi dany test. Prościej - miały to być sprawdzane osiągnięcia szkolne.

Robert Glaser zaproponował także termin dla pomiaru dokonywanego według reguł psychometrycznych: "norm-re erenced measurement" /pomiar odniesiony do norm empirycznych/. Również i ten termin nie nadawał się do dosłownego tłumaczenia na język polski. "Norma" kojarzy się nam w pedagogice raczej z wymaganiami, a nie z przeciętnym osiągnięciem grupy uczniów. Określenie "pomiar różnicujący" lepiej oddaje istotę tego podejścia, jeżeli będziemy je rozumieć jako "pomiar, którego celem jest różnicowanie".

Na podstawie analizy założeń pomiaru sprawdzającego, dokonanej w poprzednim punkcie, możemy sformułować jego następującą definicję:

Pomiar sprawdzający jest to pomiar dydaktyczny, w którym wynikowi każdego badanego ucznia U jest przyporządkowywana pewna wartość skali pomiarowej, pozwalającej na interpretację tego wyniku według wymagań, to jest na wskazanie, które czynności z zakresu programowego Z są przez ucznia U opanowane.

Równoległa definicja pomiaru różnicujacego mieć będzie postać następującą:

Pomiar różnicujący jest to pomiar dydaktyczny, w którym wynikowi każdego badanego ucznia U jest przyporządkowywana pewna wartość skali pomiarowej, pozwalającej na porównanie tego wyniku z wynikami uczniów stanowiących populację szkolną P.

Podane definicje akcentują różnice interpretacji wyników pomiaru. W pierwszym przypadku układem odniesienia wyniku ucznia U jest zbiór czynności przewidzianych do opanowania. W drugim przypadku układem odniesienia jest zbiór wyników określonej grupy uczniów, do której badany U należy.

Po ugruntowaniu się dwu przedstawionych wyżej pojęć w światowej literaturze pomiaru pedagogicznego powstały wątpliwości co do różnicy konstrukcji odpowiednich narzędzi pomiaru. Podnoszono, iż chodzi tylko o dwa sposoby interpretacji wyników takiego samego testu. Stanowisko takie zajęli: Simon /1973/, Hambleton i Novick /1973/ oraz Fricke /1974/. Przecież nawet Popham i Husek pisali /1969, s. 2/: "Nie sposób rozpoznać testu różnicującego i testu sprawdzającego przez przyglądanie się im. W praktyce test sprawdzający może być zastosowany jako test różnicujący, aczkolwiek odwrócenie tego stosunku trudniej sobie wyobrazić". Pogląd taki nie wydaje się trafny z następujących powodów:

1. Zadania dwu rodzajów testów muszą być różne, gdyż - jak pisze K. Ward /1970/ - "ortodoksyjny psychometra trwożnie baczy na to, by - stosownie do klasycznej teorii testu - uzyskać zadania o łatwości pięćdziesięcioprocentowej, podczas gdy pedagog, który poświęcił wiele czasu i wysiłku na zbudowanie programów nauczania, spodziewa się łatwości stuprocentowej".

2. Należy spodziewać się, że w miarę rozwoju teorii pomiaru sprawdzającego, testy sprawdzające uzyskiwać będą coraz więcej cech swoistych, czego przykładem jest "test sprawdzający wielostopniowy", który będzie przedstawiony w następnym punkcie.

3. Test standaryzowany tworzy całość z podręcznikiem testowania, wyjaśniającym jego przeznaczenie, konstrukcję i sposób wykorzystania.

Najczęściej stosowana definicja testu sprawdzającego pochodzi od Glasera i Nitko /1971, s. 653/: "test sprawdzający to taki test, który jest celowo skonstruowany dla dostarczenia wyników podlegających bezpośredniej interpretacji według określonych norm wymagań". Mowa tu zatem o przeznaczeniu testu.

James Popham /1978, s. 93/ nazywa definicją następujące stwierdzenie: "Test sprawdzający jest stosowany do ustalenia pozycji badanego ze względu na należycie sprecyzowaną /welldefined/ dziedzinę czynności". W stwierdzeniu tym nie ma żadnych postulatów co do konstrukcji testu, podkreślono natomiast potrzebę dokładnego opisu osiągnięć, które mają być mierzone. Kiedy jednak można już orzec, że są one należycie sprecyzowane? Wartościujący charakter tego wyrażenia powoduje, że termin "test sprawdzający" staje się nieostry.

Wydaje się celowe wprowadzenie bardziej rozbudowanych definicji, nie zostawiających niedomówień co do właściwości i sposobu wykorzystania testów sprawdzających i różnicujących. Oto one:

Test sprawdzający jest narzędziem pomiaru dydaktycznego /1/ zaplanowanym do sprawdzania osiągnięć uczniów, /2/ złożonym z zadań reprezentujących wymagania programowe w wybranym zakresie Z i /3/ pozwalającym na jakościową interpretację osiągnięć każdego badanego ucznia U w zakresie Z.

Test różnicujący jest narzędziem pomiaru dydaktycznego /1/ zaplanowanym do wykrywania różnic w osiągnięciach uczniów, /2/ złożonym z zadań jak najlepiej różnicujących te osiągnięcia i /3/ pozwalającym na porównanie osiągnięć każdego badanego ucznia U z osiągnięciami uczniów populacji P

Definicje te określają: /1/ cel, /2/ konstrukcję i /3/ interpretację wyników testu. Ponieważ te trzy aspekty są powiązane, wystarczyłoby ograniczyć się do jednego z nich lub tylko odwołać się do definicji dwu rodzajów pomiaru, wskazujących sposób interpretacji wyników testowania. Rozróżnienie testów nie byłoby jednakże wówczas dostatecznie ostre, aby wykluczyć spekulacje na temat możliwości łączenia obydwu podejść w jednym narzędziu.

Jako prosty przykład testu sprawdzającego można podać test znaków drogowych, stosowany podczas egzaminu na kierowcę pojazdów samochodowych. Jest on skonstruowany do sprawdzenia, czy kandydat potrafi odebrać informację zawartą w znakach i sygnałach stosowanych na drogach publicznych. Wynik tego testu jest interpretowany w świetle zasad bezpieczeństwa ruchu drogowego, a porównania z wynikami innych egzaminowanych nie mają większego znaczenia. Zauważmy, że poziom wymagań egzaminacyjnych powinien zbliżać się w tym przypadku do "pełnego przyswojenia" /100 procent znaków i sygnałów/.

POMIAR WIELOSTOPNIOWY

Można wyróżnić dwa modele pomiaru sprawdzającego:

1. model dwuwartościowy, w którym skala pomiarowa jest dwupunktowa i obejmuje klasy: "opanował", "nie opanował",

2. model wielowartościowy, w którym skala pomiarowa jest wielopunktowa i obejmuje co najmniej dwa zdefiniowane treściowo stopnie wymagań programowych oraz klasę "nie spełnił /żadnych/ wymagań".

Model dwuwartościowy jest niemal wyłącznie stosowany w krajach anglosaskich i faworyzowany także przez szkołę brunszwicką w RFN. Odpowiada on systemom szkolnym niescentralizowanym, tolerującym - lub nawet popierającym - zróżnicowanie programowe i niewspółmierność poziomu prac szkół. Szczegółowe stopniowanie osiągnięć uczniów jest w nich sprawą wewnątrzszkolną, mniej istotną niż dobór przedmiotów i treści nauczania tych przedmiotów przez daną szkołę.

W krajach socjalistycznych - a także w innych krajach o scentralizowanym jednolitym systemie szkolnym - istnieją warunki upowszechniania modelu wielowartościowego o szerokim zasięgu. Trafnie rozpoznała je grupa pedagogów ze Szegedu, podejmując prace nad pomiarem "dostosowanym do możliwości zintegrowanego systemu szkolnego" /Agoston, Orosz 1971; Orosz 1972; Nagy 1973/. Niestety, wynik tych prac trzeba uznać za rozczarowujący. Węgrzy zaproponowali znormalizowaną skalę stopni szkolnych, nazwaną "standardowa piątka" i dzielącą badanych na grupy: 7 - 24 - 38 - 24 - 7 procent. Mimo niewątpliwych osiągnięć w budowaniu teorii pomiaru sprawdzającego /"tematycznego"/, nie dostrzegli oni sprzeczności między założeniami takiego pomiaru a tradycyjną psychometrią. Szandor Orosz napisał /1972, s. 43/: "W naszym zakładzie opracowaliśmy procedurę zamiany punktów na stopnie szkolne metodą odchylenia standardowego. Nasze doświadczenia potwierdziły, że znane prawo rozkładu normalnego jest trafne także dla wyników pomiaru dydaktycznego /.../".

Przekonanie o użyteczności apriorycznych rozkładów stopni szkolnych jest w krajach socjalistycznych silnie zakorzenione. Na przykład Helmut Weck z NRD, zwolennik pierwszeństwa oceniania społeczno-wychowawczego wobec procedur statystycznych, kończy swą książkę o sprawdzaniu i ocenianiu osiągnięć hipotezą, iż rozkład stopni szkolnych /według malejących osiągnięć ucznia/: 15 - 30 - 35 - 20 - 0 procent jest optymalny pedagogicznie /1976, s. 153-154/. Echo psychometrii jest tu zapewne wzmacniane przez pojmowanie dydaktyki jako nauki normatywnej.

W Polsce mamy kilkudziesięcioletnią tradycję badań osiągnięć szkolnych, w których z reguły stosowano jakościowe, a nie ilościowe normy ocen /zob. Okoń 1970, s. 73-89; Niemierko 1982, s. 70-72/. Do tych tradycji nawiązuje test sprawdzający wielostopniowy, który został opisany i uzasadniony w kilku wcześniejszych publikacjach /Niemierko 1975, Niemierko 1982/. Jest to narzędzie w pełni konsekwentne wobec założeń pomiaru sprawdzającego, spełniające warunki modelu wielowartościowego takiego pomiaru.

Zastąpimy teraz opisowe wyrażenie "model wielowartościowy pomiaru sprawdzającego" terminem "pomiar wielostopniowy" o następującym znaczeniu:

p o m i a r w i e l o s t o p n i o w y t o p o m i a r s p r a w d z a j ą c y, w k t ó r y m w y n i k o w i k a ż d e g o b a d a n e g o u c z n i a U j e s t p r z y p o r z ą d k o w a n a p e w n a w a r t o ś ć /s t o p i e ń/ h i e r a r c h i c z n e j s k a l i w y m a g a ń p r o g r a m o w y c h.

Jak widzimy, występuje tu wzmocnienie założeń pomiaru sprawdzającego: określenie wymagań musi być dokonane kilkakrotnie na tym samym zbiorze elementów treści nauczania, do tego w układzie hierarchicznym, to jest tak, aby każdy element zaliczony do wyższej klasy wymagań był zarazem zaliczony do niższej klasy wymagań. Możliwość dokonania takiego pomiaru jest przedmiotem dyskusji oraz weryfikacji eksperymentalnej.

Pomiar wielostopniowy można sobie wyobrazić jako kilkakrotne równoległe sprawdzanie osiągnięć na zmiennym poziomie lub jednoczesne stosowanie kilku testów o zróżnicowanej trudności. Analogię takich procedur można znaleźć w ustalaniu przemysłowych klas jakości wyrobów. Normy jakości powinny być stałe, a przyjęcie jakiegokolwiek założenia o rozkładzie jakości przed poklasyfikowaniem dostarczonych wyrobów byłoby błędem.

POMIAR OSIĄGNIĘĆ KONIECZNYCH

Model dwuwartościowy pomiaru sprawdzającego znalazł najpełniejsze, jak dotychczas, zastosowanie w "programach minimum kompetencji" w USA. Są to "zorganizowane działania w celu upewnienia się, że uczniowie szkół publicznych są w stanie zademonstrować pewne umiejętności minimalne, niezbędne do wykonania zadań, jakie będą stale napotykać w dorosłym życiu" /Airasian, Madaus, Pedulla 1979, s. 5/. Te umiejętności na ogół nie wybiegają poza czytanie, pisanie, liczenie i podstawową orientację w organizacji życia publicznego wysoko rozwiniętego społeczeństwa amerykańskiego.

Oto kilka przykładów, wybranych z wykazu 24 umiejętności, objętych testami "funkcjonalnej alfabetyzacji", zastosowanymi w 1977 roku na Florydzie wobec uczniów klasy dziesiątej /Fisher 1978/:

Porozumiewanie się /communications skills/.

"Określić myśl przewodnią fragmentu tekstu".

"Określić przyczyny i skutki działania".

"Rozróżnić fakty i opinie".

"Wskazać właściwe źródło, z którego można otrzymać szerszą informację na dany temat".

"Posłużyć się mapą drogową i planem miasta".

"Wypełnić prawidłowo czek i książeczkę czekową".

"Wypełnić formularz pytania o prawo jazdy, zatrudnienie, przyjęcie do szkoły, ubezpieczenie i kredyt".

MATEMATYKA

"Określić upływ czasu między dwoma wydarzeniami, ustalonymi w sekundach, minutach, godzinach, dniach, tygodniach, miesiącach lub latach".

"Znaleźć rozwiązanie praktycznych /real-world/ problemów obejmujących jedno lub dwa działania na liczbach całkowitych".

"Znaleźć rozwiązanie praktycznych problemów obejmujących stopę zysku i oszacowanie wielkości zysku".

"Rozwiązać problem dotyczący powierzchni prostokątnej działki, stosując miary metryczne lub amerykańskie".

"Odczytać i scharakteryzować zależności przedstawione za pomocą wykresów liniowych, wykresów kołowych i tabel".

Przykłady pokazują, jak dalece sprawdzane umiejętności bywają praktyczne, a zarazem elementarne. Jednak na Florydzie normy wymagań, określonej na 70 procent odpowiednich zadań, nie spełniło 8 procent uczniów w zakresie "porozumiewania się" i aż 36 procent u-

czniów w zakresie matematyki, a w niektórych szkołach ze znaczną przewagą młodzieży murzyńskiej "oblali" matematykę praktycznie wszyscy /Tamże/. To skłoniło rodziców tych uczniów do wszczęcia procesu sądowego przeciw stanowym władzom oświatowym z oskarżenia o nierówność warunków kształcenia się, zaskoczenie egzaminem i błąd kulturowy testów. Sąd uznał te argumenty i nakazał odłożenie egzaminów na cztery lata oraz szereg środków łagodzących ich rygory /Minimum... 1980, Turlington 1985/.

U kolebki programów minimum kompetencji stały także procesy sądowe. Absolwenci skarżyli swoje szkoły o to, że nie przygotowały ich do podjęcia jakiejkolwiek pracy wymagającej czytania, pisania, liczenia i orientacji w otoczeniu. Wykazywały to egzaminy selekcyjne, wprowadzone przez zakłady pracy, nieufne wobec świadectw szkolnych.

Podjęcie przez działaczy oświatowych w USA problemu minimum kompetencji absolwenta dwunastoletniej szkoły obowiązkowej zaowocowało projektami wewnątrzszkolnych, ale ujednoliconych dla każdego stanu, egzaminów, które upoważniałyby szkoły do wystawienia końcowych świadectw /matur/. To pociągnęło za sobą problemy teoretyczne i organizacyjne, do których rozwiązania pedagogika, nie tylko amerykańska, okazała się zupełnie nie przygotowana. Zebrał je Henry Brickell w postaci następującej, często cytowanej, siódemki /Airasian i in. 1979, s. 91 i n./:

1. Jakich kompetencji wymagać? Większość pedagogów zgadza się, że powinny one obejmować czytanie, pisanie i liczenie, ale wymieniane są także następujące dziedziny: ochrona zdrowia, wychowanie obywatelskie, budżety osobiste i rodzinne, odpowiedzialność cywilna i społeczna, rozumne słuchanie, ekspresja słowna, życie rodzinne, analiza logiczną, ochrona środowiska, oszczędność energii, stosunki międzyludzkie... /Tamże, s. 12-13/. Podaje się także przykłady na to, że ludzie, którzy osiągnęli sukces życiowy, nie zawsze kończyli jakąkolwiek szkołę, a niektórzy pozostali analfabetami.

2. Jak je mierzyć? Panuje jednomyślność, że narzędziami pomiaru minimum kompetencji powinny być pisemne testy sprawdzające, ale liczne kontrowersje dotyczą konstrukcji tych testów, ich producenta oraz instytucji prowadzącej testowanie. Koszty programów minimum kompetencji okazują się wysokie.

3. Kiedy je mierzyć? Potrzebne jest co najmniej dwuletnie wyprzedzenie w stosunku do matury, aby dać szansę "niekompetentnym" na uzyskanie wymaganych umiejetności. Może jednak zaczynać te egzaminy

jeszcze wcześniej, skoro już w IV - V klasie znaczna część uczniów jest do nich przygotowana?

4. Ile minimów określić? Można sobie wyobrazić indywidualne minima dla poszczególnych uczniów, zróżnicowane według ich uzdolnień i warunków uczenia się, "wynegocjowane" między uczniem, nauczycielem i rodzicami. To samo dla szkoły - minimum uzgodnione między inspektoratem oświaty, dyrekcją szkoły i radą pedagogiczną. Jest to, zdaniem Brickella /s. 98/, wizja przerażająca organizacyjnie!

5. Jak wysokie minimum określić? Pytanie to dotyczy testowych norm wymagań, które będą poddane analizie teoretycznej w osobnym artykule. Obok naukowych, kwestia ta ma aspekty społeczne i polityczne, uwydatnione przez programy minimum kompetencji. Kilkuprocentowe różnice ilościowego wskaźnika normy decydują o losie wielu tysięcy uczniów, zwykle pochodzących z warstw nie uprzywilejowanych. Na przykład J. Gallagher obliczył, że trudność testu czytania w północnokarolińskim programie minimum kompetencji odpowiada: przy normie 80 procent - średniemu wynikowi uczniów klasy dziesiątej, przy normie 70 procent - średniemu wynikowi uczniów klasy ósmej, a przy normie 50 procent - średniemu wynikowi uczniów klasy piątej /Jaeger, Tittle 1980, s. 251/. Gene Glass /1978/ określił normy procentowe jako "pseudokwantyfikację - bezsensowne stosowanie liczb do zagadnień nie przygotowanych do analizy ilościowej". Zażądał on natychmiastowego zawieszenia egzaminów z zakresu minimum kompetencji, ponieważ "opierają się one na nie dającej się obronić technologii". Bardziej pojednawcze stanowisko zajął Henry Brickell, pisząc /op.cit., s. 99/: "Musimy zrozumieć, że zgodnie z tradycją minima sa czymś, co szkoły próbuja osiągnąć, a nie - co gwarantują, Są celami, nie wymaganiami. Praca bez braków nie jest dewizą szkoły, jest nią "od każdego według jego zdolności". A zdolności - jak nie mają górnej granicy, tak nie mają i dolnej granicy".

6. Dla kogo określić minima? Brickell uważa, że minima określone dla szkół i nauczycieli /w procentach uczniów zaliczających egzamin/ są równie istotne, jak minima dla uczniów.

7. Co zrobić z niekompetentymi? To pytanie jest bodaj kluczowe. W stosunku do uczniów można:

a. wyznaczyć powtórny egzamin,

b. przedłużyć nauke szkolna,

c. obniżyć minimum tak, by wszyscy zdali egzamin,

d. skierować na zajęcia wyrównawcze,

e. odmówić dyplomu,

f. wręczyć dyplom niższej kategorii lub świadectwo uczęszczania do szkoły. Podobne rozwiązania można zastosować wobec "niekompetentnych szkół". Nadto można w nich zmienić programy nauczania, zawiesić prawo wydawania dyplomów /matur/ lub wręcz je rozwiązać.

Mimo tak poważnych wątpliwości, w większości stanów USA wprowadza się na początku lat osiemdziesiątych jakieś programy minimum kompetencji. Decyduje świadomość spadku poziomu nauczania w większości szkół oraz fakt, iż - jak stwierdza jeden z raportów federalnych - około 13 procent wszystkich siedemnastolatków w USA "można praktycznie uznać za analfabetów na podstawie najprostszych testów umiejętności czytania, pisania i rozumienia tekstu" /Raport ... 1983/.

W Polsce podjęto próby wykorzystania rodzącej się teorii pomiaru minimum kompetencji do problemu uczniów opóźnionych w nauce w szkole podstawowej, a głównie - na szczeblu początkowym. Obcy termin "minimum kompetencji" zmieniono na "osiągnięcia konieczne" /propozycja T. Patrzałka/ z następującą definicją: osiągnięcia konieczne to umiejętności uczniów pozwalające im korzystać z nauczania określonego szczebla systemu szkolnego oraz wykonywać proste zadania życia codziennego stosowne do wieku. W definicji tej wysunięto na plan pierwszy związek osiągnięć koniecznych z dalszą nauką szkolną.

Pierwsze rodzime artykuły na temat osiągnięć koniecznych przyniósł monograficzny numer czasopisma "Edukacja" /nr 2/ z 1983 roku. Tadeusz Patrzałek zaproponował, by uznać je za warunek konieczny, ale niewystarczający, promowania ucznia. Podał też liczne przykłady "umiejętności ułatwiających życie" uczniowi dziesięcioletniemu w zakresie komunikowania się z otoczeniem. Jerzy Nowik określił osiągnięcia konieczne jako wymagania na "słabą trójkę" /3-/, a więc wyżej niż poprzedni autor. Za podstawę ich ustalania w matematyce uznał strukturalną analizę programu nauczania. Wykaz osiągnięć koniecznych absolwenta szkoły podstawowej w zakresie matematyki sporządziła Maria Sobczak. Jest on bogatszy od programów amerykańskich o "opanowanie czynności intelektualnych", takich jak wykrywanie prawidłowości, klasyfikowanie, dostrzeganie analogii, wstępna matematyzacja, wnioskowanie, posługiwanie się modelami i wyobraźnią matematyczną. Ta grupa, zdaniem Autorki, stanowi o różnicy między "osiągnięciami koniecznymi" a "minimum kompetencji".

Reakcja nauczycieli polskich na projekt pomiaru osiągnięć koniecznych uczniów klas początkowych jest dodatnia /Sitarska 1985/. Ocenę takich akcji musimy na razie oprzeć na doświadczeniach amerykańskich. Bywa ona entuzjastyczna. Na przykład Jenne Britell twierdzi, że programy minimum kompetencji otwierają "nowy etap oświaty amerykańskiej" ze względu na ich egalitaryzm, realizm i "powszechną gwarancję" /Jaeger, Tittle 1980/. Ostrożniejsze oceny sformułowane są w kategoriach oczekiwań społecznych i podkreślają /Airasian i in. 1979, s. 9-10/:

1. pomoc uczniom, których potrzeby edukacyjne są największe,
2. motywowanie uczniów do wysiłku i powstrzymanie "promocji ze względów społecznych" /social promotions/,
3. sprecyzowanie umiejętności, jakie powinny być nauczane,
4. upewnienie się, że uczniowie te umiejętności opanowali.

Lista obaw jest jednak dłuższa, gdyż programy minimum kompetencji mogą /Tamże, s. 10-12/:

1. zwiększyć odpad szkolny i napiętnować młodzież, która niepodoła wymaganiom,
2. nie zagwarantować pracy wyrównawczej z uczniami,
3. sprymitywizować pomiar osiągnięć,
4. nadmiernie zwęzić programy nauczania,
5. przerzucić ciężar niepowodzeń na uczniów,
6. spowodować nieuzasadnione naciski na nauczycieli,
7. zachęcać do "nauczania pod testy",
8. spowodować, że "minimum" stanie się "maksimum".

OCENA POMIARU SPRAWDZAJĄCEGO

Czy pomiar sprawdzający jest czymś więcej niż kodyfikacją reguł powszechnie stosowanych w praktyce oświatowej, także i w Polsce? Niełatwo to stwierdzić, bo praktyka oświatowa jest złożona i wieloaspektowa. Ostrożna odpowiedź brzmiałaby, iż w miarę rozwoju procedur - takich jak analizy wielostopniowe lub ustalenie osiągnięć koniecznych - pomiar sprawdzający staje się nową metodą sprawdzania osiągnięć /por. Niemierko 1982/, zaś utrzymanie związku z dotychczasowymi metodami jest przedmiotem troski jej twórców.

Główne zalety teorii pomiaru sprawdzającego są następujące:

1. Teoria ta odbywa się bez założenia o rozkładzie normalnym - co więcej: o jakimkolwiek rozkładzie osiągnięć uczniów - pozostawiając nauczycielom pole do jego kształtowania środkami pedagogicznymi.

2. Istotą pomiaru sprawdzającego jest porównywanie osiągnięć uczniów z uprzednio sformułowanymi wymaganiami, zwracające uwagę nauczycieli na planowanie sprawdzania i oceniania wyników nauczania.

3. Konstrukcja "cel - wynik" jest naturalna dla dydaktyki, podczas gdy konstrukcja "wynik - inne wyniki", zapożyczona z psychologii różnic indywidualnych, pozostawała na terenie dydaktyki obca.

Nadużycia pomiaru sprawdzającego, jakie grożą, wiążą się ze zbyt pochopnym ustaleniem wymagań programowych oraz niedocenieniem zróżnicowania uzdolnień i warunków uczenia się między uczniami. Pomiar taki nie da się pogodzić z dydaktyką nadmiernie dyrektywną, żądającą wysokich wyników nauczania w każdych warunkach i od wszystkich uczniów.

PODSUMOWANIE

Dwadzieścia pięć lat temu /1962/ narodził się - jako teoria - pomiar sprawdzający, oparty na wymaganiach zawartych w programach nauczania. Podejście to stopniowo wypiera z oświaty dawny "pomiar różnicujący", który ogranicza się do porównywania wyników między uczniami.

Współcześnie w Polsce rozwijają się dwa kierunki pomiaru sprawdzającego:

a. pomiar wielostopniowy, będący oryginalną koncepcją autora artykułu,

b. pomiar osiągnięć koniecznych, wzorowany na amerykańskich programach "minimum kompetencji".

P r z y p i s

x Część pierwszą tekstu zamieściliśmy w nr 4 z 1985 r. Ze względu na obszerną bibliografię, która może zainteresować Czytelników, odstępujemy od zasady podawania przypisów i zamieszczamy na końcu wykaz cytowanej literatury.

C y t o w a n a l i t e r a t u r a

Agoston G., J. Nagy, S. Orosz: Méréses módszerek a pedagógiában. Budapest 1971, Tankönyvkiadó.

Airasian P.W., G.F. Madaus, J.J. Pedulla: Minimal competency testing. Englewood Cliffs 1979, Educational Technology Publications.

Berk R.A. /ed./: Criterion-referenced measurement: The state of art. Baltimore 1980, The John Hopkins University Press.

Bradfield J.M., H.S. Moredock: Measurement and evaluation in education. New York 1957, Macmillan..

Ebel R.L.: Content standard scores. "Educational and Psychological Measurement"1962, s. 12-15.

Ebel R.L.: Criterion-referenced measurements: Limitations. "School Review" 1971, s. 282-288.

Ebel R.L.: Some limitations of criterion-referenced measurement. /W:/ G.H. Bracht, K.D. Hopkins, J.C. Stanley /eds./: Perspectives in educational and psychological measurement. Englewood Cliffs 1972, Prentice - Hall.

Fisher T.H.: Florida's approach to competency testing. "Phi Delta Kappan" 1978, s. 599 - 602.

Flanagan J.C.: Units, Scores and Norms. /W:/ E.F. Lindquist /ed./: Educational measurement. Washington 1951, ACE.

Fricke R.: Kriteriumsorientierte Leistungsmessung. Stuttgart 1974, Kohlhammer.

Glaser R.: Instructional technology and the measurement of learning outcomes. "American Psychologist" 1963, s. 519-521.

Glaser R., D.J. Klaus: Proficiency measurement: Assesing human performance. /W:/ R. Gagne /ed./: Psychological principles in system development. New York 1962, Holt.

Glaser R., A. Nitko: Measurement in learning and instruction. /W:/ R.L. Thorndike /ed./: Educational measurement. Second edition. Washington 1971, ACE.

Glass G.V.: Minimum competence and incompetence in Florida. "Phi Delta Kappan" 1978, s. 602-605.

Hambleton R.K., M.R. Novick: Toward an integration of theory and method for criterion-referenced tests. "Journal of Educational Measurement" 1973, s. 159-170.

Ingenkamp K.: Pädagogische Diagnostik. Weinheim 1975, Beltz.

Jaeger R.M., C.K. Tittle /eds./: Minimum competency achievement testing: Motives, models, measures, and consequences. Berkley 1980, Mc Cutchan.

Klauer K.J.: Methodik der Lehrzieldefinition und Lehrstoffanalyse. Düsseldorf 1974, Schwann.

Klauer K.J., R. Fricke, M. Herbig, H. Rupprecht, F. Schott: Lehrzielorientierte Tests. Dusseldorf 1972, Schwann.

Krapp A., H. Mandl: Einschulungsdiagnostik. Weinheim 1977, Beltz.

Minimum competency testing: A case study of the Florida functional literacy examination. Birefing papers for two seminars. Cambridge 1980.

Morrison H.C.: The practice of teaching in the secondary school. Chicago 1926, University of Chicago Press.

Nagy J.: Standard osztalyzat. "Pedagogia Szemle" 1973, s. 225-234.

Nedelsky L.: Absolute grading standards for objective tests. "Educational and Psychological Measurement" 1954, s. 3-19.

Niemierko B.: Konstrukcja i wykorzystanie testu osiągnięć szkolnych. Warszawa 1973, IKNiBO.

Niemierko B.: Testy osiągnięć szkolnych. Warszawa 1975, WSiP.

Niemierko B.: Pomiar sprawdzający jako metoda badawcza pedagogiki "Studia Pedagogiczne" t. XLIV, 1982.

Niemierko B.: Pomiar sprawdzający wielostopniowy. Bydgoszcz 1986, WSP.

Nowik J.: Próba określenia minimum kompetencji matematycznej ucznia klasy IV szkoły podstawowej oraz sposobów wykorzystania tego minimum do przewidywania losów ucznia. "Edukacja" 1983 nr 2.

Okoń W.: O postępie pedagogicznym. Warszawa 1970, KiW.

Orosz A.: Particular system of measuring the level of konwledge in Hungary, conforming to the integrated school system. "Acta Universitatis Szegediensis. Sectio Paedagogica et Psychologica". Szeged 1972.

Patrzałek T.: Metodyka testu polonistycznego. Warszawa 1977, WSiP.

Patrzałek T.: O teście osiągnięć koniecznych. "Edukacja" 1983 nr 2.

Pietrowskij E.U.: Ustnaja prowierka znanij uczaszczichsja. Moskwa 1956, Uczpiedgiz.

Popham W.J. /ed./: Criterion-referenced measurement: An Introduction. Englewood Cliffs 1971, Prentice-Hall.

Popham W.J.: Criterion-referenced measurement. Englewood Cliffs 1978, Prentice-Hall.

Popham W.J., T. Husek: Implications of criterion-referenced measurement. "Journal of Educational Measurement" 1969, s. 1-9.

Raport o stanie amerykańskiej szkoły: "Naród zagrożony: imperatywy reformy szkolnej". "Oświata i Wychowanie" 1983, wersja A, nr 21.

Schott F.: Lehrstoffanalyse. Düsseldorf 1975, Schwann.

Shaycoft M.F.: Handbook of criterion-referenced testing: Development, evaluation and use. New York 1979, Garland.

Simon G.B.: Comments on "Implications of criterion-referenced measurement. "Journal of Educational Measurement" 1973, s. 256-260.

Sitarska W.: Osiągnięcia konieczne w początkowym nauczaniu matematyki: problemy, propozycje badawcze, stanowisko nauczycieli. "Edukacja" 1985 nr 1.

Sobczak M.: Problem osiągnięć koniecznych absolwenta szkoły podstawowej w zakresie matematyki. "Edukacja" 1983 nr 2.

Strittmater P. /Her./: Lernzielorientierte Leistungsmessung. Weinheim 1973, Beltz.

Turlington R.D.: How testing is changing education in Florida. "Educational Measurement Issues and Practice" 1985 nr 2.

Ward K.: On the concept of criterion-referenced measurement. "British Journal of Educational Psychology" 1970, s. 314-323.

Weck H.: Tendenzen und Augaben bei der Weiterentwicklung von Leistungsermittlung und -bewertung./W:/ Tagungsbericht der wissenschaftlichen Arbeitstagung zum Thema "Leistungsermittlung und Leistungsbewertung im Unterricht der sozialistischen Schule. Jena 1974, Friedrich - Schiller - Universität.

Henryk Cudak
Inspektorat Oświaty i Wychowania
Koluszki

RZECZYWISTA FUNKCJA INSPEKTORA OŚWIATY W KSZTAŁTOWANIU KULTURY PEDAGOGICZNEJ RODZICÓW

Jednym z ważniejszych zadań współczesnej szkoły jest kształtowanie postaw nauczycielskich, prospołecznych, wychowanie w trosce o rozwój własnego środowiska, społeczności, kraju. Skuteczna realizacja tych zadań zależy od współpracy szkoły z domem rodzinnym. Tylko jednolitość celów oraz oddziaływań wychowawczych może gwarantować pozytywne efekty wychowawcze pracy szkoły. Tymczasem rodzice często stają się bezradni wobec kłopotów wychowawczych.

Akty prawne określają dokładnie model absolwenta szkoły podstawowej, "Wszystkie działania szkoły podstawowej powinny zmierzać do tego, aby jej absolwent:

- służył socjalistycznej ojczyźnie, był patriotą, znał swój kraj i jego tradycje, kulturę i symbole narodowe, dbał o piękno i czystość języka ojczystego...
- cechował sie dzielnością, wytrwałością i samodzielnością"[1].

Wiadomo, jakie powinno być dziecko. Nieodparcie nasuwa się natychmiast pytanie o model rodziców, rodziny. Wspomagać szkołę mogą tylko rodzice wyposażeni w odpowiedni zasób wiedzy pedagogicznej i psychologicznej, wrażliwi na potrzeby dziecka, mający umiejętności pedagogicznego działania. Zgodnie z powiedzeniem "wychowuje się przez to, kim się jest".

Badania nad poziomem kultury pedagogicznej społeczeństwa wykazują, że wychowanie w rodzinach, środowiskach lokalnych, grupach rówieśniczych dokonuje się w zasadzie przez sam fakt współżycia z innymi, poprzez naśladowanie wzorców zachowań. Proces wychowania, czynności wychowawcze uznawane są przez większość badanych za łatwe i zrozumiałe. Niewiele osób przyznaje, że oprócz wrodzonych zdolności i doświadczeń rodzicom potrzebna jest po prostu specjalna wiedza, a także pedagogiczna umiejetności i nawyki.

Za przygotowanie rodziców do roli wychowawców - według oczekiwań badanych i opinii autorów publikacji pedagogicznych - powinna odpowiadać szkoła. W jakim stopniu szkoła realizuje zadania z tego za-

kresu? Czy jest do wypełniania zadań dotyczących upowszechniania kultury pedagogicznej zobowiązana przez akty prawne? Czy zadania te uznaje nadzór pedagogiczny? Jakie formy i metody pedagogicznego kształcenia preferują dyrekcje szkół, rady pedagogiczne, wychowawcy klasowi? Jaką rolę spełniają w tym zakresie organizacje rodzicielskie? Tak sformułowane problemy posłużyły do przeprowadzenia oceny działalności wybranych szkół podstawowych województwa piotrkowskiego na rzecz upowszechniania kultury pedagogicznej wśród rodziców.

Materiału badawczego dostarczyły analizy dokumentów prawnych, dokumentów obrazujących pracę szkoły, wywiady i ankiety przeprowadzone wśród rodziców i nauczycieli oraz obserwacja życia szkoły.

Uchwała Sejmu PRL z dnia 26 stycznia 1982 roku zaaprobowała wstrzymanie realizacji reformy strukturalnej systemu edukacji narodowej. Zobowiązywała jednocześnie Radę Ministrów do "systematycznej modernizacji organizacyjnych i programowych zasad pracy szkół".

Doskonaląc system oświaty i wychowania resort podjął i realizuje działania mające na celu podniesienie poziomu pracy szkoły. Wyrażone to zostało między innymi w następujących działaniach i dokumentacji:

- przyjęcie "Założeń programowo-organizacyjnych szkoły podstawowej",
- wprowadzenie "Głównych kierunków i zadań w pracy wychowawczej szkół",
- wprowadzenie praktyk uczniowskich,
- wdrażanie nowych zasad doskonalenia się i organizacji szkolnych,
- normy i ustalenia przyjęte w nowych dokumentach znalazły odbicie w statucie szkoły, który obowiązuje /zgodnie z zarządzeniem MOiW z dnia 28 I 1985 r./ od lutego 1985 r.

Prowadzącego badania interesował problem ujęcia /we wspomnianych dokumentach/ kształcenia pedagogicznego rodziców jako jednego z ważnych zadań szkoły.

Od wielu lat bowiem autorzy większości publikacji podejmujących temat upowszechniania kultury pedagogicznej wyrażają przekonanie, że kształcenie pedagogiczne społeczeństwa powinno dokonywać się w ścisłym współdziałaniu różnych środowisk i instytucji wychowujących. Zgodnie akcentują, że najważniejsza rola przypada w tym względzie szkole.

Nieodosobnione były także głosy, by kształcenie pedagogiczne rodziców uznać za statutowy obowiązek każdej szkoły, każdej placówki oświatowo-wychowawczej, by w programowych i planach działania szkół znalazły się konkretne sformułowania z tego zakresu.

Pierwszym dokumentem modernizującym pracę szkoły był tekst: "Główne kierunki i zadania w pracy wychowawczej szkół", wydany przez MOiW w 1983 r.

Zgodnie z oczekiwaniami w dziale "Współpraca szkół z rodzicami i środowiskiem" zamieszczono sformułowania zobowiązujące szkołę do podejmowania działań na rzecz kształcenia pedagogicznego rodziców.

W dokumencie zaleca się zapoznawanie rodziców z podstawowymi kryteriami ocen, z systemem nagród i kar, z zestawem wymagań dydaktycznych i wychowawczych oraz sposobami likwidowania braków lub odchyleń od normy oraz ze sposobami przeciwdziałania trudnościom wychowawczym.

Zamieszczono tu także następujące zadania:

- upowszechnienie wśród rodziców kultury pedagogicznej w zależności od konkretnej sytuacji wychowawczej każdego środowiska, rzeczywistych potrzeb i zainteresowań rodziców - zwłaszcza młodych /m.in. poprzez wywiadówki, Uniwersytety Powszechne dla Rodziców, radiowęzły zakładowe/,
- zachęcanie rodziców do współdziałania ze szkołą w zakresie spraw opiekuńczo-wychowawczych i dydaktycznych,
- stwarzanie rodzicom dogodnych warunków dla systematycznych kontaktów z poszczególnymi nauczycielami i kierownictwem szkoły"[2].

Podobnie ujęty jest problem w "Założeniach programowo-organizacyjnych kształcenia i wychowania w szkole podstawowej". Tendencja i kierunki modernizacji szkoły wskazują zasady wyrażone w "Założeniach"... Jedną z nich jest "zasada tworzenia środowiska wychowawczego". Szczegółowe omówienie zasady nakłada na szkołę obowiązek budowania jednolitego frontu oddziaływań wychowawczych, koordynowanie wpływów różnych środowisk, kompensowanie niedostatków funkcji innych instytucji, przeciwdziałanie niekorzystnym wpływom.

Wydaje się, że opracowując /zależnie od potrzeb/ sposoby realizacji tej zasady, szkoły podejmują zadania kształcenia pedagogicznego rodziców. Tylko tą drogą będą mogły stworzyć "jednolity front oddziaływań wychowawczych", ingerować w tworzenie środowiska wychowawczego, przeciwdziałać "niekorzystnym wpływom domu rodzinnego".

Podstawowym dokumentem określającym założenia funkcjonowania szkoły jest statut. W nowym statucie znalazły odbicie normy i ustalenia przyjęte w "Głównych kierunkach i zadaniach w pracy wychowawczej szkoły" oraz w "Założeniach programowo-organizacyjnych". Została tu wyraźniej podkreślona wychowawcza funkcja szkoły, jej szczególne usytuowanie w środowisku. Statut precyzuje obowiązki dy-

rektora szkoły, rady pedagogicznej, nauczycieli i wychowawców. Dyrektora szkoła czyni się odpowiedzialnym za organizację prawidłowej współpracy szkoły z komitetami rodzicielskimi i opiekuńczymi. Nauczycielom zaleca się systematyczną współpracę z domem rodzinnym uczniów. Najwyższe zadania z zakresu organizacji kształcenia pedagogicznego rodziców powierza statut nauczycielowi-wychowawcy. Zgodnie ze sformułowaniami statutu wychowawca klasy powinien:

- "współdziałać z rodzicami dla doskonalenia procesu dydaktycznego ochrony zdrowia, eliminowania przyczyn niedostosowania społecznego i ochrony przed skutkami demoralizacji środowiska,
- systematycznie informować rodziców o postępach w nauce, trudnościach rozwojowych i zachowaniu uczniów na terenie szkoły oraz organizować wzajemne kontakty między rodzicami, nauczycielami i dyrekcją szkoły,
- współpracować z rodziną, prowadzić działania dla upowszechniania kultury pedagogicznej wśród rodziców"[3].

Ocena wskazanych dokumentów w zakresie normowania problemów kształcenia pedagogicznego rodziców jest obecnie trudna. Wydaje się, że dokumenty normujące życie współczesnej szkoły zawierają jednoznacznie sformułowane zadania.Kształcenie pedagogiczne rodziców jest statutowym obowiązkiem szkoły.

Podejmowanie działań na rzecz upowszechniania kultury pedagogicznej nie może być wyrazem dobrej woli, przejawem zainteresowań niektórych nauczycieli czy dyrektorów. Wszyscy są zobowiązani do planowej, systematycznej pracy w tym zakresie.

Na administracji oświatowej stopnia podstawowego, na oddziałach kształcenia nauczycieli spoczywa obowiązek przybliżania dyrektorom szkół zmian programowych, prezentowania nowych tendencji w naukach pedagogicznych, wskazywania kierunków modernizacji systemu oświatowego. W praktyce może się jednak okazać, że sformułowania zawarte w "Statucie", "Głównych kierunkach..." i "Założeniach" są zbyt ogólne. Precyzują zadania nie wskazując form organizacyjnych. W statucie szkoły za upowszechnienie kultury pedagogicznej wśród rodziców czyni się odpowiedzialnym wychowawcę klasy. Ustawodawców nie interesuje fakt, że zadanie może przerastać możliwości przeciętnego wychowawcy, że organizacja szkolenia rodziców przy okazji tzw. "wywiadówek" to za mało. Żaden z wymienionych tu dokumentów nie zobowiązuje szkoły do systematycznej, planowej pracy nad upowszechnianiem kultury pedagogicznej. Można przewidywać, że w najbliższych latach pozostaniemy na etapie dorywczej pedagogizacji, że zorganizowa-

ne kształcenie pedagogiczne będziemy uznawać za innowacje. Tak więc, choć niewątpliwie "Statut", "Główne kierunki..." i "Założenia" stanowią krok naprzód także w działaniach na rzecz upowszechnienia kultury pedagogicznej, na pewno nie rozwiązują problemu.

Przedmiotem zainteresowań była działalność inspektorów oświaty na rzecz upowszechnienia kultury pedagogicznej wśród rodziców.

Ogólnie rzecz biorąc podstawowa funkcja inspektora oświaty to realizacja zadań wynikajacych z obowiązujących przepisów normatywnych, polegających na nadzorowaniu i zarządzaniu szkołami i placówkami oświatowo-wychowawczymi bezpośrednio podległymi.

Działalność ta polegać będzie na normowaniu, planowaniu, doskonaleniu systemu oświatowego, organizacji nadzoru pedagogicznego, koordynacji działalności placówek.

Niezwykle ważnym elementem zarządzania jest inspiracja, tworzenie bodźców dla innowacji pedagogicznych: współdziałanie z radami pedagogicznymi w rozwiązywaniu nurtujących problemów oraz wyzwalaniu inicjatyw. Z potwierdzonej badaniami praktyki wynika, że inspirowanie, nadzorowanie działań podejmowanych na rzecz upowszechniania kultury pedagogicznej przez inspektorów oświaty i wychowania jest niewystarczające. Problem kształcenia pedagogicznego jest przez nadzór pedagogiczny najczęściej w ogóle niedostrzegalny bądź też pojmowany jako współpraca szkoły z domem rodzinnym dziecka. Dla weryfikacji powyższej hipotezy przeprowadzono badania ankietowe wśród nauczycieli i dyrektorów szkół, dokonano analizy rocznych planów pracy inspektorów oświaty i wychowania oraz analizy zaleceń powizytacyjnych i pohospitacyjnych wydanych przez inspektorów oświaty i wychowania oraz gminnych dyrektorów. Badając rolę nadzoru pedagogicznego szczebla podstawowego w podejmowaniu przez szkoły zadań z zakresu upowszechniania kultury pedagogicznej skierowano do 112 nauczycieli badanych szkół pytania:

1. Czy podczas wizytacji szkoły badano jak realizuje Pan/i/ zadania dotyczące kształcenia pedagogicznego rodziców?
2. Czy inspektor oświaty na spotkaniach z nauczycielami, dyrektorami podejmował upowszechnianie kultury pedagogicznej w społeczeństwie?
3. Nowy statut szkoły zobowiązuje wychowawców do organizacji różnych form kształcenia pedagogicznego rodziców. Jakiej pomocy w realizacji tego zadania oczekuje Pan/i/ od inspektora, wizytatora, dyrektora?

Wyniki badań ankietowych całkowicie potwierdzają przyjętą hipoteze.

Inspektorzy oświaty, a wcześniej gminni dyrektorzy, w zasadzie nie dostrzegali potrzeby inspirowania nauczycieli do działań z zakresu kultury pedagogicznej rodziców. Podczas wizytacji szkół, jak stwierdza 97% badanych nauczycieli, nie podejmowano tego problemu. 3% wypowiedzi wskazuje, że oceniając pracę nauczyciela jako wychowawcy klasowego badano kontakty z domem rodzinnym i inne formy współpracy z rodzicami. Wypowiedzi dowodzą, że: "sprawdzono moją dokumentację wychowawcy klasowego, w rozmowie analizowano moje spotkania z rodzicami, wizyty w domu dziecka, stosunek rodziców do szkoły". Inna wypowiedź - "Prowadzę dziennik spotkań z rodzicami oraz odnotowuję korespondencję. Podczas wizytacji inspektor uznał, że warto popularyzować te formy, "Podczas oceny mojej pracy dyrektor wskazał, że mam osiągnięcia w organizowaniu pracy wychowawczej przy udziale rodziców. Inspektor wyraził zainteresowanie". Powyższe wypowiedzi wskazują, że w pracy nadzoru pedagogicznego zainteresowanie i kontrola dotyczy nauczycieli, rzadziej uczniów, natomiast problem rodziców nie istnieje. Analiza wypowiedzi na kolejne pytanie ankiety potwierdza stanowisko inspektorów wobec problemów kształcenia pedagogicznego rodziców. Badani nauczyciele i dyrektorzy szkół stwierdzają w 94%, że na naradach w ogóle nie podejmuje się tematu upowszechniania kultury pedagogicznej. Wyjątek stanowiła tu grupa młodych nauczycieli, którzy w odpowiedzi na powyższe pytanie przytaczali przykłady różnorodnych działań inspektora oświaty i wychowania w zakresie inspirowania nauczycieli do działań na rzecz upowszechniania kultury pedagogicznej. Oto przykład wypowiedzi:

"Na pierwszym spotkaniu inspektor oświaty i wychowania przekazał nam materiały do wykorzystania na zebraniach z rodzicami. Było to opracowanie zawierające wykaz obowiązków rodziców wobec uczącego się dziecka. Wykorzystując je przekazałam rodzicom wiele cennych rad. Uświadomiłam im, że dziecko jest pracownikiem umysłowym, pracującym od 5-9 godzin dziennie, że nauka jest trudną pracą. Przystosowanie się dziecka do wymogów szkoły pozostaje w ścisłym związku z postawami rodziców, atmosferą emocjonalną i społeczną w domu, z organizacją życia w rodzinie i stosunkiem rodziców do szkoły".

Na pozytywny przykład działań inspektora oświaty i wychowania wskazywała inna wypowiedź: "tematem spotkania młodych nauczycieli było współdziałanie szkoły i domu w wychowaniu dziecka. Inspektor oświaty i wychowania szeroko omówił problem organizacji przez rodziców nauki domowej dziecka. Wskazał na zasady, których powinni przestrzegać rodzice i dzieci. Były to dla mnie cenne wskazówki. Na ze-

braniu klasowym wykorzystałam te materiały i przekazałam rodzicom".

Podobne treści wskazujące na fakt, że inspektor oświaty i wychowania może ukierunkować działanie nauczycieli w zakresie upowszechniania kultury pedagogicznej zawierała kolejna wypowiedź: "Skorzystałam ze szkolenia nauczycieli prowadzonego przez inspektora oświaty i wychowania. Inspektor miał prelekcję na temat organizacji zebrań z rodzicami. Mówił, jaką wiedzę powinni zdobyć rodzice w szkole. Materiały uzyskane podczas zebrania wykorzystałam na spotkaniach z rodzicami".

Wypowiedzi tego typu należą wśród ankietowanych do wyjątków. Tylko 6% osób badanych podawało przykłady różnych form działania inspektorów oświaty i dyrektorów gminnych w zakresie organizacji kształcenia pedagogicznego. Pozostała grupa badanych stwierdzała, że zagadnienie kształcenia pedagogicznego nie jest ujmowane w planach szkoleń prowadzonych przez terenowe ogniwa nadzoru pedagogicznego. Na podstawie wypowiedzi ankietowanych nauczycieli można wnioskować, że do gminnych organów administracji oświatowej nie dotarł "Program i plan upowszechniania kultury pedagogicznej", wydany w 1976 roku. przez MOiW. 100% badanych nauczycieli odpowiedziało przecząco na pytanie: "Czy zostali zapoznani z programem upowszechniania kultury pedagogicznej". Wydaje się, że od zapoznania z programem powinno się zaczynać wszelkie działania na rzecz upowszechniania kultury pedagogicznej. Znajomość programu pozwoliłaby nauczycielom stworzyć na własny użytek model-wzorzec rodziny, o wysokiej kulturze pedagogicznej, umożliwiłaby ustalenie listy najpilniejszych potrzeb, ułatwiłaby planowanie działań. I w tym przypadku skończyłoby się na opracowaniu programu, ponieważ władze oświatowe nie badają jego realizacji, nie czują się odpowiedzialne za jego wdrażanie.

Kolejne pytanie ankiety dotyczyło oczekiwań nauczycieli związanych z formami pomocy od dyrektora, inspektora, wizytatora w zakresie organizacji różnych form kształcenia pedagogicznego rodziców. Analiza wypowiedzi prowadzi do wniosku, że nauczyciele nie są przygotowani do realizacji wspomnianych zadań. W swych postulatach pod adresem inspektora i dyrektora wymieniali różnorodne problemy.

Najczęściej powtarzały się następujące:

Lp.	Rodzaj oczekiwania	Liczba wypowiedzi	%
1.	Opracowanie szczegółowych programów	85	79
2.	Wyposażenie nauczyciela w odpowiednio opracowany zbiór prelekcji	106	90
3.	Zapewnienie pomocy dydaktycznych	111	99
4.	Pomoc w organizacji szkoleń	46	40
5.	Zapewnienie prelegentów	76	61
6.	Wynagrodzenie nauczycieli prowadzących szkolenia	54	48
7.	Organizowanie różnych form doskonalenia nauczycieli w zakresie metod pracy z rodzicami	73	60
8.	Dostarczenie nauczycielom odpowiedniej lektury	42	42
9.	Uwzględnienie podczas oceny pracy nauczyciela tego zakresu działalności nauczyciela	65	59
10.	Zorganizowanie uniwersytetów dla rodziców	85	79

Rejestr potrzeb nauczycieli jest bogaty i różnorodny. Młodzi nauczyciele chcieliby otrzymać szczegółowe plany, programy, gotowe opracowania prelekcji. Ta grupa badanych oczekuje także pomocy w organizacji szkoleń oraz zapewnienia odpowiednich prelegentów. Oni najczęściej wskazywali na to, że za systematyczne prowadzenie szkoleń trzeba nauczycieli wynagradzać.

Inne potrzeby obserwuje się wśród starszych stażem pracy nauczycieli. Respondenci w grupie od 6-15 lat pracy nauczycielskiej najczęściej postulowali wyposażenie szkół w odpowiednie środki dydaktyczne /filmy, przeźrocza, taśmy, plansze/, oraz organizację doskonalenia nauczycieli w zakresie metod prac z rodzicami. Nieliczni wskazywali, że kształcenie pedagogiczne jest wciąż tylko wyrazem "dobrej woli", że oczekuja systemowych rozwiązań, uporządkowania całokształtu problemów upowszechniania kultury pedagogicznej.

Zróżnicowanie oczekiwań występuje również w grupach nauczycieli wiejskich i miejskich. Pracujący na wsi najczęściej wymieniali: zapewnienie prelegentów, pomocy dydaktycznych oraz szkolenia w zakresie form i metod kształcenia pedagogicznego rodziców. Nauczycie-

le w mieście wskazują, że trzeba podjąć działania na rzecz ujednolicenia form upowszechniania wiedzy i umiejętności pedagogicznych. Najczęściej postulowano utworzenie przy szkole Uniwersytetu dla Rodziców.

Porównanie oczekiwań nauczycieli dotyczacych form pomocy od inspektora z rzeczywistymi działaniami terenowych władz oświatowych jest żenujące. Wyniki ankiet wskazuja, że dotychczasowe formy działania ograniczają się do wskazania tematyki zebrań z rodzicami bądź też opracowań tematów prelekcji. Tymczasem nauczyciele oczekują organizacji Uniwersytetów dla Rodziców, wyposażenia szkoły w pomoce naukowe do prowadzenia szkoleń, w materiały metodyczne. Chcieliby doskonalić swą wiedzę i umiejętności w zakresie dydaktyki dorosłych.

Wydaje się, że są to oczekiwania realne na miarę możliwości, zakresu uprawnień inspektora oświaty i wychowania, że mieszczą się w granicach obowiązujących aktów normatywnych.

Rolę Wydziałów Oświaty i Wychowania oraz inspektorów oświaty w upowszechnianiu kultury pedagogicznej badano analizując ich plany pracy.

Badaniami objęto 65 planów. W toku analizy interesowano się następującymi sprawami:

1. Czy plan zawiera zadania z zakresu kultury pedagogicznej?
2. Jak sformułowano sposoby realizacji zadań?
3. Czy plan wskazuje osobę odpowiedzialną i termin realizacji zadań?

Oto wyniki badań:

Lp.	Cechy planu	Liczba planów	%
1.	Brak zadań z zakresu kultury pedagogicznej	13	21
2.	Ujmuje zadania z zakresu współpracy z rodziną	32	49
3.	Zawiera ogólnie, hasłowo sformułowane sposoby realizacji zadań	12	18
4.	Zawiera konkretnie sformułowane zadania do realizacji	4	6
5.	Wskazuje na termin i osoby odpowiedzialne za realizację	4	6
	R a z e m	65	100

21% analizowanych planów nie zawiera w ogóle zadań z zakresu kształcenia pedagogicznego. W 49% planów umieszczono zadania, które mają inspirować współpracę szkoły z domem rodzinnym. Tylko nieliczni inspektorzy /4/ planowali zadania nad upowszechnianiem kultury pedagogicznej. Rejestr zadań szczegółowych jest w tym względzie niewielki. W planach można znaleźć następujące sformułowania środków realizacji zadań:

1. Opracowanie i przesłanie do szkół prelekcji nt. "Obowiązki rodziców wobec uczącego się dziecka".
2. Pismo do szkół w sprawie tablicy informacyjnej dla rodziców.
3. Szkolenie młodych nauczycieli na temat: "Współpraca z rodzicami".
4. Pismo do szkół na temat form działania Komitetu Rodzicielskiego w upowszechnianiu kultury pedagogicznej wśród rodziców.
5. Opracowanie i przesłanie do szkół wytycznych do planu upowszechniania kultury pedagogicznej.
6. Zorganizowanie szkolenia pełnomocników do spraw resocjalizacji na temat opieki nad rodzicami alkoholików.
7. Wizytacja problemowa: współpraca szkoły z domem rodzinnym.

Powyższe przykłady świadczą, że podejmowane są próby inspirowania działań sporadycznych, przypadkowych. W planach wydziałów oświaty i dyrektorów szkół gminnych nie stwierdzono zadań związanych z upowszechnianiem kultury pedagogicznej. Wydziały oświaty, inspektoraty oświaty nie inicjują żadnych form pedagogicznego kształcenia, ich plany pracy nie wskazują, że można w tym względzie oczekiwać korzystnych przemian. W toku badań dokonano analizy protokółów wizytacji problemowych i kompleksowych, przeprowadzonych przez inspektorów oświaty. Ogółem przeanalizowano 187 protokółów wizytacji. 96 protokółów sporządzono po wizytacjach kompleksowych. 91 protokółów to sprawozdania z wizytacji o zawężonej problematyce.

Jedynie jeden wydział oświaty i wychowania spośród 65 badanych jednostek w styczniu 1985 r., przeprowadził w podległych sobie szkołach wizytację problemową badającą formy pracy szkoły w zakresie kształcenia pedagogicznego. Wizytujący badał następujące problemy szczegółowe:

1. Jakie zadania z zakresu pedagogicznego kształcenia rodziców podejmowano w szkole w 2 ostatnich latach?
2. W jaki sposób zorganizowano w szkole pedagogiczne kształcenia rodziców?
   - Czy jest w szkole osoba odpowiedzialna za upowszechnianie kultury pedagogicznej?

- Czy zróżnicowano zakres wiedzy pedagogicznej dla rodziców uczniów różnych klas?
- Jakie metody i formy organizacyjne uznają nauczyciele za najbardziej efektywne?

3. Jakie trudności ma szkoła w realizowaniu zadań z zakresu krzewienia kultury pedagogicznej rodziców?
4. Jak na podstawie hospitacji lekcji i zajęć pozalekcyjnych dyrekcja szkoły ocenia troskę nauczycieli o poziom kultury pedagogicznej obecnych uczniów - przyszłych rodziców?
5. Jak dyrekcja szkoły ocenia przygotowanie nauczycieli do realizacji zadań z zakresu kształcenia pedagogicznego rodziców?
6. Jakie osiągnięcia szkoła posiada z zakresu stosowania form pracy z rodzicami w kształtowaniu kultury pedagogicznej rodziców?
7. Jak dyrekcja, rada pedagogiczna oceniają poziom i treść kultury pedagogicznej rodziców?
8. Jakie działania pedejmuje komitet rodzicielski w kształtowaniu kultury pedagogicznej rodziców?

Poza tym żadna spośród 187 przeprowadzonych wizytacji nie dotyczyła problemu kształcenia pedagogicznego rodziców ani nawet współpracy szkoły z rodziną. W 6 protokółach wizytacji kompleksowych znajdują się problemy szczegółowe wskazujące, że wizytujący oceniali działalność Komitetu Rodzicielskiego. Interesował ich jednak tylko finansowy aspekt tej działalności.

W toku wizytacji, badających stopień wdrożenia dokumentu "Główne kierunki...", ujęto w 26 przypadkach zagadnienie współpracy szkoły ze środowiskiem. Lektura protokółów wskazuje, że przedmiotem zainteresowania wizytujących były najczęściej formy kontaktów z zakładem opiekuńczym, współpraca z organizacjami politycznymi i społecznymi polegająca na organizowaniu spotkań, przygotowaniu programów artystycznych z okazji świąt i uroczystości.

P r z y p i s y

[1] Założenia programowo-organizacyjne kształcenia i wychowania w szkole podstawowej. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne. Warszawa 1985, s. 8.

[2] Główne kierunki i zadania w pracy wychowawczej szkół - MOiW, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1983, s. 21.

[3] STATUT SZKOŁY PODSTAWOWEJ. MOiW, 1985, s. 12.

Adam Windakiewicz
IKN - Oddział Doskonalenia Nauczycieli
Bielsko-Biała

WPŁYW DYREKTORA SZKOŁY NA INNOWACJE I POSTĘP PEDAGOGICZNY

Dyrektor inicjuje i koordynuje działalność dydaktyczno-wychowawczą i opiekuńczą nauczycieli, a także kontroluje ją na bieżąco poprzez czynności hospitacyjne. Powinny one obejmować wszystkie formy zajęć organizowanych i prowadzonych przez nauczycieli[1].

Nie ulega wątpliwości znaczący wpływ dyrektora na wszystkie poczynania nauczycieli, także te, które wykraczają poza codzienne, rutynowe obowiązki i mają znamiona oryginalności i twórczości pedagogicznej. Może on je wspierać i rozwijać względnie hamować, a nawet unicestwiać.

Przewodniczenie radzie pedagogicznej daje możliwość ukierunkowywania jej obrad i popierania na jej forum różnego rodzaju pożytecznych inicjatyw. Wyrażać się to może m.in. w tonie wypowiedzi na temat niektórych zachowań i sytuacji dydaktycznych odbiegających od przyjętych stereotypów i szkolnej rutyny. Można je popierać i być nawet ich zwolennikiem i propagatorem. Można także ich nie dostrzegać i wyrażać się o nich krytycznie.

Dyrektor tworzy atmosferę sprzyjającą różnego rodzaju innowacjom oddolnym. Wiele z nich zmierza do usprawnienia pracy szkoły i poprawy efektywności kształcenia.

I dlatego właśnie zasługują na poparcie ze strony dyrektora placówki.

Jest wiele możliwości wspierania wyróżniających się nauczycieli, zarówno w sensie moralnym /zachęty, pochwały/, jak też materialnym /nagrody/. Warto jednak wnikać w motywy postępowania innowacyjnego. Ważne jest to, czym kieruje się dany nauczyciel. W grę może wchodzić zarówno interes własny, jak i społeczny. Najlepiej, gdy występuje zbieżność interesów jednostki /uzyskiwanie większej satysfakcji zawodowej/ z interesami szkoły /zwiększenie efektywności nauczania i wychowania/.

Trzeba liczyć się również z tym, że nauczyciel-nowator może okazać się człowiekiem trudnym, nie poddającym się /jak inni/ woli zwierzchnika. Na przykład, nie zgadza się z jego poglądami zwłaszcza, gdy dyrektor szkoły jest zwolennikiem tradycyjnych, konwencjo-

nalnych metod nauczania/. Inicjator różnego rodzaju nowości może sprawiać wiele kłopotów.

W zakresie obowiązków każdego dyrektora leży "stwarzanie warunków do upowszechniania doświadczeń przodujących nauczycieli, rozwoju nowatorstwa pedagogicznego i wykorzystania osiągnięć pedagogiki w codziennej pracy wszystkich nauczycieli"[2]. Chodzi o popieranie nie tylko różnego rodzaju cennych inicjatyw, lecz również sprzyjanie eksperymentom i różnego rodzaju badaniom. Rzeczywistość szkolna kryje w sobie wiele uwarunkowań i zależności, z których należałoby sobie w pełni zdawać sprawę, sprawując funkcje kierownicze.

Nasuwa się pytanie: w jakim stopniu dyrektorzy szkół i placówek oświatowo-wychowawczych wywiązują się z powyższych obowiązków?

Sondaż ankietowy, który przeprowadziłem w roku 1986, miał na celu rozpoznanie i określenie osobistego stosunku przedstawicieli kadry kierowniczej do nowatorstwa i postępu pedagogicznego.

Kadra kierownicza w przedszkolach, szkołach podstawowych i zawodowych liczy w woj. bielskim około 1000 osób.

Ankieta była anonimowa i zawierała 7 zasadniczych pytań. Wśród respondentów jest 18 dyrektorów przedszkoli, 45 dyrektorów szkół podstawowych /w tym 8 zastępców/ i 37 dyrektorów różnych szkół ponadpodstawowych /w tym 12 zastępców/. Większość z nich legitymuje się dość długim stażem pracy w oświacie i na stanowiskach kierowniczych. W sumie stanowią oni 10% całej kadry kierowniczej. Reprezentują szkoły położone zarówno w mieście /22/, jak i na wsi. Badana populacja liczy 100 osób /w tym 36 kobiet/. Dane liczbowe są więc zarazem wskaźnikiem procentowym. Ankieta była anonimowa.

Na pytanie: "Czy w kierowanej przez Pana/nią/ placówce możliwe jest wprowadzanie i rozwijanie nowatorstwa pedagogicznego?" - "tak" - odpowiedziało 76 osób, "nie" - 24.

Wielu, bo aż 24%, dyrektorów sądzi, że wprowadzanie i rozwijanie nowatorstwa w ich placówkach nie jest możliwe. Nie ma w nich - jak twierdzą - sprzyjających warunków. Najczęściej negatywne opinie uzasadniane są następująco:

- wielu nauczycieli nie ma wymaganych kwalifikacji, dużo jest młodych ludzi bez doświadczenia pedagogicznego,
- słaba baza materialna szkoły, brak odpowiednich warunków lokalowych,
- brak środków na zakup pomocy dydaktycznych, środków audiowizualnych oraz potrzebnej literatury.

Ta część kadry kierowniczej wyraża dość duży sceptycyzm, gdy chodzi o możliwości opracowywania i wdrażania do praktyki szkolnej róż-

nego rodzaju innowacji oddolnych. Sądzić należy, że takie negatywne odczucia bezpośrednich zwierzchników nie będą sprzyjać wyzwalaniu i ujawnianiu się wśród nauczycieli twórczych inicjatyw.

Postęp pedagogiczny, którego prekursorem jest nowatorstwo, napotyka więc na bariery kadrowe i materiałowe.

Nie można koncentrować się jedynie na metodach pracy nauczyciela z uczniami, które nawet w niesprzyjających warunkach mogą być oryginalne i twórcze. Trzeba brać również pod uwagę - w tego rodzaju badaniach - zarządzanie i kierowanie szkoła, urządzenie i wyposażenie pracowni przedmiotowych /warsztatów/, zajęcia pozalekcyjne, samorząd i organizacje młodzieżowe, komitet rodzicielski. Dlatego w drugiej części pierwszego pytania chodziło o wybranie i oznaczenie przez respondenta /cyframi od 1 do 7/ tych odcinków pracy szkoły, gdzie innowacje są najbardziej potrzebne i pożądane.

Wielu ograniczyło się do oznaczenia jedynie trzech spośród proponowanych i wyszczególnionych odcinków, oznaczając je cyframi: 1, 2, 3... Cyfra 1 oznacza, że właśnie na tym odcinku innowacje są - zdaniem respondenta - najbardziej pożądane.

Na podstawie dokonanych wyborów sądzić można, że w szkołach /przedszkolach/ kierowanych przez wypowiadające się na ten temat osoby, najpilniejsze względnie pilne są innowacje w dziedzinie:

- pracownie przedmiotowe /76/,
- metody nauczania i wychowania /71/,
- zarządzanie i kierowanie szkołą /54/,
- organizacje młodzieżowe /41/,
- warsztaty szkolne /26/,
- zajęcia pozalekcyjne /23/,
- komitet rodzicielski /15/.

Inne odcinki pracy szkoły, wymienione przez respondentów, to: preorientacja zawodowa, nauczanie języków obcych, działalność rady pedagogicznej, praca z uczniem zdolnym, współpraca szkoły ze środowiskiem.

Najpilniejsze są innowacje dotyczące bazy materialnej szkoły /przedszkola/ oraz organizacji pracy nauczyciela z dziećmi i młodzieżą /metody nauczania i wychowania/.

Na pytanie drugie: "Czy wśród nauczycieli i wychowawców Waszej Szkoły /Przedszkola/ są osoby odznaczające się aktywnością twórczą, inicjatywą i pomysłowością w dziedzinie nowatorstwa /mające również określony, własny dorobek/?" - "tak" odpowiedziało 67 osób, "nie" - 29, brak odpowiedzi - 4.

Najczęściej podawano: 1-2 osoby. W liczniejszych zespołach nauczycielskich jest ich - w świetle przybliżonych, dość subiektywnych określeń - więcej, bo nawet 5-7 osób.

Ogółem w 100 placówkach kierowanych przez respondentów, jest ich 70, czyli na 2000 zatrudnionych tam nauczycieli - 3,5%[3].

Następne pytanie ankiety dotyczyło cech osobowych nauczyciela nowatora. Należało wymienić trzy najważniejsze cechy. Pytanie miało charakter otwarty. Oto zestawienie dziesięciu najczęściej wymienianych i powtarzających się w odpowiedziach walorów osobowych:

1/ stałe wzbogacanie wiedzy i umiejętności /32/,
2/ duża wiedza merytoryczna i zawodowa /28/,
3/ twórcza inwencja i pomysłowość /23/,
4/ aktywność zawodowa i zaangażowanie w pracy /20/,
5/ upór w pokonywaniu trudności /18/,
6/ wewnętrzny niepokój /12/,
7/ odwaga /9/,
8/ chęć współpracy z innymi nauczycielami i upowszechniania własnych osiągnięć /8/,
9/ umiejętność nawiązywania kontaktu z młodzieżą /6/,
10/ realizm w zamysłach i działaniach.

Respondenci wymieniają jeszcze wiele innych cech, jak np. umiłowanie zawodu nauczycielskiego, sumienność, uczciwość, systematyczność w działaniu.

Z analizowanych wypowiedzi wynika dość prawidłowe wyobrażenie kadry kierowniczej o walorach osobowościowych nauczycieli - zwolenników i twórców innowacji. Na pierwszym miejscu stawiana jest wiedza i doświadczenie, a dalej twórcza inwencja i aktywność.

Sądzić należy, że sprzyjać to będzie wyłanianiu jednostek twórczych, dostrzeganiu ich roli w zespole oraz należytemu satysfakcjonowaniu indywidualnych osiągnięć.

Nie bez znaczenia jest osobisty stosunek dyrektora do prób naukowego badania określonego odcinka rzeczywistości szkolnej /przedszkolnej/. Chodzi o to, czy widzi on i docenia potrzebę eksperymentowania na terenie swojej placówki. Szczególnie cenne są eksperymenty podejmowane przez twórczo pracujących nauczycieli. Mogą one dotyczyć wdrażania i badania efektywności pewnych koncepcji metodycznych, wiązania emocjonalnego ucznia ze szkołą, wykorzystania indywidualnych uzdolnień i zainteresowań. Nauczyciel praktyk może stać się zarazem badaczem, poszukującym związków przyczynowo-skutkowych pomiędzy dostrzeganymi zjawiskami. Przychylność bezpośredniego zwierzch-

nika może zachęcać potencjalnych eksperymentatorów do podejmowania tego rodzaju działań. Negatywne stanowisko dyrektora i rady pedagogicznej zniechęca lub nawet uniemożliwia podejmowanie jakiegokolwiek eksperymentu lub pracy badawczej na terenie szkoły /przedszkola/[4].

Dlatego w ankiecie dla kadry kierowniczej musiało znaleźć się również następujące pytanie: "Czy uważa Pan/i/ za celowe i pożądane podejmowanie w najbliższych latach eksperymentów pedagogicznych?".

Zaproponowano aż 76 możliwych kierunków eksperymentowania. Tak bowiem trzeba określić podane propozycje tematyczne. Wiele z nich wymaga dokładniejszego określenia i sprecyzowania. Należy jednak podkreślić, że obejmują one niemal wszystkie odcinki rzeczywistości szkolnej.

Trudno tutaj wymieniać wszystkie propozycje. Ograniczymy się do niektórych z nich. Wydaje się, że zasługują one na uwagę:

"wyzwalanie aktywności twórczej dziecka /wychowanie przez sztukę"/,

"skuteczność nauczania języków obcych w wieku przedszkolnym",

"czynniki wpływające na szybkie opanowanie czytania i pisania",

"rozwijanie samorządności młodzieży w szkole podstawowej",

"nauczanie problemowe i jego wpływ na rozwój procesów poznawczych ucznia",

"wpływ organizacji młodzieżowych na efekty pracy wychowawczej szkoły".

Stosunek zdecydowanej większości respondentów do tego rodzaju eksperymentów, które zresztą sami proponują, można uznać za wysoce pozytywny. Zaledwie 11 na 100 osób odniosło się do nich negatywnie lub nie wyraziło swego poparcia.

Przemawiałoby to za możliwością podejmowania badań i prac eksperymentalnych przez tych nauczycieli, którzy wyrażają zainteresowanie weryfikacją swoich zamysłów i propozycji w praktyce. Mogą oni liczyć na przychylność ze strony swoich bezpośrednich zwierzchników.

Wzorem lat ubiegłych Ministerstwo Oświaty i Wychowania ustaliło 5 tematów do dyskusji na posiedzeniach rad pedagogicznych w roku szkolnym 1986/87. Należało wybrać i przedyskutować z przedstawionego zestawu 3 tematy szkoleniowe. Pierwsze miejsce w tym zestawie zajmuje temat: Rola innowacji pedagogicznych w doskonaleniu pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły /placówki oświatowo-wychowawczej/.

Ankieta miała na celu m.in. wykazanie, w jakim stopniu innowacje były przedmiotem zainteresowania rad pedagogicznych w placówkach kierowanych przez respondentów /do 31 XII 1986 r./.

Kolejne pytanie zostało sformułowane następująco:

"Czy nowatorstwo i postęp były przedmiotem obrad Waszej Rady Pedagogicznej"? - "tak" odpowiedziało 64 osób, "nie" - 23, brak odpowiedzi - 13.

Ale był to temat oddzielnego posiedzenia rady pedagogicznej zaledwie w 10-ciu szkołach /5 szkół podstawowych i 5 szkół ponadpodstawowych/. W przedszkolach nie podejmowano w ogóle tego tematu. Natomiast omawiano te sprawy obok innych problemów aż w 54 placówkach /10 przedszkoli, 24 szkoły podstawowe, 20 szkół ponadpodstawowych/, a w 23 placówkach miały one być tematem najbliższego posiedzenia rady pedagogicznej. 13-tu respondentów nie ustosunkowało się do tego zagadnienia /brak odpowiedzi/. Należy przypuszczać, że nie zamierzają oni poświęcać tym sprawom większej uwagi.

Można sądzić, że ludzie bezpośrednio odpowiedzialni za efekty pracy dydaktyczno-wychowawczej i opiekuńczej /jest to zarazem jeden ze wskaźników postępu pedagogicznego/ potrafią dostrzegać i określać bariery i przeszkody utrudniajace wdrażanie innowacji i zainteresowani są ich usuwaniem.

Dlatego zwrócono się do nich również z pytaniem: "co zdaniem Pana/i/ hamuje lub ogranicza postęp pedagogiczny w szkolnictwie?". Należało to określić bliżej własnymi słowami.

Wszystkie wymienione przez respondentów przyczyny zahamowania i zastoju we wdrażaniu i upowszechnianiu postępu podzielić można na: a/ subiektywne, wynikające z indywidualnych cech osobowych nauczycieli, oraz b/ zewnętrzne /obiektywne/, wynikające z różnych lokalnych braków i niedomagań systemu oświatowego.

Pierwsza przyczyna to niewystarczające przygotowanie zawodowe nauczycieli. Nie wszyscy dysponują potrzebną wiedzą merytoryczną i pedagogiczną. Zdarzają się "nauczyciele z przypadku". Na ogół wszyscy ankietowani uważają, najzupełniej słusznie, że nowatorstwo i postęp łączy sie z wysokim poziomem kwalifikacji nauczycielskich.

Na drugie miejsce wysuwa się nawyk do tradycyjnych form pracy i konwencjonalnych czynności. Wiąże się z tym brak zainteresowania nowościami w dziedzinie metod, pomocy i środków dydaktycznych, przywiązanie do utartych, schematycznych rozwiązań organizacyjnych i sposobów postępowania.

Jako trzecia przyczyna występuje /często podkreślana/ niechęć do dodatkowych, często pracochłonnych czynności, jakich wymaga wprowadzenie i wypróbowywanie czegoś nowego w szkole. W miejsce rutynowych czynności niezbędne są działania poprzedzone refleksją,

śledzenie i analizowanie skutków podejmowanych działań, wyciąganie i formułowanie wniosków itp. Tymczasem zawód nauczycielski został mocno /jak podkreślają respondenci/ sfeminizowany. Kobiety obarczone obowiązkami domowymi nie mogą poświęcać więcej, niż się wymaga, czasu na pracę w szkole /przedszkolu/.

Podkreślano także, że nauczyciele dochodzący /zatrudniani na umowę-zlecenie/, jakich jest wielu, zwłaszcza w szkołach zawodowych, wykazuja słabe zainteresowanie intensyfikacją i unowocześnianiem metod nauczania i wychowania. Nie angażują się w zasadzie w działania innowacyjne.

Absolwenci szkół wyższych, również pedagogicznych i studiów nauczycielskich /policealnych/, nie są przygotowani do podejmowania działań innowacyjnych.

Brak jest większego zainteresowania samokształceniem i doskonaleniem zawodowym.

Ostatnie pytanie ankiety sformułowane było następująco: "co zdaniem Pana/i/ może stymulować działania na rzecz nowatorstwa i postępu? /Proszę to określić bliżej własnymi słowami/".

Respondenci wymieniali wiele czynników, najczęściej jednak:

1/ motywacyjny system płac,

2/ dobrą bazę materiałowo-techniczną /wyposażenie szkół, warunki lokalowe/,

3/ sprawny system informacji o innowacjach w oświacie /wystawy, publikacje, spotkania nauczycieli nowatorów i wymiana doświadczeń itp./.

Rzadziej wymieniane były takie czynniki jak:

4/ większy margines swobody dla twórczych działań,

5/ większa współpraca placówek dydaktyczno-wychowawczych z uczelniami i instytutami naukowymi,

6/ udział nauczycieli w różnych formach doskonalenia,

7/ właściwa atmosfera pracy w szkole.

WNIOSKI

1. Aktywność innowacyjną nauczycieli warunkuja różne czynniki subiektywne i obiektywne. Istotną rolę w inicjowaniu i rozwijaniu tej aktywności odgrywa dyrektor szkoły.

2. W badaniach mających na celu określenie stanu i uwarunkowań tej aktywności nie można pominąć kadry kierowniczej.

3. Sondaż ankietowy ujawnił osobisty stosunek tej kadry do nowatorstwa i postępu pedagogicznego.

Stosunek ten przejawia się w wypowiedziach na temat:
- możliwych kierunków eksperymentowania,
- zainteresowania rad pedagogicznych innowacjami w dziedzinie nauczania i wychowania,
- czynników hamujących i stymulujących nowatorstwo i postęp w szkole.

Stosunek badanych przedstawicieli kadry kierowniczej do nowatorskich inicjatyw i twórczych poczynań nauczycieli można uznać na ogół za pozytywny, sprzyjający wdrażaniu i upowszechnianiu innowacji. Niektóre opinie wskazują jednak na fakt uzależniania nowatorstwa od bazy materialnej /materiałowo-technicznej/ szkoły. Stanowi ona jeden z warunków podejmowania niektórych działań i eksperymentów, nie może jednak przesądzać o twórczej aktywności nauczycieli, która zależy w nie mniejszym, a może nawet w większym stopniu, od tzw. czynników bezinwestycyjnych /prawidłowa organizacja pracy; właściwa atmosfera, przychylność bezpośrednich zwierzchników itp./.

4. Dyrektor szkoły i każdej placówki dydaktyczno-wychowawczej musi być otwarty na innowacje oraz osobiście zainteresowany ich wdrażaniem i upowszechnianiem. Przy ocenie pracy dyrektorów należałoby uwzględniać to, w jakim stopniu inspirują oni i osobiście popierają zamysły i poczynania nowatorskie nauczycieli.

5. Nie wszyscy respondenci rozumieją i należycie interpretują takie pojęcia i terminy, jak: twórczość pedagogiczna, innowacje, nowatorstwo, postęp pedagogiczny. Wielu nie określa poprawnie tematu pożądanego eksperymentu.

Przemawia to za koniecznością wprowadzenia problematyki innowacyjnej do różnych form szkolenia i doskonalenia kadry kierowniczej.

P r z y p i s y

[1] Wnikliwa kontrola może przyczynić się do właściwego ukierunkowania zarówno bieżącej działalności nauczyciela, jak i jego rozwoju zawodowego.

[2] Załącznik do zarządzenia ministra oświaty i wychowania z dnia 23 lipca 1974 r. w sprawie statusu dyrektora szkoły /Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty i Wychowania z dnia 31 lipca 1974 r., poz. 62/.

[3] Ze względu na szybkość odbierania /przyswajania/ innowacji można podzielić ludzi na pewne grupy. Innowatorzy stanowią zaledwie 2,5% populacji, pionierzy 13,5%, a wczesna większość 34%. Por.: Cz. Barański: Uwarunkowania działalności innowacyjnej nauczycieli. Warszawa 1986, WSiP, s. 17-18.

[4] Zarządzenie ministra oświaty i wychowania w sprawie zasad prowadzenia badań i eksperymentów naukowych, nowatorstwa pedagogicznego w szkołach i in. placówkach oświatowo-wychowawczych, z dnia 27 sierpnia 1982 r. określa wyraźnie, że do nowatorstwa pedagogicznego stosuje

się przepisy dotyczące eksperymentu naukowego /par. 4-7/. Oznacza to, że działalność nowatorska może być podjęta "za zezwoleniem dyrektora szkoły na podstawie uchwały rady pedagogicznej, po uprzednim poinformowaniu organu sprawującego nadzór nad szkołą /par. 6.2./. /Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty i Wychowania z dnia 8 września 1982, poz. 105/.

Maria Teresa Kiszczak
Instytut Kształcenia Nauczycieli
Warszawa

PRZYGOTOWANIE ABSOLWENTÓW UCZELNI EKONOMICZNYCH DO PRACY NAUCZYCIELSKIEJ W ŚREDNICH SZKOŁACH EKONOMICZNYCH

Obecne tempo rozwoju społeczno-ekonomicznego, proces rekonstrukcji polskiej gospodarki, którego wyrazem jest reforma gospodarcza, wpływają na wzrost rangi wiedzy ekonomicznej, potrzeby myślenia ekonomicznego. Niemałą rolę do spełnienia w tej dziedzinie mają szkoły ekonomiczne, tak na poziomie średnim jak i wyższym. Kształcą one przecież pracowników, którzy obejmują stanowiska ekonomiczne na wszystkich szczeblach hierarchii organizacyjnej państwa, a z pozycji tych stanowisk kierują całą jego finansowo-gospodarczą działalnością. Nie ulega wątpliwości, że system i jakość ich kształcenia przez uczelnie wyższe i średnie szkoły ekonomiczne odgrywa niemałą rolę w jakości ich pracy dla społeczeństwa.

Przedmiotem moich zainteresowań są nauczyciele uczący przedmiotów ekonomicznych w średnich szkołach ekonomicznych. Nauczycieli o specjalności głównej ekonomicznej, pełnozatrudnionych /etatowych/ jest w szkołach średnich, policealnych i innych 2233[1]. W szkołach tych pracuje około 1000 nauczycieli ekonomistów niepełnozatrudnionych /dochodzących/. 99% tych nauczycieli ma wykształcenie wyższe, a jak wynika z ich specjalności, są oni absolwentami uczelni ekonomicznych.

Pracę w zawodzie nauczycielskim w średnich szkołach ekonomicznych podejmują absolwenci uczelni ekonomicznych:

1. albo bezpośrednio po studiach, bez przygotowania pedagogicznego,
2. albo bezpośrednio po studiach, z przygotowaniem pedagogicznym /ukończone studium pedagogiczne w uczelni ekonomicznej/,
3. albo po kilku lub kilkunastu latach pracy w jednostkach gospodarczych, na ogół bez przygotowania pedagogicznego.

Podejmujący pracę nauczycielską absolwent uczelni ekonomicznej powinien posiadać określone cechy osobowości predysponujące go do

tego zawodu, szeroką wiedzę ekonomiczną, znajomość praktyki gospodarczej, dużą wiedzę z dziedziny nauczanego przedmiotu, a także wiedzę pedagogiczną, szczególnie znajomość metodyki nauczania przedmiotów ekonomicznych w danym typie szkoły.

Tymczasem[2] rozpoczynając pracę w szkole natrafiają oni na duże trudności w realizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego. Zrozumiałym jest, że na trudności natrafiają nauczyciele nie posiadający predyspozycji psycho-fizycznych do wykonywania tego zawodu oraz nauczyciele bez przygotowania pedagogicznego. Wymagają oni szczególnej opieki ze strony dyrekcji szkoły, nadzoru pedagogicznego, są też niezwłocznie kierowani na studium pedagogiczne realizowane w systemie doskonalenia Instytutu Kształcenia Nauczycieli. Jednakże na kłopoty i trudności napotykają pozostałe grupy nauczycieli. W dużym stopniu wiąże się to z systemem kształcenia uczelni wyższych. Obecny system kształcenia powoduje, że absolwenci uczelni ekonomicznych posiadają wycinkowe, zbyt słabo przyswojone i utrwalone wiadomości z poszczególnych dziedzin wiedzy ekonomicznej, a nawet z dziedziny wybranej na uczelni dyscypliny kierunkowej. Poza tym, posiadana przez nich wiedza jest w zasadzie wiedzą teoretyczną, nie skorelowaną z praktyką gospodarczą.

Postulaty doskonalenia procesu dydaktyczno-wychowawczego uczelni wyższych przedstawiano na XXIV Plenum KC oraz X Zjeździe PZPR. "W szkolnictwie wyższym problemem szczególnie ważnym jest zwiększenie efektywności kształcenia i wychowania" stwierdza Uchwała X Zjazdu PZPR, zwracając uwagę na konieczność ściślejszego sprzężenia interesów nauki z praktyką społeczno-gospodarczą kraju.

Krytyczne oceny systemu kształcenia i wychowania uczelni wyższych formułuje wielu specjalistów w tej dziedzinie. J. Kluczyński i J. Półturzycki uważają, że "treści przedmiotowe powinny być rozważane nie tylko w kategoriach przyswajania wiedzy, ale także w aspekcie jej praktycznego zastosowania i wykorzystania. W programie studiów powinny znaleźć się te zakresy treści, które będą miały istotny wpływ na pracę zawodową absolwenta i jego doskonalenie w pracy. To, co później będzie wymagało stałego doskonalenia, odświeżania i modernizacji - to właśnie zakresy treści w programie studiów określonej dyscypliny naukowej /.../. Niezależnie od potrzeby zmian w zakresie treści kształcenia w wyższych uczelniach, niezmiernie istotną i trudną sprawą jest przeprowadzenie modernizacji w zakresie metod kształcenia i studiowania. Zbyt często jeszcze metody te przypominają dawne scholastyczne wykłady z obowiązkiem przyswojenia ich

treści"[3]. W. Okoń zwraca uwagę na jakość kształcenia:" /.../ jakość zaś nie sprowadza się wyłącznie do napełniania umysłu encyklopedycznymi wiadomościami ani do rozwoju zdolności zapamiętywania gotowej wiedzy. Znacznie ważniejsze od tego jest rozwijanie zainteresowań poznawczych, samodzielnego myślenia i twórczej postawy ogółu uczących się, aby zasadę uczenia się przez całe życie mogli oni realizować pod wpływem wewnętrznych potrzeb, a nie zewnętrznych nakazów"[4]. Zdaniem autorów "Raportu o stanie oświaty" w dalszym ciągu w czasie studiów dominuje nauczanie werbalne, absorbujące nie tyle myślenie, co raczej pamięć studentów. Duże niedostatki stwierdza się ponadto w umiejętnościach wykorzystywania zdobytej przez studentów wiedzy w konkretnych sytuacjach"[5].

Słaba znajomość praktycznej działalności przedsiębiorstw i instytucji przez absolwentów uczelni ekonomicznych związana jest także z programem ich kształcenia. W czasie studiów studentów obowiązuje 1 miesiąc płatnej praktyki robotniczej. Odbywą się ona na dowolnym stanowisku, co nie umożliwia szerszego poznania działalności zakładu. Mają oni jeszcze przez 1 miesiąc kontakt z praktyką gospodarczą pod koniec studiów, zbierając materiały do pracy dyplomowej, co również nie oznacza dogłębnego poznania działalności przedsiębiorstwa, szczególnie jego komórek "zarządu", czy też działalności innych ogniw życia gospodarczego, do pracy w których powinni być przez uczelnię przygotowani.

Taki system kształcenia nie sprzyja tworzeniu właściwych struktur wiedzy i umiejętności, kształtowaniu myślenia ekonomicznego, sprzyja natomiast "szufladkowaniu" informacji, z których nauczyciel często korzysta w sposób nieprawidłowy, popełniając błędy merytoryczne. Jest to także przyczyną błędnego pojmowania zjawisk społeczno-gospodarczych, polityki ekonomicznej państwa. O tym jak poważny jest to problem, świadczą wypowiedzi nauczycieli, domagających się organizowania praktyk zawodowych w przedsiębiorstwach. Cytuję: "Uważam, że nauczyciel przedmiotów zawodowych winien przejść obowiązkową praktykę w przedsiębiorstwie, pracować w najbardziej istotnych komórkach, przy czym byłoby dobrze /ale chyba jest to nierealne/, aby w praktyce zmuszony był podejmować konkretne decyzje, które pociągałyby za sobą pewno straty /szkody/, które winny być wkalkulowane w koszty takiej formy podnoszenia kwalifikacji". "Stworzyć instytucjonalne ramy dla praktyk zawodowych nauczycieli, odbywanych w przedsiębiorstwach. Jest to wręcz konieczne dla nauczycieli rachunkowości, finansów, ekonomik branżowych". "Organizować pra-

ktyki w przedsiębiorstwie" /prośby powtarzające się/. "Dokształcać nauczycieli ekonomistów w przedsiębiorstwach". "Konferencje nauczycieli organizować w przedsiębiorstwach, które swój system zarządzania opierają o nowoczesne metody i techniki". "Zapewnić częste kontakty z przedstawicielami przedsiębiorstw". "Zapewnić przepływ informacji między szkołą a przedsiębiorstwem i innymi jednostkami gospodarczymi". "Wytypować dla szkół zakłady przemysłowe, Oddziały PKO, Oddziały NBP, do których nauczyciel będzie miał prawo wstępu i będzie oczekiwał na pomoc fachową".

Nie mniejszy próg trudności mają do pokonania nauczyciele, którzy przed rozpoczęciem pracy pedagogicznej pracowali już w przedsiębiorstwie czy instytucji. Ich znajomość praktyki gospodarczej ogranicza się często do wąskiej dziedziny działalności czy określonego stanowiska w zakładzie pracy. Do prawidłowej realizacji procesu nauczania - uczenia się na lekcjach, potrzebna jest nauczycielowi dokładna znajomość poszczególnych dziedzin działalności przedsiębiorstwa, a także działalności gospodarczej w skali makro, potrzebna jest wiedza określona programem nauczania danego przedmiotu, umiejętność wiązania jej z praktyką gospodarczą. Potrzebna jest wiedza i umiejętności pedagogiczne. Potwierdzają to także badania prowadzone przez A. Berbekę[6]: "/.../ nawet dogłębna wiedza z danego przedmiotu wyniesiona ze studiów, nie jest wystarczająca do prowadzenia skutecznych oddziaływań pedagogicznych w szkole. Wskazują na to liczne spostrzeżenia dokonane w szkolnictwie zawodowym, gdzie często uczą wybitni specjaliści, inżynierowie, ekonomiści - bez przygotowania pedagogicznego. Mając dobre przygotowanie zawodowe w swojej specjalności, często nie osiągają zadowalających wyników nauczania. Nie sprawdza się zatem w praktyce pogląd, że kandydatowi na nauczyciela do podjęcia pracy w szkolnictwie wystarcza dobre przygotowanie, wyniesione ze studiów w określonej dyscyplinie. Konieczne jest więc równorzędne traktowanie obu tych aspektów jako niezbędnych elementów przygotowania pedagogicznego. Jest oczywiste, że przede wszystkim kandydaci na nauczycieli muszą zdobyć dobrą znajomość zagadnień, stanowiących treść programu nauczania prowadzonego przedmiotu. Dopiero na takim gruncie mogą być studiowane zagadnienia psychologiczno-pedagogiczne, ułatwiające procesy poznania ucznia i jego nauczania".

Przygotowanie przyszłej kadry pedagogicznej do wymogów współczesnej cywilizacji to przygotowanie jej do kształcenia ustawicznego. Wymogi kształcenia ustawicznego, a w tych ramach samokształcenia, dotyczą szczególnie ekonomistów, tak pracujących w sferze ad-

ministracji jak i nauczycieli. W związku ze zmianami w życiu społeczno-ekonomicznym zmianom podlegać musi także wiedza ekonomiczna. Ta dziedzina wiedzy wymaga ciągłej modernizacji, aktualizacji, uzupełniania. Tempo realizacji reformy gospodarczej związane jest głównie z jej realizatorami - pracownikami, chyba w decydującym stopniu ekonomistami, z ich świadomością konieczności zmian, umiejętnościami innowacyjnymi i adaptacyjnymi, umiejętnościami i motywacjami doskonalenia posiadanej wiedzy, nawyków, przekonań, postaw.

Czy uczelnie ekonomiczne przygotowują nauczycieli do samokształcenia? Na to skierowane do nauczycieli pytanie odpowiedziało 408 osób, w tym 327 kobiet, 81 mężczyzn. Odpowiedzi pozytywne kształtowały się następująco:

grupa nauczycieli	% odpowiedzi
ogółem	57
w tym: etatowi	65
dochodzący /niepełnozatrudnieni/	52
kobiety	59
mężczyźni	48

Poglądy na ten temat badanych nauczycieli biorąc pod uwagę ich wiek i staż pedagogiczny nie wykazują znaczących prawidłowości.

Opierając się na powyższych wypowiedziach badanych nauczycieli przedmiotów ekonomicznych można było wnioskować, że w zasadzie sytuacja w zakresie przygotowania ich przez uczelnie ekonomiczne do samokształcenia nie jest zła. Większość nauczycieli tak etatowych jak i dochodzących, a także większość kobiet, ocenia pozytywnie przygotowanie ich przez uczelnie ekonomiczne do samokształcenia.

Nie tak optymistyczne poglądy na ten temat prezentują nauczyciele metodycy przedmiotów ekonomicznych, zajmujący się pomocą i doradztwem nauczycielom przy ich warsztacie pracy, inaczej niż nauczyciele oceniają ten problem dyrektorzy szkół ekonomicznych. Nie potwierdziły się także wysokie oceny tego problemu w prowadzonych przeze mnie obserwacjach bezpośrednich nauczycieli przy ich warsztacie pracy. Na pytanie skierowane do nauczycieli metodyków: czy uczelnie ekonomiczne przygotowują swoich absolwentów do samokształcenia? 31% metodyków udzieliło odpowiedzi pozytywnych, natomiast 69% odpowiedzi negatywnych. Potwierdzająco odpowiedzieli w większości metodycy o wyższym wieku i dłuższym stażu pedagogicznym, i tak:

wiek /lat/	Staż pedagogiczny /lat/	Odpowiedź tak %
30-40	10-20	20
41-50	powyżej 20	33
powyżej 50	powyżej 20	50

metodycy w wieku poniżej 30 lat i stażu poniżej 10 lat w 100% odpowiedzieli na powyższe pytanie przecząco.

Wywiady przeprowadzone z dyrektorami ok. 60 szkół ekonomicznych potwierdziły oceny metodyków. Ich opinie ukształtowane zostały w czasie prowadzonych hospitacji lekcji nauczycieli. Samokształcenie nauczyciela to między innymi jego przygotowanie się do lekcji. Słabo przygotowany do lekcji uzyskuje niskie efekty swojej pracy z uczniami, co wyraża się niskim poziomem ich wiedzy i umiejętności.

Nauczyciele przychodzą na lekcje często nie wystarczająco przygotowani. Najchętniej jak wykazują badania, przygotowują się do lekcji z podręczników dla uczniów, które w tej dziedzinie wiedzy szybko się dezaktualizują. Nie mają jednocześnie wystarczających umiejętności i nawyków korzystania z różnorodnych źródeł informacji ekonomicznej, umiejętności i chęci ich poszukiwań i selekcji. Świadczą o tym ich życzenia kierowane pod adresem Instytutu Kształcenia Nauczycieli: "Informować na bieżąco nauczycieli o zmianach w treściach nauczania". "Przesyłać więcej aktualnych materiałów na temat funkcjonowania gospodarki". "Aktualizować na bieżąco podręczniki". "Bieżąca aktualizacja materiału nauczania z przedmiotów ekonomicznych"/ prośby powtarzające się/.

Jak już wspomniałam, na trudności w pracy dydaktyczno-wychowawczej natrafiają także nauczyciele, którzy ukończyli studium pedagogiczne w uczelni ekonomicznej. Związane jest to ze zbyt słabym przygotowaniem tych absolwentów do pracy nauczycielskiej w ściśle określonych typach szkół: w średnich szkołach ekonomicznych.

Wynika to między innymi z:

- nie wystarczającego kształcenia praktycznego tak ekonomicznego /o czym wspomniano wyżej/, jak i pedagogicznego przyszłych nauczycieli.

Przygotowanie pedagogiczne w Międzywydziałowym Studium Pedagogicznym realizowane jest w ciągu 5 semestrów /rozpoczyna się od trzeciego roku studiów/. Program studium obejmuje obok teoretycznych przedmiotów specjalistycznych, także praktykę zawodową. Praktyki odbywają się w wybranej przez Uczelnię średniej szkole ekonomicznej. Student ma obowiązek zaliczyć uczestnictwo w 30 lekcjach prowadzonych przez

nauczycieli tej szkoły, w ramach dwóch wybranych przez siebie przedmiotów. Ma on także obowiązek prowadzić samodzielnie 5 lekcji z każdego wybranego przedmiotu. "Zaliczenie" hospitacji nie oznacza jeszcze kształtowania umiejętności pracy z uczniami. Aby hospitacje te przyniosły właściwe rezultaty trzeba, by kandydaci do zawodu nauczycielskiego nie tylko hospitowali lekcje innych nauczycieli, ale analizowali i weryfikowali je pod kierunkiem doświadczonego metodyka, by sami w trakcie prowadzenia swoich lekcji byli hospitowani przez kompetentnych opiekunów i doradców, by przeprowadzone przez nich lekcje były również poddane szczegółowej analizie.

Obecny system praktyk nie stwarza także możliwości głębszego poznania problematyki dydaktyczno-wychowawczej szkoły, istoty i specyfiki pracy nauczyciela. Praktyki te powinny być prowadzone raczej w sposób ciągły, według opracowanego przez szkołę i uczelnię szczegółowego programu, zapewniającego ich maksymalną efektywność. Z negatywną oceną tego problemu spotykamy się również w cytowanych wyżej wypowiedziach A. Berbeki: "niewystarczający jest stopień przygotowania studentów do obserwacji prowadzonych zajęć, z czego wynika słaba aktywność hospitujących w omawianiu lekcji, a szczególnie nie porusza się momentów utrudniających, opóźniających osiągnięcie celu poznawczego, kształcącego lekcji".

- braku szkoły ćwiczeń, gdzie studenci byliby prowadzeni przez kompetentnych metodyków, opiekunów. "Brak szkół bazowych, czyli szkół ćwiczeń, wydaje się ujemne wpływać na przygotowanie kandydatów na nauczycieli szkół zawodowych" stwierdza S. Kaczor[7];

- kierowania na praktyki studentów MSP do średnich szkół ekonomicznych nie zawsze o najlepszej kadrze pedagogicznej;

- prowadzenie zajęć teoretycznych z dydaktyki nauczania w uczelniach przez nauczycieli akademickich uczelni, nie znających realiów pracy nauczycieli szkół średnich. Metodyka nauczania przedmiotów ekonomicznych w wyższych uczelniach różni się przecież zasadniczo od metodyki nauczania tychże przedmiotów w szkołach średnich, różne są warsztaty pracy tych nauczycieli;

- faktu, że idea kształcenia ustawicznego nie znajduje odbicia w praktyce, w programach nauczania tak przedmiotów ekonomicznych jak i pedagogicznych, w procesach dydaktycznych, które powinny być procesami nauczania-uczenia się, procesami wychowawczymi, a często mają charakter werbalny, podający, nie aktywizujący. Cytuję wypowiedź nauczyciela na ten temat: z obserwacji życia uważam, że nie Instytut /Kształcenia Nauczycieli/, metodyk, szkoła, zakład pracy

- ponoszą winę za niechęć nauczyciela do samokształcenia, ale brak wzorów do naśladowania i wykształcenia nawyków pogłębiania wiedzy przez cały czas nauki w szkołach i uczelniach wyższych".

O ważności praktycznego przygotowania nauczycieli do pracy z uczniami świadczą ich wypowiedzi domagające się organizowania lekcji pokazowych /koleżeńskich/. Przytaczam niektóre z nich: "Uważam, że potrzebne są lekcje pokazowe prowadzone przez metodyków". "Najpierw pokazać młodemu nauczycielowi jak ma być prowadzona lekcja prawidłowo, a potem go hospitować". "Nauczyciele metodycy powinni prowadzić lekcje otwarte /koleżeńskie/". "Prowadzenie lekcji pokazowych przez nauczycieli metodyków" /prośby powtarzane wielokrotnie/.

P r z y p i s y

[1] Wybrane zagadnienia z EWIKANU - 84, Warszawa 1985, WSiP, s. 77.

[2] W roku 1984/85 prowadziłam w skali ogólnopolskiej badania nauczycieli przedmiotów ekonomicznych. Badania dotyczyły omawianej problematyki. Badaniami objęto około 550 nauczycieli ekonomistów.

[3] J. Kluczyński, J. Półturzycki: Konsekwencje założeń edukacji permanentnej dla treści i metod kształcenia w uczelni wyższej. W: Szkoła i edukacja permanentna. Red. M. Maciaszek, J. Wołczyk, R. Wroczyński. Warszawa 1975, PWN, s. 115.

[4] W. Okoń: Elementy dydaktyki szkoły wyższej. Warszawa 1971, PWN, s. 39.

[5] Raport o stanie oświaty w PRL. Warszawa 1973, PWN, s. 167-168.

[6] A. Berbeka: Uwagi o przebiegu zajęć dydaktyczno-wychowawczych /ćwiczeń/ w ramach programu Międzywydziałowego Studium Pedagogicznego. A.E. Kraków. W: Studia i materiały tom 39. Kształcenie i doskonalenie nauczycieli średnich i wyższych szkół ekonomicznych. COMSE w Warszawie. Poznań 1979.

[7] S. Kaczor: Kształcenie i doskonalenie nauczycieli szkół zawodowych w krajach socjalistycznych i tendencje rozwoju. "Pedagogika pracy" nr 10, Warszawa 1986 IKZ.

Elżbieta Polus-Szeniawska
Państwowy Zakład Higieny.
Warszawa

PROFIL SZKOŁY
A LICZBA PRZYJACIÓŁ NA TERENIE KLASY

Rozwój społeczny to zdobywanie dojrzałości do współżycia w społeczeństwie, to proces uczenia się współdziałania, dostosowania do obyczajów w grupie społecznej i wzorów postępowania. Prowadzi on do nowych sposobów zachowania, nowych zainteresowań i wyboru nowych

przyjaciół. Jednostka społeczna to taka, która pragnie nie tylko przebywać z innymi, lecz również z nimi współdziałać[1].

Badania nad wpływem środowiska społecznego i warunków bytowych na ujawnianie i rozwój niektórych cech osobowościowych ucznia, a także na jego postawy społeczne podkreślają istnienie ścisłego związku pomiędzy środowiskiem wychowawczym a wychowankiem. Na dziecko w wieku szkolnym najsilniej oddziałuje dom rodzinny oraz szkoła[2,3].

Prezentowane opracowanie jest próbą odpowiedzi na pytanie, jak dalece uczniowie uczęszczający do szkół różniących się profilem nauczania: muzycznej, sportowej i podstawowej, różnią się cechami usposobienia, rzutującymi na zachowanie się dziecka w klasie i jego stosunek do kolegów.

METODA BADAŃ

Badaniami ankietowymi, wykonanymi przez pracowników kilku Wojewódzkich Stacji Sanitarno-Epidemiologicznych[4], objęto 640 uczniów klas piątych, z których 213 uczęszczało do szkół sportowych, 185 uczniów do szkół muzycznych i 242 uczniów do szkół podstawowych zlokalizowanych w miastach wojewódzkich.

Dziewczęta stanowiły 48,0% ogółu zbadanych uczniów w szkołach podstawowych i 49,0% piątoklasistów chodzących do szkół sportowych. W klasach piątych szkół muzycznych dziewczęta zdecydowanie przewyższały liczbę chłopców, stanowiąc 65,0% ogółu uczniów.

Wszystkie badania prowadzone w szkołach w tym samym okresie roku szkolnego, tj. w pierwszej połowie grudnia, za pomocą tej samej metody. Polegała ona na scharakteryzowaniu ucznia za pomocą standaryzowanej ankiety wypełnianej przez nauczyciela[5].

Pytania ankiety dotyczyły środowiska społeczno-bytowego dziecka, określonego pośrednio poziomem wykształcenia ojca, wyników w nauce, zachowania się ucznia w szkole i jego kontaktów z rówieśnikami.

WYNIKI BADAŃ

Liczba posiadanych przyjaciół w klasie i kontakty z wychowawcą mogą w pewnej mierze określać rozwój społeczny dziecka, rozumiany jako zdobywanie dojrzałości do współżycia w społeczeństwie.

Ocena uspołecznienia ucznia dokonana na podstawie liczby przyjaciół w klasie wykazała, że dziewczęta /83,1%/ w klasach piątych cieszą się większą popularnością w życiu grupowym, pozostając częściej w przyjaznych stosunkach z rówieśnikami, aniżeli chłopcy /74,7%/.

Najwięcej przyjaciół posiadały na terenie klasy dziewczęta uczęszczające do szkół muzycznych i sportowych.

W szkołach o różnym profilu nauczania znajdowały się zbliżone liczby dziewcząt nie mających przyjaciół lub mających ich niewielu. W przypadku chłopców profil szkoły nie decydował istotnie o liczbie przyjaciół. Zebrane wyniki przedstawiono w tabeli 1.

Tabela 1

Ocena liczby przyjaciół dziecka na terenie klasy w zależności od płci badanego i profilu szkoły /liczba dzieci w odsetkach/

Liczba przyjaciół	Profil szkoły					
	muzyczna		podstawowa		sportowa	
	dziewczęta	chłopcy	dziewczęta	chłopcy	dziewczęta	chłopcy
Wielu	37,5	18,4	19,7	16,0	24,5	12,6
Tylu co inni	46,6	55,3	60,7	61,6	60,8	59,4
Niewielu	13,4	24,7	13,7	19,2	12,8	22,6
Nie ma	2,5	1,6	5,9	3,2	1,9	5,4

/różnice istotne na poziomie ufności 0,05/.

Badania poziomu wykształcenia rodziców dzieci wykazały, że w stosunku do rozkładu poziomu wykształcenia ogółu ludności w kraju badana grupa rodziców charakteryzowała się większą liczbą osób z wykształceniem średnim i wyższym. Było to związane z faktem, iż badani uczniowie pochodzili z miast wojewódzkich.

Tabela 2

Odsetki uczniów mających ojców o określonym poziomie wykształcenia a profil szkoły

Profil szkoły	Poziom wykształcenia ojca		
	wyższe	średnie	podstawowe
Muzyczna	58,4	32,9	8,7
Podstawowa	13,6	45,0	41,4
Sportowa	22,0	48,4	29,6

/różnice istotne na poziomie ufności 0,01/.

Rodzice dzieci uczęszczających do poszczególnych szkół różnili się znacznie poziomem wykształcenia. Do szkoły podstawowej uczęsz-

czały dzieci objęte obowiązkiem szkolnym, bez jakiegokolwiek doboru. Natomiast w szkole muzycznej i sportowej znalazły się dzieci o określonych zdolnościach muzycznych czy też predyspozycjach fizycznych, a przy przyjmowaniu dzieci do tych szkół istniała selekcja. Nie wszyscy rodzice dbają o właściwy rozwój uzdolnień dziecka. W grupie uczniów szkoły muzycznej znalazło się najwięcej dzieci mających ojców z wykształceniem wyższym, a najmniej - ojców z wykształceniem podstawowym. Także w szkołach sportowych więcej było dzieci ojców z wykształceniem wyższym lub średnim, aniżeli w szkołach podstawowych.

Nie tylko dom rodzinny, warunki społeczno-bytowe, w których wychowuje się dziecko, ale także niektóre cechy usposobienia ucznia, mogą wpływać na jego sytuację w grupie kolegów. Rozpatrywano takie cechy, jak: agresja, wybuchowość, skłonność dokuczania innym, kłamliwość oraz nadmierna wrażliwość i nieśmiałość w dwóch grupach: uczniów mających wielu przyjaciół na terenie klasy i uczniów nie mających ich w ogóle lub mających ich niewielu.

Agresję ujawniającą się bójkami obserwowano u 1,4% uczniów mających wielu przyjaciół i u 21,7% nie mających ich lub zaprzyjaźnionych z niewielką liczbą dzieci /chi^2 = 26,64, df= 1, $p < 0,01$/. Cechę tę 9-cio krotnie częściej obserwowano u chłopców aniżeli u dziewcząt. W szkołach różniących się profilem nauczania liczba dzieci agresywnych kształtowała się na podobnym poziomie. I tak w szkołach muzycznych i sportowych dzieci niezwykle agresywnych było około 8%, w szkołach podstawowych - 10%.

Spośród badanych, 25,2% chłopców i 10,3% dziewcząt to dzieci łatwo złoszczące się i wybuchowe, przy czym najwięcej takich dzieci znajdowało się wśród uczniów szkół podstawowych - 23,1%, najmniej w szkole sportowej - 12,2% i muzycznej - 15,6% /chi^2 = 9,96, df= =2, $p < 0,01$/. Także wśród uczniów nie mających lub mających niewielu przyjaciół trzykrotnie częściej spotykano dzieci wybuchowe, aniżeli wśród ich rówieśników otoczonych dużą liczbą przyjaciół na terenie klasy.

Założono, że układy koleżeńskie uzależnione być mogą również od takich cech, jak skłonność dokuczania innym czy kłamliwość dziecka.

Skłonność dokuczania innym obserwowali nauczyciele u 6,7% dziewcząt i 25,8% chłopców /chi^2 = 43,89, df = 1, $p < 0,01$/, przy czym najrzadziej obserwowano je u dziewcząt /3,9%/ i chłopców /22,5%/ uczniów szkoły sportowej, częściej u uczniów szkoły podstawowej /8,5% dziewcząt i 25,6% chłopców/, a najczęściej u piątoklasistów

szkół muzycznych /7,5% dziewcząt i 32,7% chłopców/. W grupie dzieci nie mających lub mających niewielu przyjaciół na terenie klasy, cechę tę obserwowano u 35,3% uczniów, a w grupie otoczonych licznymi przyjaciółmi jedynie u 4,3% piątoklasistów /chi^2 = 41,69, df = = 1, $p < 0,01$/.

Kłamliwość dziecka jest cechą utrudniającą pozyskiwanie przyjaciół. Dzieci otoczone przyjaciółmi były bardziej prawdomówne od swych rówieśników nie darzonych przyjaźnią. I tak w grupie pierwszej często mijało się z prawdą 3,5% uczniów, a w grupie drugiej aż 21,0% piątoklasistów /chi^2 = 19,42, df = 1, $p < 0,01$/. W ocenie wychowawczyń klas dziewczęta były bardziej prawdomówne niż chłopcy, gdyż często mijało się z prawdą 3,8% uczennic i 13,6% uczniów. Z uzyskanych danych wynika, że najbardziej prawdomównymi uczniami byli piątoklasiści chodzący do szkół sportowych, a najwięcej mijających się z prawdą uczęszczało do szkół podstawowych /chi^2 = 12,16, df = = 2, $p < 0,01$/.

W dalszej analizie oceniano częstość występowania takich cech, jak nadmierna wrażliwość, nieśmiałość czy wstydliwość, rzutujących na sytuację dziecka w klasie.

Zaobserwowano, że płeć nie wpływa decydująco na częstotliwość występowania tych cech. I tak nadmiernie wrażliwymi było 20,3% dziewcząt i 19,2% chłopców, a nieśmiałymi 16,8% dziewcząt i 20,2% chłopców. Mimo, że różnice okazały się statystycznie nieistotne, wydaje się, że najwięcej nadmiernie wrażliwych dzieci uczęszczało do szkół muzycznych /22,5% dziewcząt i 26,2% chłopców/, najmniej do piątych klas szkoły sportowej/ 18,6% dziewcząt i 14,4% chłopców/. Jeżeli chodzi o nieśmiałość, to obserwowano odwrotną sytuację. Częściej cechę tę notowano u piątoklasitów uczęszczających do szkół sportowych /20,5% dziewcząt i 25,2% chłopców/, rzadziej u uczniów szkoły podstawowej /17,0% dziewcząt i 16,8% chłopców/ i uczniów szkoły muzycznej /13,3% dziewcząt i 18,4% chłopców/.

Nadmierna wrażliwość nie decydowała o liczbie przyjaciół na terenie klasy, gdyż w obu porównywanych grupach dzieci popularnych i niepopularnych cecha ta występowała u zbliżonego odsetka dzieci /16,5% dzieci otoczonych przyjaciółmi i 17,2% dzieci nie mających przyjaciół/.

Nieśmiałość dziecka natomiast utrudniała nawiązywanie kontaktów z kolegami. Nadmiernie nieśmiałymi i wstydliwymi było bowiem jedynie 10,7% dzieci mających dużo przyjaciół i 24,8% dzieci nie mających lub posiadających ich niewielu /chi^2 = 9,19, df = 1, $p < 0,01$/.

Analizie poddano również rodzaj kontaktów z wychowawcą, przy czym rozpatrywano z czyjej inicjatywy kontakty te wynikają: ucznia czy wychowawcy. Stwierdzono, że dziewczęta /49,8%/ znacznie częściej kontaktowały się z wychowawcą z własnej inicjatywy, aniżeli chłopcy /22,9%/. Profil szkoły, do której uczęszczały badane dziewczęta, nie wpływał na częstotliwość kontaktów z własnej inicjatywy z wychowawcą, natomiast w przypadku chłopców odgrywał znaczną rolę. Najczęściej kontaktowali się ze swoim wychowawcą uczniowie szkół muzycznych, rzadziej sportowej, najrzadziej szkoły podstawowej. Zebrane dane przedstawiono w tabeli 3.

Tabela 3

Kontakty ucznia z wychowawcą a płeć dziecka i profil szkoły /liczba uczniów w odsetkach/

Profil szkoły	Kontakty z inicjatywy				Brak kontaktów	
	ucznia		wychowawcy			
	dziewczęta	chłopcy	dziewczęta	chłopcy	dziewczęta	chłopcy
Muzyczna	55,5	47,6	42,5	46,2	4,2	6,2
Podstawowa	43,6	6,4	52,9	64,8	3,5	28,8
Sportowa	52,9	27,0	40,2	37,8	6,9	35,2

/różnice istotne na poziomie ufności 0,01/.

Jednym z elementów decydujących o popularności ucznia w klasie mogą być osiągane wyniki w nauce. W niniejszej pracy przeanalizowano i to zagadnienie.

Tabela 4

Odsetki uczniów zaliczonych do trzech kategorii, określających wyniki w nauce w zależności od liczby posiadanych przyjaciół

Liczba przyjaciół	Kategorie oceny		
	powyżej przeciętnej	przeciętna	poniżej przeciętnej
Wielu	51,0	45,4	3,6
Niewielu lub brak przyjaciół	16,5	43,6	39,9

/różnice istotne na poziomie ufności 0,01/.

Dzieci uzyskujące lepsze aniżeli przeciętne wyniki w nauce otoczone były większe liczbę przyjaciół aniżeli te, których postępy były zdecydowanie gorsze.

Sytuacja dziecka w klasie, rodzaj kontaktów z kolegami czy wychowawcami klas /poza układami rodzinnymi/ i osiągane wyniki w nauce mogą w pewnej mierze decydować o usposobieniu ucznia. Aby je ocenić zwrócono się do nauczycieli o określenie usposobienia ucznia za pomocą trzech kategorii cech: 1. pogodny, zrównoważony, 2. nieszczęśliwy, smutny, 3. wykazujący zmienność nastroju.

Na podstawie uzyskanych danych można stwierdzić, że dziewczęta /67,5%/ częściej niż chłopcy /50,4%/ charakteryzowały się, według nauczycieli, nastrojem pogodnym i zrównoważonym, a także rzadziej niż chłopcy sprawiały wrażenie smutnych, nieszczęśliwych. Najwięcej dzieci, zwłaszcza chłopców, sprawiających wrażenie nieszczęśliwych, znajdowało się wśród piątoklasistów szkoły podstawowej.

T a b e l a 5

Odsetki dziewcząt i chłopców, u których wychowawczynie określiły usposobienie posługując się trzema kategoriami cech: pogodny, zrównoważony, nieszczęśliwy, smutny, wykazujący zmienność nastroju, w zależności od profilu szkoły

Profil szkoły	Usposobienie					
	pogodny		nieszczęśliwy		zmienność nastroju	
	dziewczęta	chłopcy	dziewczęta	chłopcy	dziewczęta	chłopcy
Muzyczna	74,2	38,5	2,5	3,0	23,3	58,5
Podstawowa	69,3	48,0	4,3	12,0	26,4	40,0
Sportowa	57,9	60,4	1,9	9,0	40,2	30,6

/różnice istotne na poziomie ufności 0,01/.

Należy także zwrócić uwagę na znaczną liczbę chłopców - uczniów szkoły muzycznej - i dziewcząt - uczennic szkoły sportowej - charakteryzujących się dużą zmiennością nastroju.

Liczba przyjaciół znacząco decydowała o samopoczuciu dziecka. Stwierdzono, że 87,7% uczniów /90,3% dziewcząt i 82,6% chłopców/ otoczonych wieloma przyjaciółmi charakteryzowało się nastrojem pogodnym i zrównoważonym. W grupie dzieci popularnych nie obserwowano ani jednego dziecka sprawiającego wrażenie smutnego czy też nieszczęśliwego, a jedynie 12,3% uczniów charakteryzowało się na-

strojem zmiennym. Natomiast w grupie dzieci niepopularnych, nie mających w ogóle przyjaciół na terenie klasy, u 8,7% obserwowano usposobienie pogodne, u 60,8% dzieci notowano zmienność nastroju, a aż 30,5% uczniów sprawiało wrażenie smutnych i nieszczęśliwych. Nie obserwowano różnic wynikających z płci dziecka. Można więc założyć, że brak przyjaciół na terenie klasy, brak popularności w grupie rówieśników jest równie przykry dla dziewcząt, jak i chłopców.

WNIOSKI

Podsumowując uzyskane wyniki można sformułować następujące wnioski:

1. Uczniowie uczęszczający do szkół różniących się profilem nauczania różnią się znacznie warunkami społeczno-bytowymi, określonymi pośrednio poziomem wykształcenia ojca.

2. W ocenie wychowawców dziewczęta częściej, aniżeli chłopcy, były otoczone większą liczbą przyjaciół.

3. Pozyskiwanie przyjaciół utrudniały takie cechy charakteru, jak: nieśmiałość, skłonność do kłamstwa, do bójek, dokuczania innym oraz agresywność w stosunkach koleżeńskich.

4. Liczba przyjaciół na terenie klasy znacząco decydowała o samopoczuciu dziecka.

5. Szkoły sportowe i muzyczne skupiają większe liczby uczniów wykazujących pozytywne cechy charakteru, aniżeli szkoły podstawowe.

P r z y p i s y

[1] E. Hurlock: Rozwój dziecka. PWN., Warszawa 1965.

[2] D. Bobko: Zmiany w rozwoju zachowań społecznych dzieci w wieku 3-14 lat w ocenie nauczycieli. Psych.Wych. 1984, 37,3,281.

[3] E. Polus-Szeniawska, K. Kocańda-Ulanecka: Wychowanek domu dziecka w szkole. Wychow. fiz. Hig. Szkolna, 1985, 1,12.

[4] Badania przeprowadzili następujący pracownicy Stacji: Z. Chrzanowska, R. Graczykowski, K. Kocańda-Ulanecka, L. Tarnowska, Z. Sierpień.

[5] M. Irgens Lorents: Maladjusted children and the School Health Service. Scand. J. Med. 1977, 1,31.

Helena Chylińska
Wyższa Szkoła Pedagogiczno-Rolnicza
Siedlce

SAMODZIELNOŚĆ JAKO CZYNNIK KSZTAŁTOWANIA UMIEJETNOŚCI UCZENIA SIĘ

Publikacje psychologiczne i pedagogiczne analizują różne aspekty samodzielności uczniów, jednak w praktyce szkolnej nie stała się ona ani celem, ani zasadą, ani organizacją świadomego działania nauczycielskiego. Na szczeblu kształcenia początkowego nie docenia się znaczenia dydaktycznej strony tego zagadnienia.

Definicje określają najczęściej samodzielne uczenie się jako rodzaj działań specyficznych odnoszących się do sytuacji szkolnych. W. Okoń w pracach z 1957 r.[1], 1964 r.[2], 1975 r.[3] zwraca przy tej okazji uwagę na "ogólną opiekę i kontrolę nauczyciela" w procesie nauczania, a w artykule z 1982 r.[4] formułuje zasadę samodzielności, czyli "ograniczonej zależności od nauczyciela". Trzy wymienione przez W. Okonia atrybuty samodzielności: "zaplanowanie, wykonanie, skontrolowanie własnej pracy", mogą być realizowane w szkole, przez odpowiednią organizację procesu uczenia się.

Jeśli samodzielne uczenie się w szkole traktować:

1/ jako proces kształtowania umiejętności uczenia się /samodzielnego/,

2/ jako proces rozwijania zainteresowań poznawczych,

3/ jako kształtowanie postawy w myśleniu i działaniu,

okazuje się, że wiążemy z nim zadania, które w określony sposób ukierunkowują realizację celów współczesnego wychowania na wszystkich szczeblach kształcenia.

Już w klasach początkowych żaden z tych aspektów nie powinien być pomijany, nie da się wszak wyznaczyć miejsca każdego z nich w hierarchii wartości. Trudno np. przecenić znaczenie postawy samodzielnej charakteryzującej jednostkę, która "potrafi zmniejszać lub zwiększać swą zależność od poszczególnych czynników ... wpływających na jej aktywność /lub świadomy brak aktywności/"[5].

Zauważmy, że już w momencie startu szkolnego ocenia się przejawy aktywności dziecka. Wśród kryteriów dojrzałości szkolnej wymienia

się umiejętność przystosowania się do organizacji życia szkolnego, co oznacza rezygnację w ciągu wielu godzin /4 do 5 godz./ z form swobodnej aktywności. Wymaganiom tym dziecko stara się sprostać rozumiejąc i akceptując swoją nową sytuację życiową.

PRZEKAZ A UCZENIE SIĘ

Już na etapie klas początkowych możemy przyjąć za P.H. Lindsayem i D.A. Normanem[6], że uczenie się jest procesem "reorganizacji i generalizacji informacji". Wiadomości i doświadczenia dziecka, zdobyte w życiu rodzinnym, przedszkolnym, rówieśniczym i z różnych środków przekazu, poddawane są w szkole reorganizacji w procesie nauczania i wychowania. Proces uogólniania sprowadza się do kształtowania elementarnych pojęć matematycznych, przyrodniczych i społeczno-kulturowych; stanowią one podstawę wykonania zadań, często wymagających transformacji przyswojonej wiedzy.

Zgodnie z powyższą definicją, rozwijanie myślenia i umiejętności uczenia się należy uznać za podstawowe zadania procesu nauczania. Odwołując się do naturalnej aktywności poznawczej dziecka, należy wskazać mu możliwości samodzielnego uczenia się.

Podstawą samodzielnego uczenia się jest rozumienie treści zawartych w sytuacjach i różnorodnych znakach /sygnałach/. M. Kreutz[7] odróżnia czynności prowadzące do rozumienia od pojęcia "rozumienie". Jako te czynności wymienia: szukanie w podręcznikach i słownikach, pytanie innych, a także rozumowanie, które jest procesem - szeregiem zmian myśli. Natomiast rozumienie nie jest procesem, ale cechą zjawiska intelektualnego, które polega na rozszyfrowaniu znaków /w tym także mowy/, mających społecznie określone znaczenie.

Definicja rozumienia M. Kreutza, którą posługuje się on w badaniu czytania /rozumienia tekstu/, zwraca uwagę na ten aspekt procesu czytania, który decyduje o procesie uczenia się samodzielnego.

W praktyce nauczania w klasach początkowych zakłada się, że rozumienie występuje u ucznia w toku przekazu nauczycielskiego. Uczeń ma podążać za procesem myślowym przedstawionym przez nauczyciela, który stara się prowadzić go do zrozumienia:

a/ informacji i wyjaśnień dotyczących nowych, według programu nauczania, treści,

b/ zadań do rozwiązania, często instrukcji wykonania.

W sytuacji a nauczyciel stara się koncentrować na sobie /na słowach i pokazach/ uwagę ucznia, od którego oczekuje zapamiętania

przedstawionych treści. W sytuacji b wykonanie zadania zależy od zapamiętania i rozumienia zadania /i instrukcji/ oraz od umiejętności wykonania.

Zarówno w sytuacji a jak i w sytuacji b rozumienie pełni ważną funkcję. Zależy ono od struktur pamięci, w których zakodowane zostały doświadczenia, a przede wszystkim znaczenie słów i innych znaków. One też wpływają na zróżnicowany odbiór przekazu a, którego jakość i zakres nie mogą być w danej chwili kontrolowane; nauczyciel uznaje - jako pozytywny fakt - obserwowalne symptomy uwagi uczniów. W sytuacji b nauczyciel kontrolujący wykonanie zadania dostrzega osiągnięcia ucznia lub jego braki, ale często nie zna źródeł błędów.

Realizacja nauczycielskiego polecenia wymaga zintegrowania informacji zawartej w instrukcji z zapamiętaną treścią, do której odwołuje się konkretne zadanie. Rozpoznanie treści zadania dokonuje się w powiązaniu z istniejącą u ucznia podobną reprezentacją struktury treściowej i elementów niezbędnych do jego rozwiązania. Wykonanie zależy także od odpowiedniej kolejności czynności.

W sytuacji przekazu cały ten złożony proces powinien przebiegać u wszystkich uczniów równocześnie, choć zgodnie z wiedzą o ruchliwości procesów nerwowych i powstawaniu struktur psychicznych, założenie takie wydaje się nieuzasadnione. Indywidualne różnice wpływają na możliwości śledzenia słów nauczyciela. Po krótkotrwałej nawet dekoncentracji uwagi, podążanie za jego myślą, staje się trudne i pozostaje już tylko męczące słuchanie.

Opracowanie metodyczne lekcji uwzględnia niektóre zbadane prawidłowości odbioru treści przez dzieci[8], nauczyciel odwołuje się do istniejących u uczniów reprezentacji, które umożliwiają włączenie nowych elementów treści programowych. Jednak różny poziom uczniowskich reprezentacji określa zakres i jakość odbioru przekazu. Mimo zastosowanych przez nauczyciela zabiegów interpretacyjnych, które powinny ułatwić ten proces, uczeń nie jest w stanie równocześnie włączyć własnej refleksji nad przełożeniem treści, zgodnie ze swoją wiedzą.

Rozwiązanie tych trudności w klasach początkowych upatruje się w powtarzaniu nowych treści na tej samej lekcji przez nauczyciela lub dobrego ucznia /to nie utrwalanie/, oprócz tego stosuje się, w zależności od przedmiotu i tematu, ćwiczenia wymagające zastosowania nowych treści. Tak więc realizacja sytuacji a i sytuacji b wydaje się zabiegiem optymalnym. O jego skuteczności informują nauczyciela wyniki działania uczniowskiego, pozwalają one zorientować się, czy

przedstawione kolejne kroki tematu, wyręczające ucznia w dochodzeniu do zrozumienia, zaktywizowały jego myślenie.

Nasuwa się pytanie dotyczące zadań uczniowskich, służących uzyskaniu tej odpowiedzi, tak ważnej dla nauczyciela; czy zadania te mają być wykonane indywidualnie czy zbiorowo?

W świetle praktyki nie jest to pytanie retoryczne. Wobec dominacji zbiorowego nauczania, ta forma występuje przy wprowadzaniu nowych treści, przy ich zastosowaniu w zadaniach, a nawet przy ćwiczeniu umiejętności.

AKTYWNOŚĆ A ZADANIE

Za istotny czynnik procesu uczenia się uznaje się aktywność myślową. W sytuacjach szkolnych aktywność ta jest zależna od treści, metody i organizacji nauczania oraz od indywidualnego zapotrzebowania na stymulację, która różnicuje uczniów. Zgodnie z wynikami badań psychologicznych, jednostka przejawia tendencję do osiągnięcia stanu optymalnej aktywności. Nauczyciel obserwując sygnały znudzenia, domyśla się, że jego zabiegi nie wywołują pożądanych reakcji. Spośród różnych możliwości zmiany metody czy formy oddziaływań, rozważmy wybór optymalny - uczniowie otrzymują zadanie do wykonania.

Zgodnie z pojęciem zadania - zawiera ono sytuację bodźcową, która wywołuje ukierunkowane jego treścią myślenie[9]. Zadania powinny odwoływać się do wiadomości uczniów i rozwijać ich myślenie. Przyjrzyjmy się rodzajowi zadań i organizacji ich wykonania - indywidualnej i zbiorowej.

W klasach początkowych indywidualna praca ucznia ogranicza się do ćwiczeń utrwalających, dotyczy to przede wszystkim lekcji języka polskiego i matematyki. Podręczniki do ćwiczeń zawierają różnorodne zadania sprzyjające właściwemu utrwalaniu poznanych wiadomości. Nasuwa się jednak wątpliwość, czy nauczyciel odpowiednio wykorzystuje materiał podręcznikowy, opracowane polecenia i wyjaśnienia dla ucznia. Indywidualną pracę poprzedza dokładne omówienie polecenia zawartego w podręczniku, a nawet przykładu odpowiedzi /rozwiązania/. W ten sposób zapobiega się powstaniu trudności. Pozbawienie ucznia możliwości samodzielnego pokonania niewielkiej trudności - zrozumienia polecenia i treści zadania /ćwiczącego/ wpływa hamująco na jego aktywność myślową. Wiemy, że niezależnie od zainteresowania zadaniem, nawykły do obowiązków szkolnych uczeń odrabia je i oczekuje odpowiedniej nagrody od nauczyciela, która stanowi wtedy główny cel jego posłusznego działania.

Drugi rodzaj zadań, polegający na zastosowaniu nowych wiadomości, realizuje się zwykle zbiorowo, tzn. klasa śledzi czynności dobrego ucznia wykonywane pod kierunkiem nauczyciela przy tablicy. Gdyby tę próbę podjęły wszystkie dzieci, miałyby i one i nauczyciel możliwość sprawdzenia zrozumienia treści, a błędy wskazywałyby rodzaj napotkanych trudności.

Trzeci rodzaj zadań, związany z poznawaniem nowych treści, występuje w formie zbiorowego rozważania nad problemem - pytaniem, sformułowanym przez nauczyciela. Realizowany na niektórych lekcjach środowiska społeczno-przyrodniczego, z zastosowaniem ukierunkowanej obserwacji pokazowego doświadczenia lub indywidualnej obserwacji okazów, tworzy odmienną sytuację poznawczą, uczy poznawania otaczającego świata i myślenia. Odwoływanie się do samodzielnych działań uczniów i na tych lekcjach występuje rzadko.

Uczniowie klas początkowych przystosowują się szybko do takiego stylu pracy w szkole, w którym dominuje słuchanie i zbiorowe nauczanie, urozmaicone indywidualną pracą, ukierunkowaną dokładnymi poleceniami i wyjaśnieniami. Ich uczestnictwo w lekcji nie wymaga optymalnej aktywności. Taką aktywność powoduje znudzenie i zmęczenie.

Obserwacja uczniów w czasie przeprowadzonych eksperymentów i ich wypowiedzi wskazują, że mimo intensywnej pracy na lekcjach, na których dominuje samodzielna praca, nie okazują oni zmęczenia ani niecierpliwego oczekiwania na dzwonek, starają się swoje zadania zakończyć. Uczniowie, którzy zwykle nie podejmowali zbiorowych zadań, oczekując na propozycje lub wyniki rozwiązań kolegów, orientują się stopniowo, że powinni zmienić swoje postępowanie, że muszą sami myśleć i działać, aby wykonać zadanie. Okazuje się często, że ten wysiłek pozwala im osiągnąć satysfakcjonujące wyniki.

Wydaje się nieporozumieniem rozpowszechniony pogląd, że tzw. słabemu uczniowi trzeba zawsze ułatwić wykonanie zadania dokładnymi wyjaśnieniami, pozbawiającymi go praktycznie samodzielności.

SAMODZIELNOŚĆ, ZAINTERESOWANIE POZNAWCZE

Zbiorowe nauczanie stało się w naszej szkole wyraźnym zaprzeczeniem zasady samodzielności. Samodzielność w myśleniu, także w warunkach szkolnych, może rozwijać się w sytuacjach wymagających poszukiwania, prób pokonywania trudności /nawet w sposób błędny/, także samokontroli, prób korekty. Czynności te w zadaniach realizowanych indywidualnie stanowią okazję do stawiania pytań, do poszuki-

wania błędu i informacji uzupełniających braki w wiadomościach. Samodzielne uczenie się to droga do samodzielnego myślenia.

Już w klasach początkowych można kształtować umiejętność uczenia się. Kształtujemy ją na wzorach czynności myślowych przedstawionych przez nauczyciela i w wielu sytuacjach jest to, zgodnie ze współczesną dydaktyką, droga optymalna. Ale nie jako jedyna, nawet, jeśli wzory te opierają się na rozwiązywaniu problemów.

W każdym z omówionych wyżej rodzajów zadań uczeń ma okazje uczyć się samodzielnie, przy "ograniczonej ingerencji nauczyciela" w jego indywidualnej pracy. Odsyłanie do innych źródeł informacji dostępnych w czasie lekcji /podręczniki, słowniki, notatki/ lub do obserwacji okazów, pozwala uwzględnić różnice indywidualne w uczeniu się. Okazuje się bowiem, że w toku samodzielnej pracy takie same zadania przybierają różny charakter, ze względu na poziom wiadomości, umiejętności i właściwości psychiczne uczniów.

Nie negując znaczenia utrwalania podstawowych wiadomości i ćwiczenia umiejętności w klasach początkowych, za najważniejszą dla rozwoju procesów poznawczych uznać musimy sytuację samodzielnego poznawania. Kształtowanie umiejętności i chęci uczenia się dokonuje się przez tworzenie okazji do samodzielnego poznania. Stosowany powszechnie nauczycielski przekaz nowych treści odbiera uczniowi tę szansę. Nawet wywołując zaciekawienie tematem, nie skłania do dalszych poszukiwań, nie tworzy dla nich odpowiednich warunków w szkole. Nauczyciel nie oczekuje od ucznia samodzielności, często uznaje za naturalną pomoc rodziców w odrabianiu zadań domowych, bo nie wymaga samodzielności w klasie.

Samodzielne poznawanie nowych treści wdraża do specyficznego rodzaju uczenia się, w którym powstają pytania i wątpliwości, często związane z rozumieniem pojęć, zdań, związków między nimi, z uchwyceniem sensu tekstu. Przede wszystkim uczy się czytania ze zrozumieniem, podstawowej umiejętności, która powinna być kształtowana w klasach początkowych. W różnych sytuacjach związanych z treściami przedmiotów szkolnych, uczeń próbuje uporać się sam z trudnością lub zwraca się o pomoc do nauczyciela, który koryguje jego pytanie, wskazuje błędy w rozumowaniu, wyjaśnia niektóre wątpliwości. Najważniejsze, że uczeń wie, iż ma prawo pytać, że jego niewiedza nie zostanie negatywnie oceniona. Stosując pochwałę wątpliwości, zachęcając do poszukiwań nauczyciel inspiruje do świadomego uczenia się. W ten sposób wpływa na zainteresowanie tematem, często na podejmowanie działań, które pozwalają uczniowi osiągnąć satysfakcję, prze-

konują go o możliwości samodzielnego poznania. Umiejętność uczenia się stanowi podstawę rozwoju zainteresowań, które - choć w okresie wczesnoszkolnym są różnorodne i zmienne - skłaniają często dzieci do niezwykłych wysiłków poznawczych, także pozaszkolnych.

Sygnalizowałam wyżej niektóre pozytywne wyniki eksperymentów. Zastanawiam się, czy docenia się atmosferę tych lekcji, na których mniej albo wcale nie występują uczniowskie lęki i obawy przed niepowodzeniami, rzadziej nauczyciel odwołuje się nawet do łagodnych słów dezaprobaty, więcej zdarza się okazji do wyrażenia uznania, zachęcającego do wysiłku. W wyniku samodzielnej pracy uczeń zdobywa motywację, którą J.S. Bruner określa jako "Kompetencyjną". Wpływa ona na świadomy proces uczenia się.

SAMODZIELNE UCZENIE SIĘ W SYSTEMIE KLASOWO-LEKCYJNYM

Wydawałoby się, że piszę tu o zagadnieniach znanych i badanych w kontekście nauczania wielopoziomowego - zróżnicowanego, indywidualizacji w nauczaniu, przedstawianych w pracach R. Więckowskiego[10], T. Lewowickiego[11] i innych. Ukazują one różne możliwości realizacji zasady indywidualizacji. Jednak te osiągnięcia badawcze nie powodują zmiany stylu nauczania w naszej szkole /odnoszę to przede wszystkim do klas początkowych/. Można wskazać przyczyny obiektywne i subiektywne wpływające na taki stan praktyki i nieporozumień wdrożeniowych, należy jednak przede wszystkim docenić wartość tych badań, związaną z ideą indywidualizacji.

Opowiadam się za eksponowaniem zasady samodzielności, która w wieloczynnikowym procesie nauczania-uczenia się może odegrać rolę pomostu w realizacji zasady indywidualizacji. Zastosowanie, w miarę możliwości, samodzielnego uczenia się skłoni nauczyciela do ograniczenia nauczania zbiorowego, do doskonalenia tego fragmentu lekcji, który przygotowuje do pracy samodzielnej.

Czy można realizować zadania kształcenia umiejętności samodzielnego uczenia się w ramach organizacyjnych naszej szkoły?

Nauczyciel klas początkowych, prowadzący prawie wszystkie przedmioty, może względnie swobodnie organizować czas lekcyjny. Pozwala mu to integrować działania uczniów wokół ważnych zagadnień. Do takich należą: sytuacje problemowe, zajęcia w środowisku pozaszkolnym przyrodniczym i społecznym, samodzielna praca twórcza /nad tekstem, inscenizacją/, poszukiwanie informacji, wyjaśnień. Rozluźnienie ram lekcyjnych, stosowane często w tych klasach, nie burzy porządku organizacyjnego. Samodzielna praca uczniów nie może być przerwana

wraz z dzwonkiem, rezerwuje się dla jej zakończenia dodatkowy czas lekcyjny. Nie podważa to zasady efektywnego wykorzystania czasu szkolnego na lekcjach, o tym powinny być przekonane władze oświatowe. Ważne są nie tylko wyniki nauczania-uczenia się, ale także proces uczenia się.

P r z y p i s y

1 W. Okoń /red./: Kształcenie samodzielności myślenia w procesie nauczania. "Studia Pedagogiczne" tom IV, Wrocław 1957.

2 W. Okoń: U podstaw problemowego uczenia się. Warszawa 1964.

3 W. Okoń: Słownik Pedagogiczny. Warszawa 1975.

4 W. Okoń: O zasadach kształcenia. "Kwartalnik Pedagogiczny" 1982, nr 1.

5 T. Tomaszewski: Z pogranicza psychologii i pedagogiki. Warszawa 1970.

6 P.H. Lindsay, D.A. Norman: Procesy przetwarzania informacji u człowieka. Warszawa 1984.

7 M. Kreutz: Rozumienie tekstów. Warszawa 1968.

8 M. Donaldson: Myślenie dzieci. Warszawa 1986. Na uwagę zasługuje polemika z uznanymi wynikami badań.

9 T. Tomaszewski: Podstawowe formy organizacji i regulacji zachowania. W: Psychologia. Warszawa 1975. T. Tomaszewski: Główne idee współczesnej psychologii. Warszawa 1984.

10 R. Więckowski: Zapobieganie opóźnieniom w nauczaniu początkowym. Warszawa 1968. Intensyfikacja pracy uczniów w nauczaniu początkowym. Warszawa 1972, Problem indywidualizacji w nauczaniu Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1973. Elementy systemu nauczania początkowego. Warszawa 1976. II wyd. 1979.

11 T. Lewowicki: Psychologiczne różnice indywidualne a osiągnięcia uczniów. Warszawa 1975, Indywidualizacja kształcenia - dydaktyka różnicowa. Warszawa 1977, Kształcenie uczniów zdolnych. Warszawa 1986.

Jerzy Nosarzewski
Wyższa Szkoła Pedagogiczna
Olsztyn

CECHY TEMPERAMENTALNE A STYL PRACY UCZNIA

Na podstawie literatury można wyróżnić styl poznawczy i styl działania. Przez styl poznawczy rozumie się sposób funkcjonowania danej jednostki w zakresie czynności poznawczych[1]. Według Thomasa i Cheesa[2] styl działania stanowi zasadniczy element pojęcia temperamentu. Sądzą oni, że zasadnicza różnica pomiędzy zdolnościami a temperamentem polega na tym, że mając na uwadze zdolności charakte-

ryzujemy działania stawiając pytania: "co" i "jak dobrze", natomiast w odniesieniu do temperamentu zasadnicze pytanie odnoszące się do zachowania jednostki brzmi: "jak", "czy też", "w jaki sposób" ono przebiega. Podobny pogląd prezentują Buss i Plomin. Odróżniają oni treść i styl zachowania. "Treść dotyczy tego, co stanowi przedmiot reakcji: uczucie, agresja, rozwiązywanie problemu itp. Styl odnosi się do tego, jak reakcja przebiega: szybko czy wolno, łagodnie czy intensywnie, bezbarwnie i niestarannie czy też w sposób urozmaicony i starannie, itp."[3]. Podkreślają oni, że temperament dotyczy przede wszystkim stylu zachowania.

Naturalnie temperamentu nie można utożsamiać ze stylem działania. Styl działania dotyczy struktury wykonywanych czynności. Jest to sposób wykonywania czynności charakterystyczny dla danej jednostki.[4]. "Przez temperament rozumiem - napisał J. Strelau - względnie stałe cechy organizmu, pierwotnie biologicznie zdeterminowane. Pojawiają się one w formalnych cechach zachowania, sprowadzających się do poziomu energetycznego i charakterystyki czasowej reakcji"[5]. W poziomie energetycznym Autor wyróżnia reaktywność i aktywność. Reaktywność traktuje jako wymiar, na którego biegunach znajdują się wrażliwość i wydolność jednostki. Natomiast aktywność jest regulatorem poziomu aktywacji tzn. jednostka dostarcza sobie bodźców lub ich unika, dopóki nie osiągnie stanu optymalnego. Do charakterystyki czasowej reakcji Strelau zalicza: szybkość reakcji, ruchliwość, trwałość, tempo oraz rytmiczność reakcji.

W warunkach swobodnych osoby wykonują czynności bez ograniczeń, nikt im nie narzuca form zachowania się, mają swobodny wybór metod i sposoby pracy. Nikt im nie ogranicza czasu wykonywania zadań, mogą one wykonywać czynności wolniej lub szybciej, mogą stosować przerwy lub wykonywać zadania bez przerw, mogą odpoczywać lub pracować, mogą długo wykonywać tę samą czynność bądź czynności różnorodne. Mogą wcześniej wykonywać czynności pomocnicze, później czynności zasadnicze bądź odwrotnie lub na przemian czynności zasadnicze i pomocnicze. Mogą pracować w towarzystwie kolegów lub indywidualnie.

Już Tiepłow[6] przyjął założenie, że jednostki różnią się sposobami wykonywania czynności w zależności od cech temperamentu. Różnice te nie dotyczą efektów, wyników pracy, które są takie same, lecz stylu pracy. Różnicami indywidualnymi w wykonywaniu czynności, uwarunkowanymi cechami temperamentu, zajmowało się wielu psychologów. Tutaj ograniczymy się do pracy szkolnej. Od 1949 r. pod kie-

runkiem Mierlina na uniwersytecie kazańskim, a potem piermskim, wykonano szereg prac o powyższej problematyce.

Mierlin biorąc za podstawę temperament, przyjmuje trzy podstawowe sposoby przystosowania się jednostki do otoczenia:

a/ przez zmianę temperamentu,

b/ wybór odpowiedniej działalności stosownie do posiadanych cech temperamentalnych,

c/ indywidualny styl pracy[7].

Podkreśla on słusznie, że trzeci sposób jest najbardziej adekwatną formą przystosowania się. Chodzi tutaj o taką działalność, która najbardziej odpowiadałaby właściwościom temperamentu. Powyższe stanowisko znalazło swoje odzwierciedlenie w badaniach nad zależnością między cechami temperamentalnymi a działaniem dzieci i młodzieży.

Obecnie przystąpimy do charakterystyki czynności w zależności od cech temperamentu. Zaczniemy od czynności dzieci przedszkolnych. Reakcje i sposoby wykonywania czynności związane z cechami temperamentu ujawniają się już we wczesnych latach życia. Dzieci w wieku przedszkolnym w różny sposób reagują na pewne bodźce i sytuacje, wykonują wiele czynności, zwłaszcza podczas zabaw. Wiątkina zajęła się w swoich badaniach sposobami rozwiązywania zadań praktycznych dzieci starszej grupy przedszkolnej w zależności od reaktywności i poziomu umysłowego[8]. Reaktywność określono za pomocą metod eksperymentalnych, wydzielając 21 jednostek niskoreaktywnych i 20 wysokoreaktywnych. Poziom umysłowy badano skalą Wechslera. W celu zbadania stylu działania podano dzieciom 4 zadania o charakterze instrumentalnym: a/ otwórz szafę, b/ dostań wiaderko ze studni, c/ otwórz furtkę, d/ otwórz dom. W czasie obserwacji zwracano uwagę na wykonywanie czynności, błędne i ślepe próby, wzrokową orientację i sposób wykonywania zadania. Aby sprawdzić wpływ nauczania na sposoby działania, uczono dzieci rozwiązywać analogiczne zadania praktyczne. W wyniku badania Autorka doszła m.in. do następujących uogólnień. Jeżeli ii jest większy niż 120, jednostki niskoreaktywne tracą mniej czasu na wzrokową orientację niż wysokoreaktywne /$p < 0{,}001$/. W grupie osób wysokoreaktywnych i niskoreaktywnych z ii poniżej 110 takiej różnicy nie zauważono. Jednostki wysokoreaktywne z ii $>$ 120 przeznaczają więcej czasu na wzrokową orientację, mniej natomiast na wypełnienie czynności. U wysokoreaktywnych z ii $<$ 110 długość czasu przeznaczona na orientację i wypełnienie zadania jest prawie taka sama, w grupie dzieci niskoreaktywnych nie stwierdzono istotnej

różnicy. U dzieci niskoreaktywnych z ii poniżej 110 zaobserwowano więcej ślepych prób /62,5%/ niż u dzieci wysokoreaktywnych /20,0%/ /$p < 0,02$/. Uzyskane wyniki świadczą o tym, że różnice w stylu wykonywania czynności grupy niskoreaktywnej i wysokoreaktywnej występują najwyraźniej u dzieci z wysokim poziomem umysłowym.

Organizacja i sposoby osiągania wyniku zależą zarówno od ruchliwości jak i reaktywności. Dynamika i tempo wykonywania czynności nie jest jednakowe dla wszystkich. Powolni w przeciwieństwie do ruchliwych dłużej wykonują czynności, lecz pracują systematycznie i równomiernie, popełniając przy tym mniejszą liczbę błędów. Podczas pracy można u nich zauważyć napięcie psychiczne, przewagę czynności zapobiegawczych i profilaktycznych w stosunku do czynności zasadniczych.

Zależność, zachodzącą między ruchliwością a dynamiką i sposobami wykonywania czynności, zilustruję wynikami, jakie uzyskał Szczukin[9]. Szczukin badał zależność między czynnościami orientacyjnymi i wykonawczymi a ruchliwością procesów nerwowych u uczniów w pracy tokarskiej. Na podstawie obserwacji i metod eksperymentalnych spośród 50 uczniów VII kl. szkoły zawodowej wydzielono 9 ruchliwych i 10 powolnych. Zadaniem uczniów było zapoznać się z budową i sposobem posługiwania się tokarką według instrukcji. Na podstawie badań Autor doszedł do następujących uogólnień. Ruchliwi swobodnie objaśniają i pokazują części obrabiarki, działają szybko bez widocznych przerw, na pytania odpowiadają swoimi słowami bez wyraźnego naprężenia. Powolni odpowiadają na pytania i pokazują części obrabiarek ze znacznymi przerwami. Przejawiają wyraźne napięcie podczas wykonywania zadań. Czynności orientacyjne u powolnych są bardziej rozdzielone w czasie. U ruchliwych są one bardziej połączone i przebiegają szybciej. Ruchliwi szybciej przyswajali materiał i popełnili więcej błędów niż powolni. Jak widać na podstawie badań Szczukina dynamika pracy i napięcie podczas wykonywania czynności tokarskich są różne u uczniów powolnych i ruchliwych.

Styl pracy uczniów jest uzależniony od szeregu czynników ściśle ze sobą zintegrowanych, z których jedne są względnie stałe, inne zaś bardziej zmienne[10]. Organizacja i metody wykonywania czynności szkolnych różnią się w zależności od stopnia reaktywności. Uczniowie grupy niskoreaktywnej i wysokoreaktywnej w różny sposób przyswajają wiadomości, umiejętności i nawyki. Są różnice w czasie wykonywania czynności: w stosunku czynności pomocniczych i orientacyjnych do zasadniczych, w stosunku mowy pisanej do ustnej, w liczbie dokonanych

poprawek. Zróżnicowanie dotyczy organizacji i samodzielnych zadań domowych, odpoczynku po lekcjach, najbardziej korzystnych warunków do odrabiania lekcji, układania planu, korzystania z brudnopisów, pisania od razu na czysto, sprawdzaniu zadań, pokonywaniu trudności w trakcie rozwiązywania zadań, różnego poziomu napięcia psychicznego podczas uczenia się, wielkości zmęczenia, długości czasu wdrażania się do pracy itp.

Powyższa problematyka znalazła dwoje odzwierciedlenie we wnikliwych badaniach Bajmietowa[11]. Autor skoncentrował się na stylu pracy umysłowej 41 uczniów kl. IX i X w zależności od reaktywności. Wykonywanie czynności szkolnych przez młodzież badano za pomocą metody obserwacji, chronometrażu oraz na podstawie analizy wytworów pracy. Do zbadania sposobów wykonywania zadań domowych przez uczniów wykorzystano ankietę i przeprowadzono rozmowę z nauczycielami. Rejestrowano następujące wskaźniki zachowania:

- tempo pracy,
- czas trwania czynności przygotowawczych, wykonawczych i kontrolnych,
- liczbę poprawek wykonanych podczas sprawdzania zadań,
- strukturalne cechy mowy pisanej,
- wydajność w odtwarzaniu tekstu.

Do badania reaktywności zastosowano technikę skórno-galwaniczną /wygaszanie ze wzmocnieniem RSG/ i zmianę reakcji motorycznej pod wpływem wielokrotnego powtarzania bodźców. Autor stwierdził, że różnice w metodach pracy pomiędzy grupą niskoreaktywną i wysokoreaktywną sprowadzają się do trzech czynników. Obecnie podam charakterystykę tych czynników.

a/ Właściwości indywidualnego stylu pracy związane z różną dynamiką "wciągania się" i z różnym stopniem męczliwości. Styl pracy uczniów niskoreaktywnych i wysokoreaktywnych z tego punktu widzenia przedstawia się następująco:

"Niskoreaktywni":

- mniejsza podatność na zmęczenie,
- brak większej potrzeby odpoczynku,
- tendencja do odrabiania lekcji jednym ciągiem,
- stopniowe wciąganie się do pracy /wymagaja rozgrzewki/,
- wolą odrabianie lekcji w towarzystwie kolegów.

"Wysokoreaktywni":

- większa podatność na zmęczenie,
- konieczność stosowania odpoczynku po lekcjach,

- wolą odrabiać lekcje w samotności i ciszy,
- w czasie pracy nie zauważa się rozgrzewki,
- odrabiają lekcje rozpoczynając od trudniejszych, a kończąc na łatwiejszych,
- przeznaczają dłuższy czas na wykonanie zadań,

b/ Styl działania uwarunkowany zakresem pracy umysłowej.

"Niskoreaktywni":

- większa integracja czynności przygotowawczych, wykonawczych i sprawdzających, krótszy czas trwania czynności przygotowawczych i sprawdzających,
- zmiany i poprawki są dokonywane w toku pracy,
- mogą wykonywać czynności sprawnie bez uprzednio przyjętego planu,
- mowa pisana jest zwięzła,
- przewaga mowy ustnej nad pisemną.

"Wysokoreaktywni":

- czynności przygotowawcze, wykonawcze i sprawdzające są wyodrębnione, dłuższy czas trwania czynności przygotowawczych i sprawdzających,
- dokonują zmian i poprawek dopiero w trakcie wykonywania czynności kontrolnej,
- wykonywanie czynności odbywa się na podstawie układanych planów,
- w mowie pisanej przeważają konstrukcje złożone,
- preferują mowę pisemną nad ustną.

c/ Właściwości pracy szkolnej uwarunkowane różnym napięciem.

"Niskoreaktywni":

- w sytuacji napięcia zwiększa się zakres pracy umysłowej,
- czas wykonywania zadań skraca się.

"Wysokoreaktywni":

- w warunkach napięcia zmniejsza się zakres pracy umysłowej,
- łączny czas wykonywania zadań wydłuża się.

Z powyższej charakterystyki wynika, że metody pracy grupy uczniów wysokoreaktywnych różnią się od grupy uczniów niskoreaktywnych. Niskoreaktywni w przeciwieństwie do wysokoreaktywnych - jako bardziej odporni i wytrzymali na działającą stymulację - w mniejszym stopniu ulegają zmęczeniu i napięciu psychicznemu. Wysokoreaktywni - czynniki utrudniające im pracę - kompensują inną organizacją i metodami uczenia się. Badania Bajmietowa[12] obejmujące szeroki zakres czynności ucznia w szkole i w domu, przeprowadzone starannie i dogłębnie opracowane wykazały, że nie ma różnicy w wynikach, osią-

gnięciach uczniów, lecz są istotne różnice w sposobach wykonywania czynności w zależności od poziomu reaktywności.

Wśród czynności można wyróżnić czynności zasadnicze i pomocnicze. Czynności zasadnicze prowadzą bezpośrednio do wyniku, stanu końcowego. Czynności pomocnicze wpływają na przebieg i efekt czynności zasadniczych. Są to różnego rodzaju czynności zabezpieczające, ułatwiające i skracające wykonanie czynności zasadniczych[13].

Strelau sformułował bardzo ważne hipotezy mówiące o zależności pomiędzy stylem pracy a reaktywnością. U jednostek wysokoreaktywnych przeważają czynności pomocnicze nad czynnościami zasadniczymi, przerywane nad ciągłymi, różnorodne nad jednorodnymi, wykonywane w sytuacji ubogiej w stymulację nad czynnościami wykonywanymi w warunkach bogatych w stymulację[14]. U osób niskoreaktywnych zachodzi relacja odwrotna, a mianowicie: przeważają u nich czynności zasadnicze nad pomocniczymi, ciągłe nad przerywanymi, jednorodne nad różnorodnymi, czynności wykonywane w warunkach bogatych w stymulację nad czynnościami wykonywanymi w warunkach ubogich w stymulację; bądź zachodzi pomiędzy tymi czynnościami względna równowaga.

U jednostek wysokoreaktywnych przeważają czynności pomocnicze nad czynnościami zasadniczymi, ponieważ czynności pomocnicze /zabezpieczając wykonywanie czynności zasadniczych/ chronią jednostki wysokoreaktywne przed sytuacją trudną, która obniża u nich wynik działania. Jednostki niskoreaktywne ze względu na dużą odporność nie podejmują czynności pomocniczych zabezpieczających wykonywanie czynności zasadniczych lub podejmują je w stopniu umiarkowanym. Dlatego występuje u nich równowaga między tymi rodzajami czynności albo też przeważają czynności zasadnicze nad pomocniczymi.

Jednostki wysokoreaktywne szybko męczą się i dlatego preferują czynności przerywane, aby chronić się przed nadmiernym wyczerpaniem. Natomiast niskoreaktywni ze względu na większą odporność na zmęczenie nie robią przerw bądź stosują je w stopniu umiarkowanym.

Zmiana czynności u jednostek wysokoreaktywnych powoduje regenerację ośrodka związanego z uprzednio wykonywaną czynnością. To chroni jednostki wysokoreaktywne przed nadmiernym wyczerpaniem. Natomiast jednostki niskoreaktywne mogą wykonywać tę samą czynność przez długi okres czasu, ponieważ są bardziej odporne na zmęczenie, ewentualnie zmieniają czynności w stopniu umiarkowanym.

Pod wpływem bogatej stymulacji osoby wysokoreaktywne bardziej wyczerpują się i dlatego jej unikają, natomiast osoby niskoreaktywne ze względu na większą odporność mogą wykonywać czynności niezależnie od natężenia działającej stymulacji.

Hipotezy Strelaua mówiące o zależności pomiędzy reaktywnością a stylem pracy zweryfikował Nosarzewski[15]. Badał styl pracy młodzieży studium nauczycielskiego za pomocą ankiety zamkniętej i otwartej w relacji do reaktywności.

Oto ważniejsze różnice, jakie wystąpiły w stylu pracy między wysokoreaktywnymi i niskoreaktywnymi. Wysokoreaktywni podczas czytania książek z literatury obowiązkowej piszą plan, natomiast niskoreaktywni nie robią żadnych notatek.

Zauważono, że u jednostek wysokoreaktywnych podczas odrabiania prac domowych czynności zasadnicze wystąpiły w 43,5%, u niskoreaktywnych w 54,1%. Różnica wynosi 10,6% na korzyść osób niskoreaktywnych. Odwrotnie kształtuje się relacja w zakresie czynności pomocniczych. U uczniów niskoreaktywnych wystąpiły one w 33,9%, natomiast u uczniów wysokoreaktywnych - w 45,2%. Różnica wynosi 11,3%. Wysokoreaktywni podczas odrabiania zadań domowych w większym stopniu stosują przerwy w porównaniu z niskoreaktywnymi. Uczniowie wysokoreaktywni przygotowując się do egzaminów w ciągu dnia wolą uczyć się kilku przedmiotów na zmianę niż przyswajać treści jednego przedmiotu. U niskoreaktywnych takiej preferencji nie zaobserwowano. Uczniowie wysokoreaktywni są bardziej skłonni wybrać zebranie, na którym będą trzy referaty niż zebranie z jednym referatem, u niskoreaktywnych takiej przewagi nie zaobserwowano. Uczniowie wysokoreaktywni bardziej zwracają uwagę na odpowiednie warunki do pracy niż uczniowie niskoreaktywni. Należą tutaj: porządek w pokoju, właściwe oświetlenie i temperatura, świeże powietrze.

Powyższe wyniki badań potwierdziły hipotezy Strelaua:

1. U uczniów niskoreaktywnych przeważają czynności zasadnicze nad pomocniczymi, u wysokoreaktywnych zaś odwrotnie.

2. Uczniowie wysokoreaktywni preferują przerwy podczas pracy, u niskoreaktywnych takiej przewagi nie zaobserwowano.

3. Wysokoreaktywni przedkładają wykonywanie czynności różnorodnych nad jednorodne.

4. Uczniowie wysokoreaktywni wolą wykonywać zadania w warunkach ubogich w stymulację.

Relacją pomiędzy czynnościami zasadniczymi i pomocniczymi zajęła się Cymes[16]. Spośród uczniów kl. I-III liceum wyodrębniła 38 wysokoreaktywnych i 39 niskoreaktywnych. Obie grupy uczyły się tekstu biologicznego w dowolny sposób i w nieograniczonym czasie. Po opanowaniu tekstu sprawdziła wyniki za pomocą pytań oraz przeprowadziła z uczniami rozmowę odnoszącą się do sposobu uczenia się tekstu. Na podstawie badań Autorka wykazała, że nie ma różnicy między obu

grupami w wynikach pracy, lecz zauważyła różnicę w funkcjonalnej strukturze czynności: mianowicie u uczniów wysokoreaktywnych w porównaniu do uczniów niskoreaktywnych przeważały czynności pomocnicze na poziomie statystycznie istotnym. Wśród czynności pomocniczych wystąpiły m.in. takie jak: podział tekstu na fragmenty, notowanie z pamięci, korzystanie z pomocy /rysunków/.

Wiodące badania nad indywidualnym stylem pracy przeprowadził Lejtes[17]. Wybrał on trzech uczniów, którzy różnili się typem temperamentu. Każdy z uczniów stosował inny sposób uczenia się, w odmienny sposób organizował zajęcia, charakteryzował się innym stylem pracy.

Dla przykładu podam styl pracy dwóch uczniów różniących się poziomem reaktywności.

"Niskoreaktywny":

- jest wydolny do wykonywania pracy umysłowej,
- przezwyciężenie przeszkód nie wymaga od niego dodatkowego wysiłku,
- w sytuacji skomplikowanej potrafi się dobrze skoncentrować,
- nie ma trudności w przechodzeniu od jednej czynności do drugiej.

"Wysokoreaktywny":

- wykazuje małą wydolność do pracy umysłowej,
- występujące trudności podczas pracy mocno go absorbują,
- w sytuacji złożonej nie potrafi skupić swojej uwagi,
- spotyka trudności w procesie przechodzenia od zadania do zadania.

Należy podkreślić, że o ile badani przez Lejtesa uczniowie różnili się stylem wykonywania czynności, to jednak wszyscy posiadali bardzo dobre wyniki w nauce[18].

Oprócz reaktywności na styl pracy uczniów wpływa rodzaj instrukcji. Klonowicz wydzieliła spośród 125 uczniów kl. III i IV za pomocą Kwestionariusza Temperamentu J. Strelaua 25% niskoreaktywnych i 25% wysokoreaktywnych[19]. Uczniowie obu grup wykonywali proste zadanie konstrukcyjne. Składali z części wiatrak. W tym celu podano im dwie instrukcje:

a/ instrukcję pełną - algorytmiczną, obok rysunku uczniowie mieli dokładny opis kolejnych czynności, które prowadzą do celu,

b/ instrukcję niepełną, która zawierała ogólne polecenia oraz rysunek.

Badania były przeprowadzone indywidualnie trzykrotnie. Na arkuszach obserwacyjnych rejestrowano czas wykonania zadania, liczbę błędów oraz rodzaj czynności. Wyniki wykazały:

- Jednostki wysokoreaktywne pracowały znacznie szybciej w warunkach instrukcji algorytmicznej niż w warunkach instrukcji niepełnej /$p < 0,01$/. Uczniowie grupy niskoreaktywnej pracowali szybko zarówno w jednej, jak i drugiej sytuacji.

- Uczniowie wysokoreaktywni popełnili większą liczbę błędów w warunkach instrukcji niepełnej w porównaniu do warunków pracy z instrukcją algorytmiczną /$p < 0,05$/.

- Uczniowie niskoreaktywni popełnili mniejszą liczbę błędów w warunkach pracy z instrukcją niepełną, w porównaniu do uczniów wysokoreaktywnych /$p < 0,10$/.

Jednostki wysokoreaktywne wykonały większą liczbę czynności pomocniczych w warunkach pracy z instrukcją algorytmiczną - w porównaniu z jednostkami niskoreaktywnymi /$p < 0,05$/.

- W trzeciej próbie zmniejszyła się liczba czynności pomocniczych w porównaniu do pierwszej próby. Różnice są statystycznie istotne /$p < 0,01$/ u obu grup, niezależnie od rodzaju instrukcji.

W innym badaniu Klonowicz i Czyżkowska[20] stwierdziły: - w warunkach normalnych, niestresowych nie ma różnicy między niskoreaktywnymi i wysokoreaktywnymi w wynikach pracy.

Po wykonaniu pracy liczba błędów wzrasta bardziej u uczniów wysokoreaktywnych w porównaniu z niskoreaktywnymi /$p < 0,05$/.

- Podczas pracy wysiłek grupy wysokoreaktywnej jest większy niż grupy niskoreaktywnej /$p < 0,05$/.

Kulutkin i Suchobskaja[21] stwierdzili na podstawie badań młodzieży dorosłej, że zachodzą różnice w sposobie uczenia się osób impulsywnych i ostrożnych. Ostrożni w porównaniu do impulsywnych charakteryzują się wolniejszym tempem pracy, przygotowanie do pracy zajmuje im więcej czasu, zadania wykonują bez pośpiechu, argumentację przeprowadzają powoli, wykonują rozpoczęte zadania do końca i dopiero później rozpoczynają następne. W procesie kształtowania umiejętności i nawyków powoli automatyzują swoje działania. Nie wypadają im ogniwa w strukturze umiejętności.

Nie wszystkie metody i sposoby pracy są racjonalne i ekonomiczne. U uczniów można zauważyć takie sposoby wykonywania czynności, które w małym stopniu prowadzą do celu, są mniej efektywne. Na to zagadnienie zwrócili uwagę Cowell i Entwistle[22].
Badacze stwierdzili /na podstawie własnych badań i innych autorów/, że studenci introwertywni w porównaniu do ekstrawertyków posługują się trafnymi i bardziej dostosowanymi do wymagań metodami pracy.

Podsumowując wyniki badań, jakie zostały wyżej przedstawione, należy powiedzieć, że indywidualny styl pracy ucznia ujawniający

się w normalnych warunkach, które nie ograniczają, nie narzucają form zachowania się, które pozwalają na samodzielną i aktywną pracę ucznia, jest uzależniony od cech temepramentu. W takich warunkach nie wystąpiły różnice w wynikach, efektach pracy ucznia, lecz w sposobach, metodach wykonywania zadań szkolnych. W badaniach wykazano, że dzieci niskoreaktywne w porównaniu do wysokoreaktywnych rozwiązują zadania w krótszym czasie i popełniają mniejszą liczbę ślepych prób. Uczniowie ruchliwi swobodnie objaśniają i pokazują części urządzeń, zachowują się bez napięcia i podniecenia, u powolnych zaś w toku objaśnienia części maszyn widać znaczne przerwy w zachowaniu, można zauważyć podniecenie i napięcie. Uczniowie wysokoreaktywni w porównaniu z niskoreaktywnymi wykonują czynności zgodnie z przyjętym planem, stosują przerwy podczas pracy umysłowej, wolą wykonywać czynności różnorodne, pracować w sprzyjających warunkach, w sytuacji skomplikowanej nie mogą skoncentrować się i szybciej męczą się w procesie przyswajania wiedzy. Wysiłek uczniów wysokoreaktywnych podczas wykonywania tej samej pracy jest większy niż uczniów niskoreaktywnych. Uczniowie wysokoreaktywni wykonują czynności pomocnicze w większym stopniu w porównaniu z niskoreaktywnymi. Pracują szybciej w warunkach instrukcji algorytmicznej w porównaniu z instrukcją niepełną.

Z powyższych wyników badań nasuwają się pewne wnioski pedagogiczne. W procesie nauczania należy uwzględnić różnice indywidualne uczniów. U uczniów zbyt ruchliwych i impulsywnych wyciszać i obniżać poziom funkcjonowania psychiki, będą oni wtedy pracować wolniej i uważniej, popełnią mniejszą liczbę błędów i osiągną wyższe efekty w nauce.

Uczniom wysokoreaktywnym należy podawać dokładniejsze informacje o kolejnych czynnościach w procesie przyswajania wiedzy. Wpłynie to na szybsze ich opanowanie i popełnienie mniejszej liczby zniekształceń i pomyłek. Należy stosować różnorodność czynności i przerwy w procesie uczenia się, co zmniejszy poziom zmęczenia u jednostek wysokoreaktywnych i zarazem poprawi wyniki pracy. Należy też instruować uczniów, aby uczyli się w sprzyjających warunkach i zachęcać ich do stosowania czynników optymalnych dla efektywności ich nauki.

P r z y p i s y

[1] A. Matczak: Style poznawcze. PWN Warszawa 1982.

[2] A. Thomas, S. Chees: Temperament and development. New York 1977 Bruner Mazel Publishers.

[3] A.H. Buss, R. Plomin: A temperament Theory of personality development. New York 1974, s. 5.

[4] J. Strelau: Indywidualny styl pracy ucznia a cechy temperamentalne. Kwartalnik Pedagogiczny 1970, nr 3.

[5] J. Strelau: Temperament, osobowość, działanie. Warszawa 1985, PWN.

[6] B. M. Tiepłow: Problemy indywidualnych razliczij. Moskwa 1961. PN RSFSR.

[7] W.S. Mierlin: Oczerk tieorii timpieramienta. Proswieszczenije. Moskwa 1964.

[8] L.A. Wjatkina: Tipołogiczeskij obuslowlennyj indywidualnym stil w reszeni prakticzeskich zadacz kak pokazatiel obszczich sposobnostej u starszych doszkolnikow. /W:/. Problemy eksperymentalnej psychołogii licznosti. T. 77, Pierm 1970.

[9] M.R. Szczukin: Niekotoryje tipołogiczeski obusowlennyje rozliczija w protiekanii orientirowocznoj i ispolnitielnoj diejatielnosti pri uswojenii naczalnych trudowych umienij. /W:/ Tipołogiczeskije issledowanija po psychołogii licznosti i po psychołogii truda. UOOP i PGPI Pierm 1964.

[10] J. Nosarzewski: Czynniki wpływające na styl pracy. Przegląd Psychologiczny 1977, nr 3.

[11] A.K. Bajmietow: Niektóre czynniki indywidualnego stylu pracy szkolnej uczniów klas wyższych uwarunkowane siłą procesu pobudzenia /W:/: J. Strelau /red./ Zagadnienia psychologii różnic indywidualnych. PWN. Warszawa 1971.

[12] A.K. Bajmietow: Niektóre czynniki indywidualnego stylu pracy szkolnej uczniów klas wyższych uwarunkowane siłą procesu pobudzenia /W:/ J. Strelau /red./ Zagadnienia psychologii różnic indywidualnych. PWN. Warszawa 1971.

[13] J. Strelau: Indywidualny styl pracy ucznia a cechy temperamentalne. Kwartalnik Pedagogiczny. 1970 nr 3.

[14] Cyt. dzieło.

[15] J. Nosarzewski: Styl pracy umysłowej młodzieży uwarunkowanej siłą układu nerwowego. /W:/ J. Strelau /red./. Rola temperamentu w działaniu. Ossolineum. Warszawa 1974.

[16] I. Cymes: Reaktywność a indywidualny styl pracy ucznia - na przykładzie uczenia się tekstu biologicznego. Nie opublikowana praca magisterska. Uniwersytet Warszawski. Warszawa 1974.

[17] N.S. Lejtes: Ob umstwiennoj adariemnosti, Moskwa 1960.

[18] N.S. Lejtes:

[19] T. Klonowicz: Wpływ poziomu reaktywności i rodzaju instrukcji na wykonywanie prostych zadań konstrukcyjnych /W/: J. Strelau /red./ Rola temperamentu w działaniu. Ossolineum. Warszawa 1974.

[20] T. Klonowicz i M. Czyżkowska: Z zagadnień indywidualnego stylu działania. Badania empiryczne. Psychologia Wychowawcza 1977 nr 3.

[21] J.N. Kulutkin i G.S. Suchobskaja: Indywidualnyje rozliczija w myślitolnoj diejatielnosti wzrosłych Moskwa 1971. Pedagogika.

[22] M.D. Cowell i N.J. Entwistle: The relafionships between personality study attifudes and academie performance in a technical college. Brit. Journal of. Educ. Psychology 1971, 41.

O. CHALOUPKA:
ROZVOJ DĚTSKÉHO ČTENÁŘSTVÍ.
Praha 1982. Albatros. 8° ss. 572,2 nlb.

Psycholog czeski, Otakar Chaloupka, publikuje już ponad 20 lat prace z zakresu teorii literatury dziecięcej oraz czytelnictwa. Obszerna monografia "Rozwój czytelnictwa dziecięcego" stanowi podsumowanie całokształtu poglądów i wiedzy empirycznej Autora z tego zakresu. Praca zasługuje na szczególną uwagę ze względu na nowatorskie ujęcie tematu. Jest to próba interdyscyplinarnego zbadania rozwoju czytelniczego i możliwie pełnego naświetlenia w odróżnieniu od dotychczasowego cząstkowania wiedzy i wycinkowych opracowań.

Autor łączy harmonijnie trzy aspekty badań. Psychologia rozwojowa pomaga mu w rozpatrywaniu ontogenezy i sił rozwojowych dziecka. Teoria i historia literatury naświetla poszczególne dziedziny czytelnictwa dzieci, typy i rodzaje lektury, odpowiednie dla danego etapu rozwojowego, główne kryteria oceny. Aspekt pedagogiczny, a zwłaszcza dydaktyczny służy ukazaniu procesu wychowania literackiego w szkole, jego rezultatów oraz prognostycznego modelu tej działalności. Treść w układzie dziesiętnym przedstawia problematykę badań i rozwój poglądów na twórczość dla dzieci, przedczytelniczy wiek dziecka i wczesne dzieciństwo jako początek rozwoju w kategoriach ontogenetycznych, pierwsze kontakty z tekstem literackim, psychologiczne problemy okresu przedpokwitania i rozwój czytelniczy w tej fazie, wychowanie literackie i badania empiryczne jego rezultatów. Całość zamyka analiza porównawcza wychowania literackiego w różnych krajach oraz perspektywiczny jego model.

Autor traktuje literaturę dla dzieci jako szansę komunikacji między dorosłym i młodym pokoleniem, a czytelnictwo - jako formę aktywności w powiązaniu z innego rodzaju aktywnością dziecka. W metodologii badań dostrzega wyraźny postęp, zwłaszcza w ujmowaniu literatury dziecięcej jako twórczości artystycznej w przeciwieństwie do dawnego utylitarnego podejścia.

Rozwój czytelniczy naświetla z punktu widzenia najnowszych teorii naukowych. Docenia wielką rolę wczesnych kontaktów dziecka z dziełem literackim, dynamiczny, spontaniczny rozwój, ale i w interakcji z otoczeniem. Podkreśla tendencje, które nazywa "walką o autonomię",

ale równocześnie konieczność rozwijania dyspozycji wrodzonych przez wpływy intencjonalne.

We wszystkich poglądach Autora przejawia się duże jego doświadczenie, oparte m.in. na badaniach empirycznych, dzięki czemu zachowuje zdrowy rozsądek i nie odbiega od rzeczywistości. Np. na podstawie badań kultury literackiej 15-latków stwierdza, że w wychowaniu literackim ważne jest kryterium "zdrowego optimum lektury" określając ją z pewną tolerancją w wymiarze 3-4 książki miesięcznie. Niższa ilość działa na kulturę czytelniczą negatywnie, ale wyższa może spowodować jednostronność i powierzchowność czytania. Daleki jest więc Autor od dawnych poglądów: "Im więcej, tym lepiej" /s. 449/.

Partnerski stosunek do dziecka i docenianie jego autonomii łączy Autor z koniecznością stymulowania rozwoju intelektualnego od wczesnego dzieciństwa. Kreśląc prognozy wychowania literackiego w swoim kraju stawia następujące wnioski:

- potrzeba podniesienia poziomu kulturalnego młodej generacji jest przez całe społeczeństwo uznana za możliwą, pożądaną i niezbędną;
- ta potrzeba wypływa z obiektywnych warunków rozwoju społeczeństwa socjalistycznego, jego kultury, twórczości literackiej, działalności edytorskiej itd.;
- przed wychowaniem literackim stawia się perspektywiczne zadanie oddziaływania na wzrost kultury młodej generacji w szerokiej mierze w powiązaniu z innymi elementami systemu wychowawczego, w myśl ogólnych zasad pedagogiczno-dydaktycznych;
- oczekuje się, że wychowanie literackie zaznaczy się w tym systemie swoją specyfiką;
- centralnym kryterium funkcjonowania wychowania literackiego staje się samo dziecko, proces jego zmian rozwojowych w aspekcie całożyciowej edukacji;
- dziecko ma w tym procesie aktywny udział jako przedmiot i podmiot wychowania literackiego... /s. 513/.

Wychowanie literackie u większych dzieci staje się ośrodkiem społecznego oddziaływania na rozwój czytelniczy.

Autor przedstawia całokształt rozwoju czytelniczego dziecka od okresu wczesnego dzieciństwa do punktu granicznego, gdy czytelnictwo dziecięce przekształci się stopniowo w lekturę nie różniącą się zasadniczo od lektury o charakterze całożyciowym.

Podsumowanie poglądów Autora i jego wyników badań zawiera 10 końcowych tez. Oto one w skrócie:

1. Czytelnictwo dzieci stanowi integralną część wszechstronnego i harmonijnego rozwoju dziecka w powiązaniu z całokształtem rozwoju

jego osobowości, jego indywidualnym i społecznym życiem.

2. Zainteresowania czytelnicze i aktywność ujmuje się jako stopniową specyfikację ogólnych dyspozycji psychicznych dziecka, kształtujących się w działalności, przy tym dyspozycje te są w zasadzie właściwe wszystkim zdrowym, normalnym dzieciom.

3. Faza wstępna przeżyć kulturalnych we wczesnym dzieciństwie i początkach szkolnego wieku ma konstytutywny charakter; wyznacza kierunek dalszej aktywności w tym zakresie.

4. Prawidłową perspektywę rozwoju sygnalizują trzy cechy: maksymalna szerokość czytelniczego kontekstu, ze stopniowym różnicowaniem poszczególnych dziedzin i funkcji literatury, decydująca rola społecznie i artystycznie wartościowej twórczości oraz kontynuacja dalszej aktywności czytelniczej według kolejnych faz rozwojowych. Szkolne wychowanie literackie, a także oddziaływanie rodziny i środowiska mają tworzyć podstawy rozwoju czytelniczego w zakresie wiadomości o literaturze, orientacji i umiejętności zwłaszcza interpretacyjnych.

5. Już w okresie przedpokwitania dziecko jest zdolne do odbioru każdego rodzaju twórczości, intencjonalnie dla dzieci przygotowanej. Poszczególne rodzaje literackie winny proporcjonalnie zaznaczać się w strukturze lektury, z perspektywą szerokiej orientacji w przyszłości. Preferencja tylko niektórych typów książek, np. bajek, jest wynikiem jednostronności podniet i twórczości literackiej, a nie dyspozycji dziecka.

6. Czytanie staje się u dojrzewających jedną z możliwości modelowania swego wzoru osobowego, antycypacją zadań dojrzałości. Przez czytanie włącza się dziecko do sytuacji, które mu życie stawia dziś lub będzie stawiać w przyszłości.

7. W eksplozji czytelniczej okresu dojrzewania pełna interioryzacja dzieła literackiego wymaga zaplecza wiadomości, umiejętności, zaawansowania w sztuce interpretacji itd. Eksplozja czytelnicza może prowadzić do pogłębienia i wzbogacenia aktywności kulturalnej dziecka, ale też stwarza niebezpieczeństwo zawężenia czytania do funkcji kompensacyjnej i rekreacyjnej oraz wyboru lektury według kryteriów pozaestetycznych.

8. Wyobrażenie, że czytelnik jest tym bardziej dojrzały, im więcej przeczytał książek, jest mylne. Nadmierne czytanie wypiera inne, konieczne dla rozwoju formy aktywności i szkodzi jednostce. Optimum waha się w bogatej skali wyboru lektury od nieczytania do "połykania" książek. Typową cechą lektury młodocianych jest włączenie /w końcowym etapie/ literatury dla dorosłych do kontekstu ich zainteresowań.

9. Metody diagnostyczne pozwalają określić poziom dojrzałości czytelniczej według następującej skali:

- poziom minimalny /zerowy/ - brak umiejętności interpretowania treści książki,
- fragmentaryczny - czytelnik koncentruje się na niektórych elementach akcji,
- narracyjny - może przedstawić własnymi słowami rzeczową treść utworu, ale nie wnika w inne elementy jego struktury,
- integrujący - zdolny pojąć podstawowe powiązania i warstwy utworu, co łączy się też z ogólnym poziomem kultury literackiej danej jednostki. Dziecko osiąga najczęściej trzeci poziom, rzadko natomiast dochodzi do czwartego.

10. Rola wychowania literackiego, zwłaszcza szkolnego, jest niezastąpiona. Winno ono inicjować własną aktywność ucznia, stymulować jego zainteresowania, dostarczać bogatego zasobu wiadomości i umiejętności.

Dzieło czeskiego psychologa O. Chaloupki świadczy o wysokich kompetencjach Autora i ma wartość unikalną na obszarze znanej literatury zagranicznej z tego zakresu. Można mieć tylko zastrzeżenie, że przy dominującym aspekcie pedagogicznym trzyma się jednocześnie nomenklatury dawnej, eksponującej spontaniczne dojrzewanie, a nie oddziaływanie intencjonalne, np: "věk pubescentni", "ditě prepubescentni", "pubescentová aktivita", zamiast przyjętych na naszym terenie terminów: okres przedszkolny, młodszy wiek szkolny itd.

Publikacja ukazuje znaczenie książki i aktywności czytelniczej dla ogólnego rozwoju osobowości. Myślą przewodnią jest uświadomienie wielkiej roli czytelnictwa dziecięcego w systemie różnych form aktywności dziecka. Tekst pomocniczy zawiera liczne wykresy, tabele, bogaty zestaw literatury, skorowidz autorski i rzeczowy, ułatwiające korzystanie z tej cennej monografii i pogłębienie jej treści dzięki dokumentacji.

Maria Walentynowicz

JURIJ K. BABANSKIJ:
MIETODY OBUCZENIJA W SOWREMIENNOJ OBSZCZEOBRAZOWATIELNOJ SZKOLE
Izdatielstwo Proswieszczienie. Moskwa 1985, ss. 208

"Methodos to po grecku droga, sposób postępowania. Stąd też przez metodę nauczania będziemy rozumieć systematycznie stosowany sposób pracy nauczyciela z uczniami, umożliwiający uczniom opanowanie wiedzy wraz z umiejętnością posługiwania się nią w praktyce, jak również rozwijanie zdolności i zainteresowań umysłowych". Tak oto Cz. Kupisiewicz rozpoczyna rozdział poświęcony metodom nauczania, w wydanym po raz pierwszy w 1973 roku - a wznawianym już osiem razy - podręczniku akademickim[1].

Problematyce metod nauczania poświęcona jest także wydana ostatnio w ZSRR książka Jurija Konstantinowicza Babanskiego. Autor, członek Akademii Nauk Pedagogicznych ZSRR - cieszący się w swojej ojczyźnie dużym autorytetem naukowym - znany jest również polskim czytelnikom z dwu, wydanych w języku polskim, książek: "Optymalizacja procesu nauczania", WSiP 1979, oraz "Problemy efektywności badań dydaktycznych", WSiP 1985. Obie publikacje, choć różnią się pod względem eksponowanej problematyki, łączy wspólna idea. Jest nią głębokie przeświadczenie Autora o możliwości i potrzebie podnoszenia efektywności badań pedagogicznych i, na podstawie ich wyników, optymalizacji procesu dydaktycznego.

W zakresie problematyki interesującej nas tu najbardziej, na podkreślenie zasługuje wielokrotnie eksponowane przez J.K. Babanskiego stanowisko, by w strukturze metod nauczania znalazła potwierdzenie zasada jedności działania nauczycieli i uczniów /przy zachowaniu kierowniczej roli tych pierwszych/.

Drugą zasadą wiodącą, i to sygnalizowaną przez Autora zarówno we wcześniejszych pracach jak i w tu prezentowanej, jest kompleksowe, wieloaspektowe podejście do metod nauczania. Polega ono - zdaniem J.K. Babanskiego - na tym, że metody stanowić powinny odzwierciedlenie wszystkich podstawowych strukturalnych komponentów działalności dydaktyczno-poznawczej czy też szerzej - pedagogicznej. Zatem całokształt metod będzie w zasadzie wyczerpujący - jak pisze Autor - jeśli składać się nań będą co najmniej trzy grupy metod, a mianowicie: 1/ metody organizacji i samoorganizacji działalności poznawczej, 2/ metody stymulacji i motywacji uczenia się, oraz 3/ metody kontroli i samokontroli efektywności nauczania.

Omówieniu metod nauczania, według przytoczonego wyżej podziału,

poświęcił J.K. Babanskij większą część swojej książki, a mianowicie rozdziały od piątego do ostatniego - dwunastego.

Dwa pierwsze rozdziały dają nam natomiast obraz tego, jak wielkie znaczenie przywiązuje się w ZSRR do problemu doskonalenia i unowocześniania szkolnictwa. Reforma szkół ogólnokształcących i zawodowych, wprowadzenie informatyki i elektronicznej techniki obliczeniowej do programu szkół, to znaczące osiągnięcia w tym zakresie. Ważne, wręcz pryncypialne znaczenie dla unowocześnienia radzieckiej szkoły, mają wytyczne KC PZPR i Rady Ministrów ZSRR" O dalsze doskonalenie ogólnego średniego wykształcenia młodzieży i poprawę warunków pracy szkoły ogólnokształcącej" /1984 r./, w których czytamy między innymi: "Należy rozszerzyć możliwości nauczycieli przy wyborze optymalnych metod, form i środków nauczania, śmielej wdrażać do praktyki dokonania nauk pedagogicznych".

Dalej Autor książki przypomina, iż analizując zjawiska pedagogiczne należy kierować się marksistowsko-leninowską teorią o materialnej podstawie życia społecznego, o prawach określających jego rozwój, po czym przechodzi do analizy rozwoju teorii metod nauczania w radzieckiej dydaktyce, przedstawiając również - w formie przykładów - sporo różnych klasyfikacji metod nauczania. I tak obok mniej znanych przytacza cytowaną wielokrotnie w polskiej literaturze naukowej klasyfikację L. Lernera i M. Skatkina /autorzy ci wyróżniają: 1/ metodę objaśniająco-poglądową, 2/ metodę problemową, 3/ metodę częściowo poszukującą, 4/ metodę badawczą/.

Kolejne dwa rozdziały pracy poświęcone są odpowiedzi na pytania: jak wybierać optymalne metody nauczania? Najszybciej można uzyskać właściwą odpowiedź na to pytanie studiując obszerną tabelę na stronach 61 i 62. J.K. Babanskij, w formie krótkich wskazówek, doradza, jak racjonalnie zastosować poszczególne grupy metod nauczania w konkretnych sytuacjach, w jakich znajdują się nauczyciel i uczeń w procesie dydaktyczno-wychowawczym.

Wspomniane już osiem końcowych rozdziałów książki poświęcone jest bliższemu zapoznaniu Czytelnika z poszczególnymi - preferowanymi przez Autora - grupami metod. Mowa tu jest o metodach słownych poglądowych i praktycznych/ tym metodom najwięcej uwagi poświęcają autorzy polskich, współczesnych podręczników dydaktyki/. Problemowo - poszukiwawcze i reproduktywne - to kolejne dwie grupy metod, którym Autor poświęca uwagę; przy czym omawia związek tych metod z wymienionymi poprzednio metodami słownymi, poglądowymi i praktycznymi. Podaje również rekomendację przy wyborze tych metod w konkretnych sytuacjach dydaktycznych.

Rozdział dziewiąty poświęcony jest analizie logicznych metod nauczania. Autor ukazuje indukcyjne i dedukcyjne metody logicznego przekazywania materiału nauczania i przyswajania go przez uczniów. J.K. Babanskij przytacza tu również przebieg i interesujące wyniki eksperymentu, w którym wykorzystywano te metody w klasach ósmych do doskonalenia umiejętności wyławiania przez uczniów głównych wątków i myśli autorów w zadanych im tekstach.

W kolejnym rozdziale mowa jest o metodach samodzielnej pracy. Ważnym - zadaniem nauczycieli i eksponowanym w książce - jest kształtowanie u uczniów ogólnych nawyków i umiejętności uczenia się.

Rozdział jedenasty poświęcony jest metodom stymulowania i motywowania szkolnej działalności uczniów, na przykład: zainteresowań poznawczych, obowiązkowości i odpowiedzialności. W ostatnim rozdziale J.K. Babanskij omawia metody kontroli i samokontroli w nauczaniu. Chodzi tu przy tym zarówno o metody ustnej i pisemnej kontroli, jak i metody laboratoryjno-praktyczne, maszynowe, oraz metody samokontroli. Autor wspomina również o eksperymentach zmierzających do ustalenia zasadności eliminowania ocen na szczeblu nauczania początkowego.

Tyle o treści omawianej książki. Przechodząc do jej oceny trzeba stwierdzić, że wyróżnia się ona niekonwencjonalnym podejściem Autora do rozumienia i klasyfikacji metod nauczania. Ukazanie przydatności kompleksowego i wieloaspektowego podejścia do metod nauczania trzeba uznać - z zastrzeżeniem, że jest to tylko jedno z możliwych stanowisk w tym zakresie - za wkład Autora do dydaktyki i to nie tylko radzieckiej.

Godna podkreślenia jest również stała troska J.K. Babanskiego o optymalizację procesu nauczania. Pokazywanie nauczycielom - praktykom różnych rozwiązań metodycznych o charakterze utylitarnym, przykładów konkretnych rozwiązań w zakresie organizowania procesu nauczania, oraz doboru uzupełniających się wzajemnie metod nauczania.

Pewnym niedostatkiem recenzowanej książki jest brak odniesień międzynarodowych /Autor wspomina jedynie o doświadczeniach bułgarskich, czechosłowackich, wschodnioniemieckich i kubańskich/. Myślę, że włączenie do analizy omawianej problematyki osiągnięć chociażby tylko dydaktyków polskich, byłoby cennym uzupełnieniem rozważań Autora.

Przy ewentualnym wydaniu polskiej wersji książki, do czego gorąco namawiam Kierownictwo Wydawnictw Szkolnych i Pedagogicznych, należałoby uzupełnić bogatą bibliografię /ale obejmującą tylko auto-

rów radzieckich/ o najważniejsze pozycje autorów polskich, mających - w zakresie interesującej nas tu problematyki - znaczące osiągnięcia.

Adam Knap

P r z y p i s

[1] Cz. Kupisiewicz: Podstawy dydaktyki ogólnej. Warszawa 1984, s. 127.

JULIAN RADZIEWICZ:
WYCHOWAWCA I JEGO KLASA
Warszawa 1986, Młodzieżowa Agencja Wydawnicza, ss. 136

Nauczyciele, szczególnie młodzi, podkreślają często fakt swego słabego przygotowania do prowadzenia działalności wychowawczej w szkole. Książka Juliana /nie Juliusza jak na okładce mylnie podano imię Autora/ Radziewicza, napisana w formie przewodnika metodycznego dla wychowawcy klasy, wychodzi naprzeciw oczekiwaniom tej właśnie grupy. Identyfikując się z osobą wychowawcy klasy, Autor przeprowadza wszechstronną analizę jego zadań w oparciu o typowe sytuacje szkolne. Szukając rozwiązań, stawia przed sobą i czytelnikiem szereg pytań, a odpowiedzi na nie ukazują dopiero rzeczywistą głębię i uwarunkowania problemów, przed którymi staje wychowawca. Te pytania wytyczają też źródła i sposoby zdobywania potrzebnych informacji. Autor nie ucieka od złożoności życia szkolnego, zauważając, że w swoich decyzjach nauczyciel musi brać pod uwagę zarówno aktualną sytuację ucznia, wraz z jej szkolnymi i rodzinnymi uwarunkowaniami, jak też kanony wiedzy pedagogicznej i normy prawne zawarte w ministerialnych przepisach.

Czytelnik zada sobie prawdopodobnie w tym miejscu pytania: czy oznacza to, że pozycja J. Radziewicza dostarczy mu informacji koniecznych do rozwiązywania tych konkretnych problemów przed którymi stoi?

Czy może być ona traktowana jako zbiór uniwersalnych i skutecznych sposobów wychowania? Autor udziela wprost odpowiedzi na te pytania, podkreślając, że propozycje i uwagi zawarte w książce nie mogą być wiernie powielane przez wychowawców, lecz winny stać się dla nich inspiracją do własnych poszukiwań i pomysłów. Niemożliwe jest dostarczenie dokładnego "przepisu na wychowanie", bowiem w najbogatszym re-

pertuarze sprawdzonych sposobów postępowania, zwykle brakuje tego /w danym momencie najtrafniejszego/, który samemu trzeba znaleźć. Zachęcanie czytelnika do innowacyjnych poszukiwań jest jednym z celów, który stawia przed sobą Autor. Pisze on: "zakładam, że udało mi się namówić cię do tego, żebyś był nie tylko dobrym, myślącym i sumiennym wychowawcą klasy, ale żebyś ponadto był wychowawcą niezadowolonym ze swojej pracy, a więc poszukującym coraz to nowszych metod i technik oddziaływania na klasę i poszczególnych uczniów".

Taka postawa wychowawcy wymaga znajomości procesów zachodzących w klasie szkolnej. Ich krótkie i interesujące omówienie, dotyczące wewnętrznego zróżnicowania klasy, tworzenia się w niej systemów wartości, nurtu życia nieformalnego i związanego z tym podziału na paczki i zespoły oraz dotyczące przebiegu procesów integracyjnych w klasie, jest treścią pierwszego rozdziału zatytułowanego: "Czym jest a czym nie jest klasa szkolna".

Pytania, przed jakimi staje każdy wychowawca w klasie, brzmią: kim są moi uczniowie i jakimi ludźmi powinni być? jaki zespół winni tworzyć? Odpowiedź na te pytania jest treścią następnego rozdziału. Mówiąc o działalności wychowawcy, Autor zwraca uwagę, że różnice indywidualne w zachowaniu uczniów warunkowane są między innymi takimi czynnikami jak: ich cechy osobowości, wpływy najbliższego środowiska, pochodzenie uczniów. Oddziaływując na zespół nie wolno zapominać, że "klasa - jak człowiek - nie jest, ale staje się", zmienia się więc charakter klasy, jej spójność, aktywność, przystosowanie do norm społecznych, postępy w nauce i postawy poszczególnych uczniów.

Działania wychowawcze Autor dzieli na:

1/ planowe, tzw.: procedury lub techniki wychowania, czyli takie, które powtarzają się i są stałym elementem pracy wychowawcy klasy,

2/ improwizowane - tj. wynikające z nie przewidzianych /nie zaplanowanych/ przypadków, zależne od inicjatywy i pomysłowości samego wychowawcy i uczniów.

Te pierwsze ująć można w rejestr zawierający:

- działalność opiekuńczą interwencyjną i działalność opiekuńczą profilaktyczną,
- organizowanie życia i pracy klasy,
- administrowanie sprawami klasy,
- koordynowanie i integrowanie działań w klasie.

Przechodząc do omawiania procedur kierowania wychowawczego, Autor dochodzi do ważnego, nie przez wszystkich zauważanego stwierdzenia: kierunek działań wychowawcy wytyczony jest nie tylko przez rejestr zadań i czynności, lecz zależy również od przyjętej przez niego koncepcji dotyczącej zasadniczej alternatywy wychowania: albo nastawienia się na planowanie, manipulowanie i urabianie uczniów wg przyjętych norm, albo od założenia, że podstawą dorastania wychowanków jest ich rozwój fizyczny, psychiczny, moralny i społeczny. Od przyjęcia tej postawy wychowawczej wobec uczniów zależą dalsze jego działania, jak też ich efektywność, mierzona nie tylko stopniem realizacji narzuconych celów, lecz i zadowoleniem klasy, jak i samego wychowawcy.

Dokonując analizy metod pracy wychowawcy klasy na lekcjach /spotkaniach/ wychowawczych, Autor proponuje takie techniki, jak: narada wychowawcza, rozmowa wychowawcza, dyskusja, dyskusja panelowa, burza mózgów, inscenizacja, wykorzystanie wytworów pracy uczniów, zastosowanie tekstu literackiego i zastosowanie środków audiowizualnych /dwie ostatnie jako techniki pomocnicze/.

Żałować należy, że Autor skoncentrował się wyłącznie na propozycjach technik spotkań na tzw. lekcje wychowawcze, choć podniesienie i omówienie kwestii dotyczących partnerstwa w procesie wychowania, zagadnienia samorządności, wychowania do kierowania czy antynomii: uspołecznienie - indywidualizacja, są pośrednio wskazaniem zaleceń i dyrektyw postępowania wychowawczego.

W przedstawionych wyżej zagadnieniach propozycje Autora idą w kierunku ograniczania sposobów kierowania wychowaniem na rzecz przenoszenia wielu uprawnień nauczyciela na uczniów. Takie stanowisko, jak sam Autor podkreśla, wymaga istnienia już spójnego i zintegrowanego wokół celów wychowania zespołu. Wprowadzanie wychowanków do uczestnictwa w podejmowaniu coraz liczniejszych i ważniejszych decyzji, tj.: przechodzenie od stosunków autorytarnych do demokratycznych, uczy samodyscypliny, samooceny, samorządności, uczy też wychowanków umiejętności kierowania. Musi to odbywać się jednak stopniowo. Fałszywa też jest nadzieja niektórych praktyków, a nawet teoretyków, że partnerstwo w wychowaniu może być rozumiane jako "swego rodzaju stowarzyszenie równych z równymi". Stosunek wychowawczy nigdy nie może mieć charakteru stosunku symetrycznego.

Rozdział IV pt.: "W klasie i poza klasą" dotyczy ram i metod współpracy z innymi osobami pracującymi na terenie szkoły i współpracy z rodzicami oraz instytucjami stanowiącymi najbliższe otoczenie szkoły.

Ciekawym pomysłem jest rozdział V zatytułowany: "Co o tym pisali inni", w którym Autor zgromadził sporą bibliografię na temat procesu wychowania. Są to w większości pozycje niedawno wydane. Osiemnaście najważniejszych, zdaniem Autora, zostało przez niego krótko zrecenzowanych. Całość kończy bogaty aneks zawierający wybór aktualnych przepisów resortowych, znajomość których jest niezbędna w pracy wychowawcy klasy.

Przedstawiona pozycja adresowana jest do młodych nauczycieli-wychowawców. Dobra kompozycja książki /pisana jest ona w formie dialogu autora z czytelnikiem/, przystępnie i w sposób wzbudzający zainteresowanie przedstawione zalecenia metodyczne i podstawowe informacje naukowe z zakresu teorii wychowania, zachęcą zapewne do sięgnięcia po tę pozycję nie tylko nauczycieli - wychowawców, lecz i studentów wszystkich kierunków nauczycielskich.

Leszek Zięba

CZESŁAW NOWACZYK:
PODSTAWY METOD STATYSTYCZNYCH DLA PEDAGOGÓW
Warszawa - Poznań. 1985, PWN, ss. 283.

Prezentowana publikacja - jak wskazuje jej tytuł - powstała z myślą o studentach kierunków pedagogicznych. W założeniach Autora ma ona być podstawowym materiałem do studiowania elementarnych metod statystycznych. Plany studiów przewidują na metody statystyczne małą liczbę godzin, a czas przeznaczony na seminarium wystarcza zaledwie na pobieżne przedstawienie najważniejszych zagadnień z metodologii badań pedagogicznych. Innym problemem jest również brak odpowiedniej kadry do prowadzenia ćwiczeń i wykładów z tego przedmiotu. W tej sytuacji zaistniała potrzeba napisania skryptu, który w możliwie przystępnej formie prezentował by elementarne zagadnienia z zakresu metod ilościowego opracowania materiału badawczego.

Recenzowane opracowanie dzieli się na dwie główne części. Część pierwsza nosi tytuł "Statystyka opisowa", druga - "Wnioskowanie statystyczne".

W skrypcie opracowano dość szczegółowe zagadnienia dotyczące gromadzenia materiału statystycznego, jego grupowania i graficznej prezentacji.

Wynikiem obserwacji statystycznej było zebranie materiału, który z kolei został poddany opisowi i analizie. Przed przystąpieniem

do kolejnych etapów badań, zgromadzony materiał powinien - jak pisze Autor - zostać poddany kontroli ze względu na wiarygodność i kompletność. Kontrola zebranego materiału jest konieczna, a powinna być prowadzona w dwu kierunkach: formalnym i merytorycznym. Kontrola formalna ma za zadanie zbadać kompletność, natomiast kontrola merytoryczna - wiarygodność materiału statystycznego. Błędy przypadkowe są pomyłkami powstałymi na skutek niewiedzy lub nierozmyślnych uchybień, wywoływanych działaniami przyczyn ubocznych. Błędy tendencyjne są groźne dla prowadzącego badania i mogą poważnie wypaczyć wyniki badań. W badaniach pedagogicznych niebezpieczeństwo błędów tendencyjnych jest szczególnie duże.

W literaturze istnieje wiele rodzajów skal pomiarowych i różnie się je klasyfikuje. Najczęściej przyjmuje się klasyfikację zaprogramowaną przez Stevensa, który wyróżnia cztery główne poziomy pomiaru, a co się z tym wiąże, cztery rodzaje skal pomiarowych:

- nominalne,
- porządkowe,
- przedziałowe,
- ilorazowe.

Zebrane materiały statystyczne przybierają bardzo różną formę np. kwestionariuszy, wypracowań uczniowskich, kart roboczych, testów.

Czynność systematyzowania materiału statystycznego nosi nazwę grupowania. Przeprowadzenie właściwego grupowania jest zabiegiem trudnym, wymagającym uwzględnienia co najmniej następujących warunków:

- cel badań musi być dokładnie i konkretnie sformułowany;
- badane zjawiska muszą być ujęte we wzajemnym powiązaniu;
- cechy, które zostały przyjęte jako kryteria grupowania, muszą być istotne dla badanej zbiorowości z punktu widzenia celu badań.

W praktyce stosuje się różne sposoby grupowania statystycznego. Z uwagi na cel badań rozróżnia się grupowanie typologiczne i wariancyjne, ze względu na liczbę wybranych cech wyróżniamy grupowanie proste i złożone. Grupowanie typologiczne polega na podziale całej zbiorowości statystycznej na grupy jakościowe jednorodne. Grupowanie wariancyjne polega na łączeniu poszczególnych jednostek statystycznych według wielkości interesującej nas cechy. Grupowanie proste oparte jest na jednej cesze, grupowanie złożone /kombinowane/ uwzględnia dwie lub więcej cech, które są ze sobą wzajemnie po-

wiązane i charakteryzują badaną zbiorowość. Przy grupowaniu tego typu zwiększamy jednorodność grup. W dalszych rozważaniach podaje Autor metody potrzebne do zliczania danych.

Są to:

- metoda zliczania bezpośredniego,
- metoda kreskowa,
- metoda kartkowa,
- metoda maszynowa.

Czytając tę pozycję należy zwrócić uwagę na technikę sporządzania tablic i wykresów statystycznych - co dla badacza jest rzeczą bardzo istotną.

Przedstawione do tej pory czynności związane z materiałem statystycznym, polegające na zbieraniu, grupowaniu, tabulacji i graficznej prezentacji tego materiału, są niezmiernie ważne, ale stanowią zaledwie wstępne etapy pracy statystycznej. Uporządkowanie materiału statystycznego według wielkości zmiennej, podział na grupy, chociaż pozwala na uchwycenie wielu charakterystycznych cech badanej zbiorowości, nie wystarcza jednak na jego porównanie ilościowe. Za pomocą szeregów statystycznych lub ich graficznej prezentacji możemy jedynie dokonywać porównania ich struktur.

Zbiorowości statystyczne mogą różnić się między sobą co najmniej trzema cechami:

- różny może być przeciętny poziom cechy - tzn. że szeregi mogą różnić się co do położenia skali.
- różny być może obszar zmienności badanych zbiorowości, tzn. że mimo iż spostrzeżenia mogą ześrodkować się wokół tej samej wartości zmiennej, to odchylają się od niej w różnym stopniu.
- różny może być kierunek zmienności badanych zbiorowości. Zmienność jednostek zbiorowości statystycznej może być symteryczna i asymetryczna.

Przedmioty i zjawiska występujące w otaczającym świecie są ze sobą wzajemnie powiązane. Każde ze zjawisk jest rezultatem działania przyczyn, których liczba jest z reguły tak duża, że w rzeczywistości poznanie ich wszystkich i zbadanie ich wpływu przekracza możliwości badacza. Dlatego też zadaniem każdej nauki jest badanie najistotniejszych zależności przyczynowych i funkcjonalnych. W analizie jakościowej należy wykazać, czy między rozpatrywanymi zjawiskami istnieje w ogóle związek. W analizie ilościowej zaś należy określić wielkość tego związku. W badaniu współzależności zjawisk, w których występują związki nierozerwalne, tzn. zjawisk, w których

na plan pierwszy wysuwają się związki istotne, wystarczy ustalenie, czy istnieją one w ogóle. Statystyczne ustalenie współzależności jest konieczne wtedy, gdy związek dwu cech nie daje się odkryć w każdym przypadku, lecz dopiero w wielkiej masie. Związki mogą mieć charakter korelacyjny lub funkcjonalny.

Na zakończenie pierwszej części należałoby się zastanowić, jak interpretować współczynnik korelacji rangowej Spearmana w porównaniu ze współczynnikami korelacji miarowej. Współczynnik korelacji rangowej Spearmana jest praktycznie równoważny współczynnikowi miarowemu Pearsona.

Część drugą skryptu otwiera rozdział, w którym omówione zostały podstawowe zasady badań reprezentacyjnych oraz wnioskowania statystycznego.

W życiu codziennym powszechnie posługujemy się pojęciem prawdopodobieństwo, rozumiejąc je intuicyjnie i używając często zamiennie z takimi pojęciami jak szansa, możliwość. Potoczne pojęcie prawdopodobieństwa jest nie do przyjęcia w statystyce z kilku powodów:

- po pierwsze, w statystyce mamy do czynienia z uogólnieniem pewnych twierdzeń na populację składającą się ze znacznej liczby jednostek,
- po drugie, pojęcie prawdopodobieństwa w statystyce związane jest zawsze ze zdarzeniami losowymi. Autor cytuje za M. Krzysztofiakiem: "Zdarzeniami losowymi przyjęto nazywać takie zdarzenia, które przy realizacji danego doświadczenia lub procesu mogą w określonym zespole warunków wystąpić lub nie wystąpić"[1].

W statystycznej definicji prawdopodobieństwem danego zdarzenia przyjęto nazywać liczbę, wokół której oscyluje częstość względem danego zdarzenia, przy rosnącej liczbie przeprowadzonych doświadczeń[2].

Metoda reprezentacyjna stanowi poważny dział statystyki matematycznej opartej na rachunku prawdopodobieństwa, która to metoda gwarantuje uzyskiwanie optymalnie reprezentatywnych prób. Należy wyjaśniać w tym miejscu dwa pojęcia - populacja oraz próba. Pojęcia te używane w statystyce odpowiadają znanym powszechnie w logice pojęciom "całość" oraz "część". Niektórzy statystycy zamiast o populacji mówią o "populacji generalnej" lub o "zbiorowości generalnej", przy czym we wszystkich tych przypadkach pojęcie to jest różne od popularnego znaczenia słowa populacja. Podczas gdy w języku potocznym rozumiemy przez to pojęcie rzeczywiście całą zbiorowość, to przez pojęcie populacji w statystyce rozumieć będziemy wszelkie zbiory jednostek, przedmiotów lub rekreacji, które można opisać jako mające określony zespół cech.

Natomiast próba, zwana również populacją próbną, to część populacji pobrana według pewnych reguł celem przeprowadzenia badań reprezentacyjnych.

Druga para pojęć to parametr oraz statystyka. Parametry charakteryzują populację, natomiast statystyki - próby pobrane z tej populacji[3].

Warunkiem trafnych i prawidłowych uogólnień dokonywanych na podstawie badań próby jest jej reprezentatywność. W potocznym rozumieniu słowa "reprezentatywny" uważamy, iż odnosi się ono do sytuacji, w której wyniki uzyskane ze zbadania próby ściśle odpowiadają wynikom.

Sumując możemy powiedzieć, że reprezentatywność próby będzie tym większa, im więcej w jej skład będzie wchodziło jednostek pobranych z populacji oraz im skuteczniej przeciwdziałano tendencyjności w jej doborze.

W badaniach, których celem jest uzyskanie reprezentatywnych wyników, stosuje się na ogół dwie metody doboru próby: dobór probabilistyczny oraz dobór celowy[4]. Metoda doboru probabilistycznego polega na zastosowaniu pewnego /opartego na zasadach losowych/ automatycznego planu doboru jednostek ze zbiorowości generalnej.
Do schematu probabilistycznego doboru próby zaliczyć należy:

- dobór prosty,
- dobór warstwowy,
- dobór systematyczny,
- dobór zespołowy,
- dobór dwustopniowy.

Metoda celowego doboru próby jest to metoda, w której decyzja o tym, czy dana jednostka populacji generalnej wejdzie czy nie wejdzie w skład próby, zależy od posiadanych o tej jednostce informacji. Stosowanie tej metody wymaga dokładnej znajomości struktury badanej populacji od strony liczebności poszczególnych warstw określonych przez zmienne, które wykorzystujemy jako zmienne kontrolne. Wymagana jest znajomość liczebności podkategorii w populacji, określonych przez cechy wiązane. Źródłem błędów systematycznych może być dowolność w interpretacji przynależności poszczególnych jednostek do różnych warstw, w wyniku nieostrego precyzowania granic i zakresu warstw wydzielonych do pupulacji.

Decydując się na wybór postępowania badawczego między badaniem wyczerpującym a reprezentacyjnym, badacz musi zdawać sobie sprawę z konsekwencji przyjęcia tego drugiego oraz z różnic, jakie zachodzą

między badaniem wyczerpującym a reprezentacyjnym. W zakresie zasad opracowania wyników różnica polega na tym, że podczas gdy w przypadku badań wyczerpujących procedura ogranicza się do opisu statystycznego, to w przypadku badań reprezentacyjnych opis statystyczny wyników z próby uzupełniony musi być postępowaniem umożliwiającym uogólnienie tych wyników na całą populację, postępowaniem zwanym właśnie wnioskowaniem statystycznym. To wnioskowanie prowadzi do stwierdzeń hipotetycznych.

Całokształt postępowania badawczego określamy mianem wnioskowania statystycznego, które obejmuje pięć kolejnych etapów badawczych:

- opis populacji generalnej,
- opis próby,
- formułowanie hipotez statystycznych,
- weryfikację hipotez statystycznych,
- sformułowanie wniosku statystycznego.

Formułowanie i weryfikacja hipotez statystycznych to istotne etapy wnioskowania statystycznego. Formułowane przez badacza hipotezy robocze wykluczają się z hipotezami roboczymi zwanymi inaczej hipotezami zerowymi.

Rodzaj hipotezy uwarunkowany jest typem problemu badawczego. Na ogół przyjmuje się następującą klasyfikację hipotez statystycznych:

- hipotezy istotności różnic,
- hipotezy niezależności,
- hipotezy niezgodności.

Każdy wynik uzyskany z badania próby losowej jest zawsze w pewnym stopniu zależny od przypadku i w związku z tym jest obciążony jakimś błędem. Błąd standardowy jest to wskaźnik pozwalający wnioskować o tym, jak dalece statystyka otrzymana z próby różni się od wartości, którą byśmy otrzymali, gdybyśmy zbadali całą zbiorowość generalną.

Logiczną konsekwencją tego są dwa kolejne rozdziały, w których omówiono rzetelność i istotność wyników z prób najczęściej stosowanych testów statystycznych, będących narzędziami pomiaru, którymi bardzo chętnie posługują się pedagodzy i psycholodzy.

Skrypt ten przede wszystkim napisany dla studentów, którzy często stoją przed koniecznością samodzielnego konstruowania narzędzi badawczych i dlatego umieszczono w nim trochę informacji dotyczących wykorzystania statystyki w ocenie wartości tych narzędzi oraz przedstawiono sposób konstruowania skal.

Biorąc pod uwagę, że skrypt będzie stanowić podstawę do samodzielnej pracy, zrezygnowano z dowodów matematycznych oraz wzorów. Cały materiał ilustrowany jest licznymi przykładami z badań pedagogiczno-psychologicznych. Bardzo istotnym elementem w skrypcie są zestawy pytań kontrolnych oraz zadań i ćwiczeń umieszczone na końcu poszczególnych rozdziałów. Jest również załączona bogata literatura przedmiotu, co pozwoli pogłębić zagadnienie przedstawione w skrypcie i rozszerzyć wiedzę o metodach statystycznych, które tak bardzo są teraz potrzebne w naukach pedagogicznych i psychologicznych, a tak często pomijane z racji ich nieznajomości.

Maria Chymuk

P r z y p i s y

[1] M. Krzysztofiak: Statystyka dla wyższych zawodowych studiów ekonomicznych. Warszawa 1981, PWN, s. 72.

[2] M. Krzysztofiak: op. cit. s. 78.

[3] J.P. Guilford: Podstawowe metody statystyczne w psychologii i pedagogice. Wyd. II, Warszawa 1964, PWN, s. 167.

[4] J. Steczkowski: Uwagi o stosowaniu metod ilościowych w naukach społecznych. /W:/ Metody statystyczne w socjologii. Pod red. J. Szaniawskiego. Warszawa 1968.

Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia", Warszawa 1987.
Nakład 2818 egz. Ark wyd. 8,6. Ark. druk. A1 — 11,31.
Wrocławska Drukarnia Naukowa. Wrocław, ul. Lelewela 4.
Zam. 1142/87 K-89