



RUCH PEDAGOGICZNY

**Dwumiesięcznik
Związku Nauczycielstwa Polskiego**

4

ROK XXIX(LXI) LIPIEC-SIERPIEŃ 1987

WARSZAWA: NASZA KSIĘGARNIA

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

BOLESŁAW NIEMIĘRKO: Analiza celów nauczania. Cz. I,	3
TERESA BACH-OLASIK: Podmiotowe i sytuacyjne aspekty lęku u uczniów	17

PROBLEMY TEORII I PRAKTYKI METODOLOGII NAUK PEDAGOGICZNYCH

WŁODZIMIERZ GORISZOWSKI: Z metodologii badań pedagogicznych dotyczących problematyki obowiązkowego kształcenia	29
KAZIMIERZ WALIGÓRSKI: Metodologiczne problemy teorii organizacji szkoły	39

SPRAWOZDANIA Z BADAŃ

ELŻBIETA ŁUCZAK: Trudności w pracy zawodowej młodych nauczycieli zatrudnionych w środowisku wiejskim	55
JÓZEF GÓRNIĘWICZ: Struktura zainteresowań artystycznych dzieci w młodszym wieku szkolnym	62
ANDRZEJ GIRYŃSKI: Nastawienia prospołeczne jako wyznacznik poziomu akceptacji społecznej osób niepełnosprawnych umysłowo	78
JAN KUPCZYK: Wyjściowe warunki rozwoju społecznego dzieci ojców wielokrotnie pozbawionych wolności	88

MATERIAŁY DYSKUSYJNE. POGLĄDY, OPINIE

BOGDAN BILLIK: Stan i uwarunkowania rozwoju szkolnictwa powszechnego w woj. warszawskim przed 1939 r.	97
TADEUSZ PETER: Przeszłość i przyszłość postępu pedagogicznego w woj. olsztyńskim	106
CZESŁAW BERKA: Dyrektor szkoły a postęp pedagogiczny	115

RECENZJE KSIĄŻEK

BARBARA SITARSKA: Józef Rembowski: Rodzina w świetle psychologii	127
BARONISŁAW URBAN: A. Stankowski: Elementy terapii pedagogicznej w pracy nauczyciela-wychowawcy	130

Bolesław Niemierko
Wyższa Szkoła Pedagogiczna
Bydgoszcz

ANALIZA CELÓW NAUCZANIA

C z ę ś ć I

Operacjonalizacja celów nauczania

Wokół sposobu formułowania celów nauczania narosły silne kontrowersje, szczególnie w pedagogice amerykańskiej. Jak stwierdził Benjamin Bloom - "nie ma prawdopodobnie w amerykańskiej dydaktyce zagadnienia, o którym by więcej napisano" /Bloom i in. 1971, s. 20/. Spory związane są głównie z tzw. "operacjonalizacją" celów oraz z wykorzystaniem taksonomii celów jako narzędzia operacjonalizacji i klasyfikacji celów. Zagadnienia te przedstawię w artykule, starając się o zaznaczenie własnego stanowiska w obu kwestiach.

CELE OGÓLNE A CELE OPERACYJNE

W podstawowych dokumentach oświatowych cele nauczania są zwykle formułowane ogólnie, za pomocą następujących wyrażań:

- a. rzeczowników odsłownych typu "rozwijanie", "kształtowanie", "wyposażenie uczniów" - zapowiadających oddziaływanie nauczyciela na uczniów w określonym kierunku,
- b. przymiotników typu "gruntowny", "naukowy", "nowoczesny", "twórczy" - zapowiadających wysoką jakość osiągnięć uczniów, silnie zabarwionych emocjonalnie i oddziałujących perswazyjnie na nauczyciela,
- c. określeń rodzaju osiągnięć, jak "wiedza", "umiejętności", "zdolności", "przekonania", "zainteresowania", wraz z nazwami dziedzin lub nawet całych przedmiotów szkolnych, których te osiągnięcia mają dotyczyć.

Takie cele ogólne są związane i sugestywne, ale mało nadają się do wykorzystania w pomiarze dydaktycznym. Zbyt wielkie pole zostawiają intuicji nauczyciela, są "wizjonerskie" i "delfickie w swej naturze" /Bloom i in. 1971, s. 21/, nie stwarzają możliwości sprawdzenia, czy są spełnione.

Nauczanie programowane - pierwsza w historii dydaktyki metoda przyjmująca odpowiedzialność za wynik nauczania - przyniosło całkiem nowy sposób formułowania celów. Operacyjne formułowanie celów nauczania polega na opisie czynności, którą uczniowie powinni nauczyć się wykonywać /Lindvall 1964, Popham 1970/. Typowe określenie celu operacyjnego zaczyna się słowami: "Na koniec kursu /roku szkolnego/ uczeń potrafi ...", jest więc opisem pewnego postulowanego stanu osiągnięć ucznia. Cele operacyjne /behavioral goals/ - bez względu na to, jak szerokie - zawsze odnoszą się do obserwowalnych zachowań uczniów.

Operacjonalizacja celów nauczania jest zmianą postaci ogólnych celów na postać operacyjną. W toku tej zmiany cel nauczania ulega:

/1/ sprecyzowaniu - sformułowanie operacyjne jest zwykle dokładniejsze, bardziej przemyślane, pozbawione chwiejnych określeń typu "dobra znajomość", "ogólna orientacja", "biegłe posługiwanie się", "zainteresowania naukowe",

/2/ uszczegółowieniu - opis czynności nie może być tak zwięzły jak ogólne sformułowanie celu; cele operacyjne są zwykle liczniejsze niż cele ogólne,

/3/ konkretyzacji - niezbędne jest określenie "sytuacji odniesienia", w której opanowana czynność ma być wykonywana,

/4/ odarcia z "otoczki emocjonalnej", pozbawieniu literackości - następuje tu nieuchronne rozłączenie tego, co uczeń potrafi, od tego, co odczuwa w związku z wykonywaną czynnością.

Operacjonalizacja celów nauczania jest warunkiem koniecznym nie tylko pomiaru sprawdzającego, ale wszelkiego poprawnego doboru treści nauczania: od szczebla krajowej komisji programowej do autora konspektu pojedynczej lekcji. Wszędzie sprawia ona niezwykle trudności. Bywają sporządzane specjalne listy "czasowników operacyjnych" na użytek nauczycieli /Metfessel i in. 1969; Guilbert 1983, s. 1, 46/. Podpowiadanie słów ma jednak znikomą wartość. Bardziej przydatne są podręczniki dydaktyki, które ćwiczą czytelnika w analizie celów. Na przykład dostępny w języku polskim semiprogramowany podręcznik Davisa, Alexandra i Yelona "Konstruowanie systemu kształcenia" /1983/ zawiera dwa takie rozdziały: 2. Rozpoznawanie poprawnie sformułowanych celów operacyjnych i 3. Wprowadzanie i formułowanie operacyjnych celów kształcenia. Podobne ćwiczenia, ukierunkowane na nauczanie medycyny, proponuje czytelnikom w "Zarysie pedagogiki medycznej" J.J. Guilbert /1983/.

Aby zrozumieć sukcesy i porażki operacjonalizacji celów w pedagogice oraz zyskać szansę na poprawne wykorzystanie tej metody w pomiarze dydaktycznym, musimy wrócić do jej źródeł, to jest do publikacji Roberta Magera.

MAGEROWSKI ŚWIAT CELÓW KLAROWNYCH

O programowanej książeczce Roberta Magera "Przygotowywanie celów nauczania. Książka dla nauczycieli i kandydatów na nauczycieli ... dla wszystkich zainteresowanych przekazywaniem umiejętności i wiedzy innym" /1962/ tak napisał brytyjski dydaktyk I. Davies /1976, s. 57/:

"Rzadko w historii oświaty tak mała książeczka /62 strony/, z tyłoma niezadrukowanymi miejscami, wywierała taki wpływ na myślenie i działanie, pożądania i obawy brytyjskich i amerykańskich nauczycieli. Nic dziwnego, że wielu ludzi wierzy, iż »cele zaczęły się od Magera << ".

Mager połączył błyskotliwość swego pisarstwa z niezwykłą celnością uderzenia w mocno zestarzałą dziedzinę celów nauczania. "Prawdopodobną przyczyną lichego formułowania celów - napisał w przedmowie do omawianej książki J. Gilpin - jest to, że tylko niewielu ludzi wie, jak to robić. Nie może być inaczej, skoro mało napisano o tym, jak przygotowywać cele, a bardzo mało - z przeznaczeniem dla zwykłych nauczycieli. A przy arcyważnych zajęciach dydaktycznych, angażujących wszystkie siły, nauczyciele łatwo zyskują poczucie, że mają swoje cele w pamięci /in mind/ i że ich precyzowanie nie jest ani konieczne, ani możliwe".

Na wstępie Mager przytacza powiastkę o koniku morskich, którzy rozpytywał o drogę, ale nie wiedział dokąd. Poradzono mu, żeby przerwał wędrówkę, a morał powiastki jest taki: "gdy nie jesteś pewien, dokąd zmierzasz, łatwo wylądujesz gdzieś indziej - i nawet się o tym nie dowiesz".

Bardziej pedagogiczny przykład dotyczy uczenia napraw złożonego systemu elektronicznego. Praktykanci siedzieli przed diagramem i rozwiązywali problemy: jakie będą skutki uszkodzenia elementu wskazanego przez wykładawcę? Mieli się zaś nauczyć czegoś dokładnie przeciwnego: wykrywania uszkodzeń wywołujących dane skutki. Wyćwiczone wnioskowanie dedukcyjne, które potem przeszkadzało we wnioskowaniu redukcyjnym, potrzebnym w pracy. Wszystko dlatego, że cele kursu były nie dość starannie określone ...

Uczenie się bez dokładnie określonych celów jest kupowaniem rzeczy "w ciemno". Nikt nie kupiłby samochodu bez obejrzenia go, a wielu powierza swe dzieci nauczycielom, którzy obiecują je nauczyć czegoś tak nieuchwytnego, jak "logiczne myślenie". Powinno się jasno określić, co uczniowie zyskają za swój czas i wysiłek. "Nauczyciel, który nie precyzuje celów nauczania, który nie opisuje najlepiej jak umie, co chciałby zmienić w uczniu poprzez nauczanie, nieuczciwie wykorzystuje uczniów" - twierdzi Mager /1962, s. 17a/.

Określanie celów nauczania jest dobieraniem słów lub symboli opisujących zamierzenia pedagogiczne. Zamierzenia te uda się zakomunikować tylko wtedy, gdy opiszemy czynności ucznia stanowiące jego osiągnięcia i sposób rozpoznania tych czynności. Są słowa bardzo wieloznaczne - jak "wiedzieć", "rozumieć", "uznawać", "być przekonany" - i mniej wieloznaczne - jak "napisać", "odtworzyć z pamięci", "rozpoznać", "rozróżnić", "porównać", "rozwiązać", "zbudować". Należy zrezygnować z tych pierwszych na rzecz drugich.

Operacyjne definiowanie celu nauczania obejmuje trzy kolejne kroki /Tamże, s. 11-12/:

1. określenie i nazwanie czynności /terminal behavior/, której wykonanie ma być uważane za osiągnięcie celu,
2. opisanie istotnych warunków /dostarczonych danych i urządzeń, ograniczeń/, w których czynność ma być wykonywana,
3. ustalenie kryteriów /jakości, sprawności/, których spełnienie pozwoli uznać czynność za opanowaną.

Wynikiem tych trzech kroków są trzy niezbędne części składowe poprawnego sformułowania celu, jak w przykładzie podanym przez Guilberta /1983, s. 1.52; części poprzedzono numerami w nawiasach/:

"2a/ Posługując się mikroskopem optycznym, 2b/ przy powiększeniu 40 razy, 1/ rozpoznać tkankę ziarninową 2c/ na szkiełku podstawowym 3a/ w ciągu 5 minut, 3b/ wskazując na co najmniej pięć elementów rozpoznawczych występujących w preparacie".

Jak widzimy, sprecyzowanie tego celu nauczania wymagało określenia: 1/ nauczanej czynności, 2/ trzech warunków jej wykonania i 3/ dwóch kryteriów jakości wykonania.

Po dziesięciu latach doświadczeń Robert Mager napisał drugą ze swych najbardziej znanych książek - "Analizę celów ogólnych" /1972/. Zademonstrował w niej jeszcze większą pewność siebie i sarkazm wobec zwolenników takich "mętnych" /fuzzy/ celów, jak "być dobrym

obywatelem", "cenić muzykę", "rozumieć zagrożenie naturalnego środowiska", "być świadomym konsumentem" /s. 10/. Zarazem jednak przedstawił metodę zoperacjonalizowania tych celów.

Źródłem celów operacyjnych mogą być - według Magera - następujące analizy:

1. Analiza poziomu osiągnięć /performance analysis/, polegająca na porównaniu tego, co ktoś już umie, z tym, co chcemy, żeby umiał, i na zdecydowaniu, co przedsięwziąć w związku z ewentualnie wykrytą różnicą.

2. Analiza zadania /task analysis/, polegająca na szczegółowym opisie czynności wykwalifikowanego wykonawcy określonego zawodu i określeniu na tej podstawie, jakie mają być wyniki nauczania zawodu.

3. Analiza przypadków krytycznych /critical incident analysis/, polegająca na gromadzeniu informacji o tym, co się nie udaje, w nauczaniu i w pracy zawodowej, a następnie wyciągnięciu wniosków pedagogicznych z tych danych.

4. Opis populacji uczniów /target population description/, polegający na starannym przebadaniu właściwości /zdolności, osiągnięć, zainteresowań/ uczniów, którzy mają być objęci nauczaniem, i dostosowaniu zamierzeń do tych właściwości.

5. Analiza celów ogólnych /goal analysis/, mająca "zdefiniować niedefiniowalne, uchwycić nieuchwytnie, umożliwić powiedzenie, co rozumiemy przez nasze doniosłe, lecz abstrakcyjne cele" /s. 10/. Analiza taka obejmuje pięć następujących kroków:

I. Zapisanie celu ogólnego z użyciem jakichkolwiek wygodnych słów, nawet "mętnych". Może to być także - tu istotny postęp w poglądach autora książki - cel z innej dziedziny niż poznawcza, np. "ukształtować dumę zawodową" /przykład Magera/.

II. Zapisanie luźnych skojarzeń /jottings/ w postaci słów i zwrotów oznaczających czynności mogące świadczyć o osiągnięciu danego celu ogólnego. W związku z "dumą zawodową" pojawiły się w dyskusji przedstawiciele zainteresowanego zakładu pracy takie skojarzenia, jak:

- "wykonanie zadania w terminie",
- "wykonanie zadania nie oglądając się na innych",
- "wykonanie zadania do końca",
- "wyraża się korzystnie o swoim zawodzie",
- "wyraża się korzystnie o dobrze wykonanych zadaniach",
- "ubiera się stosownie do swej pracy" i inne.

III. Dokonanie selekcji zapisanych skojarzeń. Usunięcie powtórzeń i skojarzeń zbyt odległych. Powtórzenie kroków I i II dla wszystkich skojarzeń, które pozostały abstrakcyjne /"mętne"/, a wydają się ważne.

IV. Sformułowanie dokładnych opisów wszystkich wyselekcjonowanych czynności z podaniem warunków i jakości /sprawności, częstości/ ich wykonywania.

V. Sprawdzenie sformułowań za pomocą pytania: "jeśli ktoś wykaże wszystkie wymienione osiągnięcia, czy uznamy, że spełnił dany cel ogólny?". Gdy można będzie odpowiedzieć "tak", analiza celu jest skończona.

Mager wie, że nie wszystkie czynności są bezpośrednio obserwowalne. "Skakanie na jednej nodze możemy zobaczyć - pisze - ale dodawania liczb nie widzimy". Wnioskowanie o przebiegu dodawania z wyniku tej czynności zupełnie mu wystarcza. Zwalcza jedynie formułowanie celów tak szeroko, że żadne konkretne czynności nie mogą ich reprezentować. Jako narzędzie diagnozy celów proponuje "Test Patrz Tato". Należy wejść w rolę ucznia i powiedzieć: Patrz, Tato, jak ja umiem ... /dodawać ułamki/, /być dumny ze swojej szkoły/. Jeśli próba pobudza nas do śmiechu, to znak, że cel jest abstrakcyjny.

Jako techniki pomocnicze w kojarzeniu czynności z celami abstrakcyjnymi Mager proponuje - do wyboru - cztery następujące doświadczenia wewnętrzne:

A. Odpowiedz na pytanie: co uznam za dowód, że cel jest osiągnięty?

B. Wyobrażenie sobie izby szkolnej pełnej uczniów. Na jakiej podstawie można by ich podzielić na dwie grupy: tych, którzy cel osiągnęli, i tych, którzy go nie osiągnęli.

C. Jak wytłumaczę komuś innemu zadanie podzielenia moich uczniów na dwie grupy jak w technice B?

D. Pomyślenie o kimś, kto dany cel osiągnął. Co takiego potrafi /czyni, mówi/, co świadczy, iż tak jest rzeczywiście?

Na zakończenie książki Mager napisał scenariusz dyskusji, jaką mógłby przeprowadzić jej uważny czytelnik z "osobą o mętym umyśle i niejasnym poczuciu, że tylko to, co nieuchwytnie, jest naprawdę cenne, a to, co sprecyzowane i mierzalne, jest tym samym niskie lub trywialne". Oto fragment tego scenariusza:

"Ona-on: Dlaczego, na Boga, pan żąda analizy celów?

Ja: Pewne cele trzeba osiągać. Analiza celów to ułatwi, bo może opisać i rozpoznać osiągnięcia. Gdy się wie, co chce się osiągnąć i jak osiągnięcie wygląda, można trafniej decydować, jak je uzyskać/.../.

Ona-on: No, może pana przedmiot jest tak prymitywny, że da się rozmienić na garść prostych czynności, ale mój przedmiot jest nieuchwytny.

Ja: Może słusznie. Ale w takim razie nie ma sposobu na sprawdzenie, czy cele tego przedmiotu są osiągane i nikomu nie wolno głosić, że mu się to udaje. Dopóki "nieuchwytności" nie będą przeanalizowane, nie będziemy wiedzieć, które z celów mogą być lepiej spełniane i jakimi środkami.

Ona-on: O, czyżby? A więc coś panu powiem. Moje cele nie mogą być posiekane na małe kawałki. Nadto, czy pan uważa, że trzeba analizować każdy cel do ostatniego grama znaczenia?

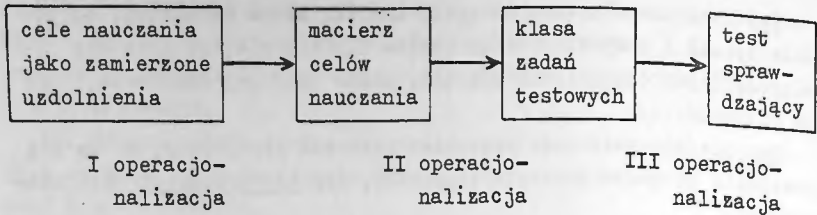
Ja: Nie. Tylko te cele, które trzeba osiągać lub osiągać w wyższym stopniu. Nie zmienimy świata opisując go, ale będzie nam łatwiej podążać w pewnym kierunku, jeśli będziemy ten kierunek znali. Tak więc analiza celów nie dotyczy wszystkich celów. Tylko doniosłych celów".

ROZWÓJ IDEI OPERACJONALIZACJI CELÓW

Następcy i kontynuatorzy Magera potraktowali operacjonalizację celów nauczania tak szeroko, że pochłonęła ona proces konstrukcji testu sprawdzającego. Charakterystyczne są tu doświadczenia zachodnoniemieckie.

Po dyskusji ze zwolennikami terminu "test zorientowany na cel uczenia się" /Lernzielorientierter Test/ niemiecki odpowiednik terminu "test sprawdzający" został ustalony przez szkołę brunszwicką jako "test zorientowany na cel nauczania" /Lehrzielorientierter Test/. Twórca tej szkoły, Karol Klauer, jasno stwierdza, że "najlepsze sformułowanie celu nauczania stanowi odpowiedni test" /Klauer i in. 1972, s. 17/.

Operacjonalizacja celów nauczania stała się procesem wieloetapowym. Franciszek Schott tak go przedstawił /1972, s. 69/:



Rys. 1. Etapy operacjonalizacji celów nauczania według F. Schotta

Rysunek przedstawia trzy kolejne "operacjonalizacje celów nauczania":

/I/ wyrażenie zamierzonych właściwości uczniów w postaci macierzy czynności /zob. Niemierko 1982, s. 250/,

/II/ przedstawienie każdego elementu macierzy w postaci uniwersum /Grundmenge/ zadań testowych, obejmującego wszystkie możliwe zadania z tego zakresu,

/III/ pobranie reprezentatywnej próby zadań z odpowiednich uniwersów zadań, czyli zbudowanie testu sprawdzającego.

Procedury konstrukcyjne nazwane "drugą i trzecią operacjonalizacją celów" stanowią według Schotta warunek pełnej jasności celu nauczania.

Operacjonalizacja celów nauczania - zwłaszcza tak pojęta, jak przedstawił to Franciszek Schott - musiała wywołać sprzeciw nauczycieli i działaczy oświatowych. Autor ten sumiennie zebrał istotne zarzuty i postarał się je odeprzeć /1972, s. 45-48/. Przysłuchajmy się przeprowadzonemu dialogowi:

Zarzut 1. "Nauczyciel w praktyce rzadko wyszczególnia swoje cele w sposób umożliwiający pomiar, a więc żądanie tego jest nierealistyczne".

Schott jest zdania, że nauczyciele mogą zmienić stosowane podejście. Ich obecne postępowanie nie powinno nas krępować.

Zarzut 2. "Możliwe do sprecyzowania są jedynie mniej ważne wiadomości i umiejętności, istnieje zatem niebezpieczeństwo obniżenia wychowawczego znaczenia szkoły, gdy precyzja celów zostanie uzyskana".

Schott nie zgadza się z założeniem niemożności sprecyzowania głównych celów szkoły. Nawet bardzo ogólne i złożone cele, jak "opanowanie myślenia przyrodniczego", mogą być zdefiniowane ope-

racyjnie, jeżeli tylko potrafimy odróżnić poprawne i niepoprawne myślenie tego rodzaju.

Zarzut 3. "Sprecyzowanie celów nauczania ogranicza swobodę w nauczaniu".

Schott zauważa, że dokładnie zdefiniowane cele nie muszą być traktowane rozdzielnie oraz bez względu na nieoczekiwane sytuacje i sposobności oddziaływania pedagogicznego. Z drugiej strony - swoboda w doborze celów szczegółowych nieraz skłania nauczyciela do ulegania swym skłonnościom, uprzedzeniom i humorom.

Zarzut 4. "Sprecyzowanie celów nauczania prowadzi do niemożności współdecydowania przez ucznia, czego będzie się on uczył".

Schott stwierdza w powyższym zarzucie ukryte założenie, iż mało precyzyjny program nauczania pomaga uczniom w formułowaniu własnych postulatów. Tymczasem - jego zdaniem - jest wręcz przeciwnie: uczeń, który zetknie się z techniką precyzowania celów nauczania, ma większe szanse swoje własne cele określić i zrealizować.

Zarzut 5. "Sprecyzowanie celów i pomiar ich osiągnięcia wywołuje podejście mechanistyczne, które jest w pedagogice niepożądane".

Schott próbuje rozwiać obawy przed "tayloryzacją procesu nauczania". Zauważa, że:

- /1/ tak złożone osiągnięcia, jak w sztuce lub w sporcie, podlegają analizom i ocenom bez widocznych ujemnych skutków,
- /2/ nie należy mylić celu z metodą nauczania, której zagraża ewentualna "tayloryzacja",
- /3/ każda użyteczna technika może być błędnie zastosowana, ale z tego powodu nie powinna być traktowana jako antyhumanistyczna.

KRYTYKA OPERACJONALIZACJI CELÓW NAUCZANIA

W USA I W POLSCE

Większość specjalistów pomiaru dydaktycznego w Stanach Zjednoczonych zaakceptowała ideę operacjonalizacji celów nauczania. Wielu z nich zachowało jednak w tej kwestii rezerwę, zwłaszcza wobec utożsamiania operacjonalizacji z budowaniem narzędzi pomiaru osiągnięć uczniów, nazywanego dziś stanowiskiem "ultraoperacyjnym".

Lee Cronbach /1969/ użył terminu "ultraoperacjonizm" wobec wszelkich żądań, by zachowanie ucznia osiągnącego cel nauczania było dokładnie określone. Jego zdaniem, każde zachowanie jest silnie uzależnione sytuacyjnie, a więc możliwość przewidywania przyszłych sytuacji dydaktycznych jest ograniczona. To, co

stałe w zachowaniu ucznia, składa się na jego cechy osobowości, a więc definiowanie celów nauczania w kategoriach cech osobowości jest odpowiedniejsze.

Był to pogląd wybitnego psychologa. Ale i pedagodzy opowiadali się za ogólnym formułowaniem celów. Współtwórca koncepcji pomiaru sprawdzającego Robert Ebel argumentował swój konserwatyzm dążeniem do zwięzłości programów nauczania, rozsadzanych przez długie listy szczegółowych celów nauczania /1969/.

Zalety i wady operacjonalizacji celów nauczania zebrał J. Kemp /1977/. Wśród wad wymienił następujące jej ograniczenia i ujemne właściwości praktyczne:

/1/ nadaje się głównie do dziedziny poznawczej; bardzo rzadko udaje się je zastosować w dziedzinie emocjonalnej,

/2/ nadaje się głównie do przedmiotów o wysoko ustrukturuowanym materiale /matematyka, nauki przyrodnicze, technika, języki obce/; mało nadaje się do przedmiotów humanistycznych i społecznych,

/3/ odwraca uwagę od niezaplanowanych potrzeb i okazji dydaktyczno-wychowawczych,

/4/ może prowadzić do przerostu znaczenia niższych kategorii celów nauczania /zapamiętywania wiadomości/, gdyż wyższe kategorie są trudniejsze do sprecyzowania,

/5/ prowadzi do zdehumanizowanego uczenia się i nauczania /por. Byckovsky i in. 1981, s. 36 - 37/.

W polskiej literaturze dydaktycznej możemy znaleźć różnorodne poglądy na sprawę operacyjnego formułowania celów. Skrajnie pozytywne stanowisko w tej kwestii jest jednak dość rzadkie. Reprezentuje je Czesław Nosal, pisząc: "w pracach z dydaktyki ogólnej pojęcie cel nauczania rozumie się zazwyczaj jako bliżej niesprecyzowany opis ideałów programujących nauczanie. /.../ łatwo można zauważyć, że wartość programująca tego typu sformułowań celu jest mała z powodu ich wysokiej nieokreśloności. /.../ Są to opisy o wysokiej nieokreśloności, które nawet wtedy, gdy zamienimy je na tzw. indeksy celów, nie spełniają warunku zupełności, niesprzeczności i rozłączności elementów opisu" /1978/.

Umiarkowane stanowisko w kwestii precyzowania celów zajmuje Czesław Kupisiewicz, który umieścił w swym podręczniku "Podstawy dydaktyki ogólnej" paragraf pod nazwą "Próby konkretyzacji celów kształcenia". Czytamy w nim o "tendencji do ujmowania celów i zadań kształcenia w kategoriach końcowych wyników wymierzalnych, podlegających obiektywnej ocenie ilościowej i jakościowej" /1973,

s. 79/. Opracowanie pełnej listy wiadomości, umiejętności i nawyków do przyswojenia przez uczniów jest tu zalecane nauczycielowi w związku z przygotowaniem się do lekcji.

Krzysztof Kruszewski natomiast ostro kwestionuje dążenie do operacyjnego precyzowania celów nauczania. Stwierdza on, że "uparte trzymanie się zasady wyrażania celów i zadań nauczania w kategoriach dostępnych dla pomiaru prowadzi w konsekwencji do odrzucenia celów ogólniejszych, uzasadnionych filozoficznie i ideologicznie, kosztem eksponowania ponad miarę celów operacyjnych, pragmatycznych, a więc odzwierciedlających manierę charakterystyczną dla amerykańskiej pedagogiki progresywnej"/1972, s. 93/.

Autor ten nie zgadza się z tezą, że "z celów najogólniejszych, nie formułowanych w języku operacyjnym, wywieść można zadania szczegółowe, spełniające owe rygory, a których suma zakresów równa się zakresowi celów najogólniejszych". Zatem "zasada generalna wyrażania celów kształcenia w formułach umożliwiających pomiar stopnia osiągnięcia celu, a więc zachowania docelowego /końcowego/ ucznia, wyklucza stawianie przed szkołą i nauczycielami najwartościowszych, lecz i najbardziej złożonych celów, tych zwłaszcza, które odzwierciedlają nasze przekonania światopoglądowe, społeczne, polityczne, i dlatego musi być odrzucona" /Tamże, s. 102/. Nie eliminuje to procedury operacyjnego precyzowania celów nauczania, lecz poważnie ogranicza jej znaczenie: "zasada rozkładania zadań ogólniejszych na elementarne jest oczywiście do przyjęcia, lecz tylko wtedy, gdy nie ucierpi na tym realizacja zadania ogólnego" /s. 103/.

Mimo uzasadnionej krytyki poglądów Magera, ocena jego wkładu we współczesną dydaktykę powinna być zdecydowanie dodatnia. A oto argumenty na rzecz takiego stanowiska:

1. Analizy Magera podnoszą znaczenie celów nauczania i odpowiedzialności pedagoga za osiągnięcie celów. Ma on rację pisząc, że dotychczas zwrot "ja cię nauczę!" częściej był stosowany jako gniewna pogroźka niż jako rzeczowe zobowiązanie /1972, s. 3/. Żaden rozsądny polityk oświatowy nie zaprotestuje przeciwko dyskusjom o celach pedagogicznych i ich realizacji.

2. Tylko jasne cele są prawdziwie użyteczne, a objaśnienie celu jest ustalaniem, co ma być osiągnięte. "Jeżeli uczysz czegoś, co nie może być oceniane - pisze Mager /1962, s. 47/ - nie potrafisz dowieść, że w ogóle czegośkolwiek uczysz". Zdarzają się dzia-

łania dydaktyczne przeciwskuteczne, jak na przykład poszerzanie gotowej wiedzy w celu uzyskania samodzielności myślenia uczniów.

Celowość działań nie wyklucza umiejętności wykorzystywania okazji i wzbogacania celów. Pedagogom znana jest "zasada heterogenności celów, którą cytuje Bogdan Nawroczyński - za jej twórcą, Wilhelmem Wundtem - następująco /1961, s. 151/: "Stosunek osiągniętych wyników działania do przedstawionych celów układa się w ten sposób, że w pierwszych zawsze zawierają się jeszcze takie uboczne efekty, które nie były pomyślane wraz z przedstawionymi celami, które jednak wchodzą w nowe łańcuchy motywów i w ten sposób albo zmieniają dotychczasowe cele, albo dołączają do nich nowe". W koronnym przykładzie Nawroczyńskiego Conrad Korzeniowski nie dlatego został pisarzem marynistą, że mgliście marzył o morzu, ale dlatego, że jasny /i trudny/ cel zdobycia dyplomu kapitana angielskiej floty handlowej zrealizował.

3. Mager proponuje zdroworozsądkową technikę analizy celów, o której wie, że niezręcznie zastosowana może dać tylko "rozrzedzone powietrze /1972, s. 89/. Posługuje się własnym doświadczeniem pedagogicznym, zapewne równie udanym, jak prezentowana publicystyka.

Szybkie zwycięstwa nad czytelnikiem uzyskuje wszakże Mager w sposób nie zawsze godny pochwały. Popada w przesadę, pisząc: "Jeśli wręczysz każdemu uczniowi egzemplarz opisu celów, możesz nie mieć wiele więcej do roboty" /1962, s. 53/. Upraszcza, identyfikując "abstrakcyjne" z "mętnym". Nie może się powstrzymać od natrąsania z ogólnie, a w dobrej wierze, sformułowanych celów nauczania, za co ich zwolennicy odpłacają mu wykpiwaniem celów nazbyt wąskich.

Najwięcej złego jednak wyrządzili Magerowi nie konserwatywni przeciwnicy, lecz zapaleni kontynuatorzy. Tworzyli niekończące się listy mało odkrywczych opisów szczegółowych czynności ucznia, próbowali też komunikować nauczycielom cele poprzez zadania wyboru wielokrotnego ... Znaczna część krytyki operacjonalizacji celów nauczania dotyczy teraz wypaczeń i nieudolnych zastosowań pomysłów Magera, nie zaś istoty jego poglądów.

4. Technika Magera może być przydatna w doborze treści nauczania pod warunkiem zastosowania jej wobec celów rzeczywiście nie dość jasnych i przestrzegania - podkreślanego przez Magera - rygoru sprawdzania, czy suma przewidywanych osiągnięć szczegółowych stanowi cały zakres wyobrażonego osiągnięcia celu ogólnego. Odróż-

nienie celów operacyjnych od treści nauczania jest jednak konieczne. Nie wystarczy określić "warunki" wykonywania każdej czynności i "kryteria" jej oceny. Aby zbudować system czynności przewidzianych do opanowania, trzeba dokonać solidnej analizy nie tylko celów nauczania, lecz także materiału nauczania i wymagań.

Wielowymiarowe pojęcie treści nauczania /zob. Niemierko 1982, s. 252/ wyznacza naturalną granicę procesowi operacjonalizacji celów: lokalizuje go jako wstępną fazę nowoczesnych prac programowych. Gdy przyjmiemy nadto dynamiczną wersję pojęcia treści, stanie się jasne, że cele nauczania nie wyznaczają treści nauczania ani dokładnie, ani ostatecznie. Zadania testowe konstruowane w tej fazie mogą stanowić dobrą ilustrację celów, ale nie ich wykładnię.

5. Według Magera sformułowanie celu nauczania jest ważne nie samo przez się, ale ze względu na określonego odbiorcę, który powinien ten cel możliwie łatwo i poprawnie zrozumieć. Kieruje to naszą uwagę na możliwość empirycznego rozstrzygnięcia sporu między zwolennikami ogólnych i szczegółowych celów nauczania. Należy ustalić zarówno wpływ sformułowania celów na pracę nauczycieli i osiągnięcia uczniów, jak też przydatność operacjonalizacji dokonywanej na szczeblu krajowym i poprzez pojedynczych nauczycieli. Na razie wiadomo z obserwacji, że samodzielne formułowanie operacyjnych "celów lekcji" sprawia autorom konspektów zajęć znaczne kłopoty natury pojęciowej i werbalnej.

6. Rozwiązaniem tymczasowym, użytecznym do czasu dokonania dalszego postępu w dziedzinie celów nauczania, powinno być:

a. przedstawianie w programach nauczania zarówno celów ogólnych, jak też i średnioogólnych, a dostatecznie operacyjnych,

b. zapoznawanie nauczycieli z teoretycznymi podstawami analizy celów nauczania i odpowiednimi technikami.

Należy zwalczać w dydaktyce pozorowanie głębi i pustosłowie. Nie może być tak nadal, że - jak twierdzi Mager - zapytać nauczyciela o sens deklarowanego celu to tak, jakby zażądać od kogoś, aby się rozebrał w towarzystwie ... /za Guilbertem 1983, s. 2.25/. Cele nauczania to nie są prywatne tajemnice ubrane w modne słowa.

PODSUMOWANIE

W artykule przedstawiono kolejno:

a. różnicę między celami ogólnymi i celami operacyjnymi,

b. procedury operacjonalizacji celów ogólnych według Roberta Magera i jego następców,

c. krytykę operacjonalizacji celów i ocenę wartości tego zabiegu.

Operacjonalizacja celów nauczania została uznana za umiejętność trudną, ale pożyteczną, wartą rozumnego upowszechnienia.

Cytowana literatura

- Bloom B.S., J.T. Hastings, G.F. Madaus: Handbook on formative and summative evaluation of student learning. New York 1971, Mc Graw - Hill.
- Byčkovsky, P., J. Kotásek, E. Mazák: Klsifikace a vymezení výukových cilu. Praha 1981, VUIS.
- Cronbach L.J.: Validation of educational measures. Proceedings of the 1969 Invitational Conference on Testing Problems. Princeton 1969, ETS.
- Davis R.H., L.T. Alexander, S.L. Yelon: Konstruowanie systemu kształcenia. Warszawa 1988, PWN.
- Ebel R.L.: The relation of test to educational objective. /W:/ K. Ingenkamp /ed./: Developments in educational testing. London 1969, University of London Press.
- Guilbert J.J.: Zarys pedagogiki medycznej. Warszawa 1983, PZWL.
- Kemp J.E.: Instructional design. Belmont 1977, Fearon.
- Klauer K.J., H. Fricke, M. Herbig, H. Rupprecht, F. Schott: Lehrzielorientierte Tests. Dusseldorf 1972, Schwann.
- Kruszewski K.: Nauczanie programowane w systemie dydaktycznym. Warszawa 1972, PWN.
- Kupisiewicz C.: Podstawy dydaktyki ogólnej. Warszawa 1973, PWN.
- Lindvall C.M. /ed./: Defining educational objectives. Pittsburgh 1964, University of Pittsburgh Press.
- Mager R.F.: Preparing instructional objectives. Palo Alto 1962, Fearon.
- Mager R.F.: Goal analysis. Belmont 1972, Fearon.
- Metfessel N.S., W.B. Michael, D.A. Kirsner: Instrumentation of Bloom's and Krathwohl's taxonomies for writing of educational objectives. "Psychology in the Schools" 1969, s. 227 - 231.
- Nawroczyński B.: Zasady nauczania. Wydanie III. Wrocław 1961, Ossolineum.
- Niemierko B.: Pomiar sprawdzający jako metoda badawcza pedagogiki. "Studia Pedagogiczne" t. XLIV, 1982.
- Nosal C.S.: Systemowe ujęcie taksonomii celów nauczania. /W:/ P. Januszkiewicz, S. Jarmark /red./: Technologia kształcenia. Warszawa 1978, PWN.
- Popham W.J.: Establishing instructional goals. Englewood Cliffs 1970, Prentice - Hall.
- Schott F.: Zur Präzisierung von Lehrzielen durch zweidimensionale Aufgabenklassen. /W:/ K.J. Klauer i in.: Lehrzielorientierte Tests. Düsseldorf 1972, Schwann.

PODMIOTOWE I SYTUACYJNE ASPEKTY LĘKU U UCZNIÓW

Wielu humanistów opowiada się za takim rozwojem społeczeństwa i za takim kierunkiem wychowania, które by uwalniały człowieka od poczucia zagrożenia, lęku. Lęk towarzyszy ludziom i nie ogranicza się do wyjątkowych momentów. Ostatnio coraz częściej wyrażany jest pogląd, że lęk jest immanentną częścią wychowania we współczesnej szkole.

Badacze lęku wskazują na długotrwały trening lękowy, jakiemu uczeń podlega w czasie edukacji szkolnej. Generująca lęk rola szkoły rośnie od pierwszych lat nauki osiągając szczyt nasilenia w okresie dorastania. Wiąże się to z wieloma czynnikami, które zostaną zanalizowane w niniejszym artykule.

NATURA LĘKU

Współcześni badacze zjawiska lęku wyróżniają ponad OSIEMSET różnych reakcji uważanych za lękowe. Nie istnieje jedna powszechna koncepcja lęku, wyjaśniająca jego genezę i rozwój. Większość autorów jest zgodna co do tego, że lęk jest grupą reakcji emocjonalnych na bodźce działające częściowo z zewnątrz, a głównie z wewnątrz organizmu.

Charakterystyczne dlań jest to, że: mają specyficzne, przykre zabarwienie, są doświadczeniami uporczywymi, trudnymi do pozbycia się, są irracjonalne, niecelowe, wiążą się z wyraźnymi objawami fizjologicznymi organizmu. Jako reakcja mobilizacyjna organizmu pojawiająca się nie z powodu realnego niebezpieczeństwa, ale spowodowana myślami, wyobrażeniami oraz sądami innych ludzi, lęk uaktywnia procesy fizjologiczne, np. pocenie się, drżenie, biegunki, napięcie mięśni trzewnych, bóle głowy, mdłości, które dają złe samopoczucie.

Te fizjologiczne symptomy prowadzą do negatywnych stanów psychicznych określanых jako: przygnębienie, poczucie osamotnienia, beznadziejności, bezradności.

Grupa reakcji lękowych na bezpośrednie zagrożenie bywa nazywana lękiem realnym, strachem. Pozostałą grupę reakcji nazywa się

zwykle niepokojem, lękiem lub lękiem neurotycznym. Warto zwrócić uwagę, że wśród autorów zajmujących się sprawą lęku są tacy, którzy wyróżniają tzw. stany i cechy lęku.

Wyrażenie "stan" oznacza lęk trwający pewien czas; "cecha" jest nabytą dyspozycją behawioralną, która czyni jednostkę podatną na postrzeganie szerokiego zakresu obiektywnie niegroźnych sytuacji jako zagrażających i reagowanie na nie stanami lęku nieproporcjonalnie silnymi w stosunku do wielkości obiektywnego niebezpieczeństwa.

W pracy tej rozumiemy lęk w dwojakim znaczeniu stanu i cechy, różnice bowiem między nimi leżą w długości czasu utrzymywania się i w ich powtarzalności. Oto typowe objawy lękowe, które mogą być "stanem" lub "cechą": niespokojny, nerwowy, czuje się osamotniony, przeżywa ciągle zmartwienia, chciałby rzucić wszystko, co go otacza, i wynieść się gdzieś, zachowuje się niekiedy głupio, niezdarnie, robi i mówi głupstwa, wykonuje nerwowe ruchy, czuje się przygnębiony i zrezygnowany, jest podniecony, jest nastawiony do wszystkiego fatalistycznie, jest podirytowany, nie ma do siebie zaufania, nie może się skupić, marzy na jawie, czuje się "napięty", czuje się tak, jakby miał się za chwilę rozpląkać, ma szybkie tętno, łatwo staje się zakłopotany i skrępowany, przeżywa zmiany nastroju, miewa zimne dreszcze bez powodu, wpada w krańcowe uczucia, ulega zmęczeniu.

Dyspozycja do reagowania lękiem jest właściwością wrodzoną i występuje zarówno u zwierząt, jak i u ludzi. Różnorodność zjawiska jest efektem uczenia się. Pierwsze silne reakcje strachu u dziecka występują pod wpływem nagłych bodźców, np. nagły hałas, nagła utrata podłoża, nagłe pojawienie się nowego obiektu, itp. Formowanie się osobowości lękowej wiąże się z relacjami między dzieckiem i rodzicami, i szczególnie z sytuacjami karania we wczesnym dzieciństwie, następnie z traumatycznymi doświadczeniami szkolnymi i interakcjami z rówieśnikami i dorosłymi. Doniosłą rolę w treningu lękowym pełnią pośredniczące procesy poznawcze /postrzeganie sytuacji/. Zanim przejdziemy do analizy lęku w relacjach uczeń-nauczyciel i w sytuacjach szkolnych, warto ukazać specyfikę lęku dzieci i dorastającej młodzieży w aspekcie rozwojowym.

Ze względu na sposób doznawania lęku wyróżniamy: niepokój lub lęk bezprzedmiotowy, lęk przedmiotowy, ataki lękowe, którym towarzyszy wyraźny komponent fizjologiczny.

Płynny nieokreślony niepokój charakteryzuje się stanem oczekiwania, że stanie się coś złego, że zagraża jakieś nieokreślone niebezpieczeństwo. Człowiek zachowuje się tak, jakby bał się własnego cienia. Występuje wówczas, gdy sytuacje trudne nawarstwiają się lub mają charakter chroniczny. U młodzieży wywołuje go niewłaściwy klimat uczuciowy w rodzinie, stałe niepowodzenia w nauce, trudności współżycia w grupie koleżeńskiej. Symptomy bywają różnorodne. Niektórzy uczniowie znajdują się w nieustannym napięciu, mają zawężony krąg zainteresowań, izolują się od kolegów, mają zaburzony sen lub inne funkcje wegetatywne. Lęk przedmiotowy związany jest z konkretnymi sytuacjami, np. lęk przed klasówką, egzaminem, gdy uczeń ma świadomość braków wiadomości. Wiele tego typu lęków nie ma charakteru nerwicowego. Zaliczamy tu także lęki poznawcze, występujące u dzieci, mających silną potrzebę poznania świata, przerastającą ich aktualną możliwość rozumienia. Wskutek fiksacji lęki przedmiotowe mogą się utrwalić i przybrać postać zespołu natręctw lub fobii.

J. Obuchowska wyróżnia trzy postacie fobii szkolnych:

1. lęk separacyjny /przed oddzieleniem od matki u dzieci młodszych/;
2. lęk przed szkołą;
3. lęk przed ośmieszeniem, utratą dobrej pozycji w grupie koleżeńskiej /u dorastającej młodzieży/¹.

Ze względu na treść przeżywanych lęków Kępiński wyróżnia cztery rodzaje: biologiczny, społeczny, moralny, dezintegracyjny³.

Lęk biologiczny wywołany jest przez zagrożenie jednego z dwóch podstawowych praw biologicznych, tj. zachowanie życia własnego i życia gatunku. U dziecka można zauważyć np.: lęk przed karą fizyczną, przed chorobą, wypadkiem, zwierzęciem, burzą, lawiną itp. W miarę wchodzenia w coraz bardziej złożone interakcje rozwijają się lęki o charakterze społecznym. Najczęstszym źródłem tych lęków jest ocena. Wiadomo z licznych badań psychologów społecznych, że ocena w postaci akceptacji jest silną nagrodą, zaś odrzucenie - karą.

Dzieci podlegają ocenom częściej niż dorośli, a ocenianie uczniów jest podstawą czynności nauczycieli. Szczególnie ośmieszanie i zawstydzanie dziecka bywa nadużywane w naszej kulturze jako środek oddziaływania wychowawczego. Nauczyciele zawstydzają uczniów w obecności rówieśników, co silnie obciąża uczniów wrażliwych na opinię publiczną. Na ośmieszenie narażeni są przede wszystkim uc-

czniowie odbiegający w jakikolwiek sposób od standardu, nie tylko swymi cechami fizycznymi czy psychicznymi, ale odmiennym ubraniem, uczesaniem itp.

Lęk przed niepowodzeniem w szkole, a także poza nią jest lękiem o charakterze społecznym, wywodzącym się z takich zjawisk osobowościowych jak samoocena i aspiracje. Lęk moralny kształtuje się powoli i w pełni może się ujawniać dopiero w okresie dorastania, kiedy to poziom rozwoju osobowości pozwala na samoocenę z punktu widzenia wymagań norm i standardów oraz rzeczywistej praktyki społecznej. W pewnym momencie dorastania, wątpliwości przekształcają się w zainteresowanie własną osobą i przybierają formę pytania: "a po co ja istnieję?". Realizacja potrzeby sensu własnego życia związana jest z tworzeniem poczucia własnej wartości. Przyjmowanie określonych systemów wartości podlega prawom rozwojowym. Z psychogenetycznej ewolucji systemu wartości wynika, iż małe dziecko preferuje wartości związane ze zdrowiem, w wieku 1 do 3 lat - związane z przyjemnością, od 3 do 7 lat - nabywaniem /zabawek/, 7-12 lat - wartości związane z techniką, 12-14 lat - wartości organizacyjne, 14-18 lat - związane z kulturą i polityką, 18 - wzwyż - najważniejsze stają się wartości duchowe, tj. prawda, dobro, sprawiedliwość, godność, piękno, miłość.

W omawianym tutaj okresie rozwoju człowieka, tj. w okresie dojrzewania, podstawą procesu samowartościowania staje się ocena własnego "ja". W ukształtowaniu się własnego "ja" realnego i idealnego zasadniczą rolę odgrywa mechanizm identyfikacji. Obiektem jej może stać się każda osoba zbliżona do ideału. Dla uczniów niezadko bywa nim dobry nauczyciel.

Lęk dezintegracyjny występuje u dzieci, gdy zostanie nagle zaburzone ich dotychczasowe życie np. wskutek śmierci lub choroby jednego z rodziców, ich rozejścia się. Związany jest z utratą poczucia bezpieczeństwa.

Również naturalny u dziecka brak dostatecznej wiedzy na temat zmienności zjawisk świata otaczającego może wywołać lęk w momencie np. konieczności rozstania się z bliską osobą, wejścia w nowe środowisko /zmiana szkoły, klasy, nauczyciela/.

LEK PRZED SZKOŁĄ

Większość badaczy lęku podkreśla, że u dzieci w wieku szkolnym najczęstszą postacią jest lęk związany z uczęszczaniem do szkoły

lub z określonymi aspektami funkcjonowania na jej terenie. Może on przybierać każdą z omówionych wyżej postaci, z kolei każda z tych postaci może mieć różną treść, przy czym wystąpienie jednej z treści nie wyklucza pojawienia się innych treści lęku.

Lęk przed szkołą występuje w momencie przekroczenia progu klasy pierwszej u dzieci 6-7 letnich i jest jednym z najbardziej naturalnych i najczęstszych lęków separacyjnych. Podjęcie nauki w szkole jest ważnym etapem w procesie stopniowego odrywania się od rodziców, usamodzielnienia i uniezależnienia. Trzeba spędzać długie godziny z dala od rodziców, wśród obcych dzieci i pod kierunkiem obcej osoby dorosłej, do tego w nowej sytuacji uczenia się. Jeżeli lęk separacyjny nie zmniejsza się a przeradza się w paniczną obawę, najprawdopodobniej będziemy mieli do czynienia z lękiem symbolicznym, który nazywamy nieraz fobią szkolną. Chroniczny lęk przed szkołą u starszych uczniów wynika z kumulowania się niepowodzeń. Ciekawe, że spotykamy go także u prymusów, a wiąże się z obawą przed utratą pozycji w klasie. W tej postaci, obok symptomów wegetatywnych występuje charakterystyczne zawężenie zainteresowań do spraw związanych z nauką przy niemal całkowitej niezdolności do psychicznego odprężenia.

Geneza lęku przed niepowodzeniem wywodzi się, ogólnie rzecz ujmując, z dwojakiego rodzaju sytuacji: gdy stawia się dziecku wymagania przekraczające jego możliwości i odwrotnie, gdy usuwa się wszelkie przeszkody, a więc, gdy wymagania są zbyt niskie. Ta druga sytuacja, znacznie rzadsza niż pierwsza, występująca w okresie wczesnego dzieciństwa w rodzinie dziecka, wywołuje bezradność w chwili zetknięcia się z innymi niż rodzicielskie wymaganiami, co pociąga za sobą szczególnie bolesne przeżywanie niepowodzeń i różnego typu reakcje lękowe. W środowisku szkolnym wymagania przekraczające możliwości dziecka to głównie wymagania typu intelektualnego. Niedostosowanie programu nauczania, rygory systemu klasowo-lekcyjnego, trudności w realizowaniu przez nauczyciela zasady indywidualizowania podejścia nauczającego i wychowującego są przyczyną niepowodzeń szkolnych rodzących lęk u ucznia. Badania H. Spionek³ wykazały, że aż 75% dzieci przeżywających poważne niepowodzenia w nauce ma ilorazy inteligencji mieszczące się w granicach normy. Natomiast aż 93% ogółu badanych uczniów z trudnościami wykazuje różne fragmentaryczne zaburzenia rozwoju /analizy i syntezy wzrokowo-słuchowej, sprawności manualnej, lateralizacji/, które nie wyrównane w odpowiednim czasie

stały się przyczyną niepowodzeń, a w konsekwencji dalszej - lęku.

Dla dzieci tych zdobywanie nowej wiedzy przychodzi z trudnościami. Każdy sprawdzian, wezwanie do odpowiedzi, klasówka wywołuje uczucie niepewności. Prowadzi to do wzrostu napięcia. Zaburzenia te są często stymulowane przez rodziców i nauczycieli, którzy nie rozumiejąc przyczyn trudności dzieci, oskarżają je o lenistwo i karzą za oceny niedostateczne. Psychologowie stwierdzają, że nie tyle same niepowodzenia szkolne działają lękotwórczo, co raczej represje i kary stosowane przez rodziców w celu nakłonienia dziecka do bardziej efektywnej nauki.

Słabe postępy w nauce stanowią czynniki zdecydowanie zaburzające interakcje uczeń-nauczyciel i uczeń-uczeń.

Pierwszy rodzaj interakcji opiera się na pewnych regułach formalnych, narzuconych dziecku przez dorosłych i surowo egzekwowanych. W drugim decydującą rolę odgrywają reguły nieformalne. Lęk przed niepowodzeniem może tu występować na skutek trudności w spełnianiu wymagań odnoszących się do osoby nauczyciela /posłuszeństwo, uznawanie autorytetu/ jak i wymagań grupy rówieśniczej /solidarność, koleżeństwo, lojalność/.

Wymagania wynikające ze związków nieformalnych splatają się z wymaganiami formalnymi szkoły, wobec czego do sprawnego funkcjonowania ucznia potrzebna jest duża elastyczność wyboru zachowań społecznych. Jednym z objawów lęku u ucznia jest utrata tej elastyczności. Z punktu widzenia przystosowania emocjonalno-społecznego ucznia najbardziej obciążająca sytuacja jest wówczas, gdy reguły formalne i nieformalne są ze sobą sprzeczne. Należy podkreślić, że jest to sytuacja bardzo często występująca w życiu dorastającej młodzieży w naszej rzeczywistości szkolnej. Uczeń pozostaje w konflikcie ze szkołą jako organizacją formalną lub z rodziną, lub jego stosunki z kolegami układają się niepoprawnie. Najczęściej taki szeroki konflikt wymagań łączy się z brakiem zgodności co do respektowanych wartości moralno-społecznych oraz zróżnicowanych postaw wychowawczych dorosłych. Uczniowie poddani są wielu zróżnicowanym oddziaływaniom wychowawczym: w domu /często różnice postaw między ojcem i matką, rodzicami i dziadkami itp./, w szkole /wymagania kierownicze, różnice oddziaływania różnych nauczycieli, wpływy kolegów/, poza szkołą /oddziaływania kościoła, propagandy, władzy, kino, TV i literatura/. Zróżnicowania wymagań w stosunku do ucznia nie należy traktować jako czynnik wyłącznie zakłócający. Jest bowiem podejściem sprzyjającym uplas-

tycznieniu się jego zachowań i wynika z rozwoju psychicznego dziecka. Niestosowanie zróżnicowanego podejścia do młodzieży blokuje jej rozwój zdolności do stawiania celów, wykraczających poza to, co aktualne, czyni ją mało odporną i wywołuje włączanie psychicznych mechanizmów obronnych, co przeważnie prowadzi do różnych form społecznie negatywnych zachowań.

Rola ucznia i rola kolegi to dwie zasadnicze role społeczne dorastającej dziewczyny i chłopca. Od tego, czy wymagania związane z realizacją tych ról będą zgodne z potrzebami rozwojowymi młodego człowieka, dostosowane do indywidualnych możliwości, wpływy dorosłych nie będą wzajemnie sprzeczne, zależeć będzie prawidłowy lub nerwicowy rozwój osobowości. Jak już wielokrotnie podkreślaliśmy, lęk ucznia wiąże się z jedną z dwóch ról, a więc z niesprawdzeniem się w roli ucznia bądź kolegi, lub z dwoma jednocześnie, a więc i ucznia, i kolegi. Liczne badania nad lękiem dzieci i młodzieży szkolnej pozwalają wskazać rozmiary tego zjawiska. Wyniki badań różnią się nieznacznie, mimo różnych podejść badawczych /lekarskie, psychologiczne, pedagogiczne/ i wskazują, że w badanych populacjach dzieci i młodzieży wskaźnik lęku /czasami określano jako wskaźnik neurotyzmu/ wynosi 30-50%.

Pozwalają na wyróżnienie sytuacji, w odczuciu młodzieży, silnie stresujących. Są to:

- sytuacje oceniania ucznia: odpowiedzi przy tablicy, sprawdziany, klasówki, antycypacja w/w sytuacji, sposób wywoływania do odpowiedzi, sposób omawiania klasówek itp.,

- sytuacja nauczyciel-uczeń: zwracanie uwagi: ironiczne, poniżające, ośmieszające, zły humor, "peşymizm pedagogiczny", poczucie przewagi nad uczniem: nauczyciel zawsze wie lepiej, brak kontaktu nieformalnego, brak konsekwencji w postępowaniu nauczyciela, niesprawiedliwe traktowanie uczniów i także ocenianie;

- sytuacje uczeń-uczeń: śmiech i ironiczne uwagi podczas odpowiedzi, rywalizacja o stopnie, motywacja do bycia lepszym prowadząca do agresji lub poczucia porażki, obniżenie samooceny, aspiracji, lęk o utratę pozycji w klasie, brak autentycznego współzycia;

- sytuacja uczeń-rodzice przebiegające poza klasą, ale mające istotne znaczenie, dotyczą oczekiwań i wymagań rodziców odnośnie osiągnięć ich dzieci w nauce.

Badania prowadzone pod kierunkiem J. Obuchowskiej⁴ wskazują, że głównym źródłem lękowej postawy wobec szkoły są stresujące sy-

tuacje typu nauczyciel-uczeń. W tych sytuacjach nierzadko dominuje także kwestia ocen. We wszystkich szkołach polskich oceny nie pełnią funkcji informacji zwrotnej. Są jedynie nagrodą lub karą. Prowadzą do stałego porównywania się z innymi, co przyczynia się bądź do agresji, bądź do obniżenia poczucia własnej wartości. To z kolei obniża motywację do nauki, a tym samym nasila niepowodzenie. Jest powszechnie znaną prawdą, że uczniowie lubiani przez nauczycieli to ci uzyskujący najlepsze w swoich klasach wyniki w nauce. Postawy nauczycieli w stosunku do uczniów nerwicowych są mniej pozytywne niż w stosunku do uczniów nienerwicowych.

Uczniowie nerwicy uzyskują przeciętnie o 0,5 stopnia oceny niższe z przedmiotów podstawowych od uczniów nienerwicowych.

Nie tylko nauczyciele są niechętnie nastawieni do uczniów neurotycznych, uważając ich za trudnych, upartych, niekoleżeńskich i mało aktywnych. Dzieci z objawami lęku przed niepowodzeniem w większości wypadków także negatywnie odnoszą się do swoich nauczycieli. Źródłem konfliktów z nimi upatrują we właściwościach psychicznych nauczycieli i w niesprawiedliwym traktowaniu /orientacja "podmiotowa"/. Uczniowie nieneurotyczni przyczyn konfliktów upatrują w ich błędach dydaktycznych /orientacja "przedmiotowa"/. Nauczyciele w małym stopniu orientują się w przejawach neurotyzmu swoich uczniów, a całkowicie nie dostrzegają i nie uświadamiają swojej lękotwórczej roli. Przedmiotem oceny ucznia jest nie tylko wiedza, ale i zachowanie w roli ucznia i kolegi. Ocena ta jako aprobata lub dezaprobata w oczach nauczycieli i kolegów przybiera formę bardzo bezpośrednią i publiczną. Stąd lęk przed utratą poczucia własnej wartości, odrzuceniem, ośmieszeniem jest częstym przeżyciem w klasie.

Na reakcje tego typu ze strony rówieśników narażony jest każdy uczeń, a zwłaszcza ten, który pod jakimś względem wyróżnia się od otoczenia, odbiega od przeciętności np. wyglądem zewnętrznym, ubiorem, sprawnością fizyczną - dotyczy to odmienności nie tylko negatywnej, ale i pozytywnej, np. popularny uczeń może obawiać się, że nie sprostą oczekiwaniom kolegów jako przewodniczący samorządu klasowego.

Interesującym i ważnym problemem jest pozycja społeczna w klasie uczniów z objawami lęku. W badaniu, w którym prestiżową pozycję w grupie wyznaczały trzy cechy: koleżeńskość, dobra nauka, i pomoc w nauce innym, umiejętności przywódcze, okazało się, że poziom statusu społecznego /popularności/ młodzieży neurotycznej

był niższy od statusu młodzieży nieneurotycznej. Zależność między poziomem lęku a pozycją społeczną jest zależnością nieliniową: im wyższy poziom lęku, tym niższa pozycja, przy średnim poziomie lęku najwyższa pozycja /wszystkie "gwiazdy" rekrutują się z tego przedziału/, przy skrajnie niskim poziomie neurotyzmu średnia pozycja w socjogramie. Koledzy z tej samej klasy oceniali uczniów o niskim wskaźniku neurotyzmu jako kolegów "nieatrakcyjnych" zbyt spokojnych, mało aktywnych, unikających konfliktów, a przy tym nie podporządkowujących się grupie. Młodzież neurotycznie przeciętna uzyskała najwięcej wyborów ze względu na "atrakcyjność". Uczniowie neurotyczni dążą do kontaktów koleżeńskich z osobami o wysokim stopniu popularności mimo wyraźnej niechęci ze strony tych osób. Pomimo tendencji do unikania konfliktów z nauczycielami i kolegami można zaobserwować wiele sytuacji konfliktowych, w których zaangażowani są uczniowie nerwicowi. Sposoby rozwiązywania konfliktów szkolnych przez nich charakteryzuje mała samodzielność, oczekiwanie na interwencję z zewnątrz lub na zmianę sytuacji.

OSOBOWOŚĆ NAUCZYCIELA A LĘK UCZNIÓW

W literaturze pedagogicznej końca XIX i początku XX wieku wpływ nauczyciela traktowano jako oddziaływanie własnym przykładem. Psychologowie kliniczni zwracają uwagę na wpływ właściwości osobowości nauczyciela na rozwój cech neurotycznych u uczniów. Wymienia się najczęściej typy: autokratyczny, pedantyczny, nierównoważony, bierny, rygorystyczny, groźny. Nauczyciel autokratyczny wymaga od ucznia bezwzględnego posłuszeństwa, podporządkowania się, narzuca mu swoją wolę, bezustannie nim steruje. Hamuje jego samodzielność i aktywność. Uczniowie boją się takiego nauczyciela. Czują się od niego zależni. Przeżywają silne poczucie zagrożenia prowadzące czasami do agresji, ale częściej do wycofywania się z kontaktów i depresji.

Nauczyciel pedantyczny jest przesadnie drobiazgowy, skłonny do nadmiernej kontroli uczniów i samokontroli. Nie docenia ich możliwości, wszystkie problemy i konflikty wychowawcze rozwiązuje sam, nie dąży do współdziałania z kolektywem klasowym. Nie usiłuje zrozumieć zachowania ucznia, złe zachowanie traktuje jako osobisty afront. Uczniowie czują, że są stale nadzorowani. Brak swobody aktywności, bezosobowość, pesymizm, brak zaufania, chroniczne poczucie "bycia nie w porządku" - obniżają nastrój uczniów.

Nauczyciel nierównoważony inaczej zwany nerwowym jest stale przemęczony pracą, rzadko znajduje czas dla uczniów. Jest drażliwy, wybuchowy, zmienny w opiniach i ocenach. Jest stronniczy, ma swoich pupilów. Popada często w konflikty z uczniami z powodu swojej zmienności nastrojów. Uczniowie stale czują się zagrożeni, nie wiedzą, na co mogą liczyć, muszą być emocjonalnie odporni i plastyczni.

Nauczyciel bierny jest jakby nieobecny w klasie. Nie wykazuje większego zainteresowania uczniami, ich sprawami i życiem w klasie. Jest mało stanowczy, niewymagający, chwiejny emocjonalnie. Robi wrażenie, że jest niewłaściwie obsadzony w roli nauczyciela. Uczniowie tracą motywację do uczenia się, nie odczuwają wspólnoty, gdyż brakuje doświadczeń współdziałania. Atmosfera w klasie odprężona, lecz mało serdeczna. Spadek zainteresowania i twórczej efektywności.

Nauczyciela rygorystycznego charakteryzuje nadmierne egzekwowanie wymagań bez uwzględnienia możliwości ucznia. Uczniowie są traktowani jako osoby nieodpowiedzialne i niezdiscyplinowane, które muszą być kontrolowane i karane. Najważniejszy jest porządek, spokój i sprawne funkcjonowanie poleceń z góry na dół. Uczniowie żywią zgeneralizowane przekonanie o swojej bezsilności i zależności od nauczyciela. Mają poczucie kontroli zewnętrznej, małe poczucie własnej wartości, niższe aspiracje, czyli poczucie nie podmiotowości lecz przedmiotowości. U nauczycieli "groźnych" neuropsychiatrzy wykrywają niekiedy tajoną wrogość i nienawiść do uczniów. Znani nauczyciele nie dostrzegających w uczniach ludzi: szykanujących, poniżających, ośmieszających, wykazujących własną moc, władzę. Ci na trwałe przyczyniają się do ukształtowania u uczniów poczucia małej wartości, lęku i wrogości. Niektórzy próbują wiązać określone cechy osobowości nauczycieli ze skłonnością do stosowania określonego stylu wychowawczego. A. Janowski⁵ sądzi, że "cechy osobowościowe, takie jak: ekstrawersja, optymizm, równowaga, emocjonalna plastyczność percepcyjna, umiejętność zauważania różnic oraz abstrakcyjność, elastyczny i złożony system przekonań oraz preferencja do zmiennych i niestałych warunków jest związana z większą serdecznością, lepszą znajomością potrzeb uczniów, elastycznym traktowaniem potrzeb i zainteresowań uczniów, z odprężoną atmosferą w klasie, zaangażowaniem w realizację zadań i znacznym uczestnictwem dzieci w ich realizacji, predyspozycją nauczyciela do stosowania stylu kierowania zwanego zwykle demokra-

tycznym, natomiast introwersja, depresyjność, skłonność do nadmiernej samokontroli, niestałość emocjonalna, "konkretność" /dyspozycja do ściśle określonych i kategoriycznych przekonań, zainteresowanie bardziej autorytetem niż zadaniem i tendencja do jednoznacznie określonych warunków. W klasie nauczyciele z tymi cechami będą prawdopodobnie bardziej niż inni skłonni do narzucenia celów, szczegółowego określenia środków niezbędnych do ich osiągnięcia oraz będą okazywali mniejszą od innych tolerancję na popełniane przez uczniów odchylenia od celów i standardów oraz sztywność percepcyjną połączoną z "ujednolicającym" widzeniem innych osób predysponującą do autokratycznego stylu kierowania".

Wielu badaczy zależności między stylem postępowania nauczycieli a poziomem uczuciowości, aktywności, uspołecznienia i przystosowania w szkole uczniów, wskazuje na to, że styl demokratyczny najbardziej sprzyja kształtowaniu pozytywnej postawy uczniów w stosunku do szkoły i nauczycieli. Wiąże się bowiem z życzliwym traktowaniem uczniów, stwarzającym poczucie bezpieczeństwa i wartości. Uczniowie kierowani w sposób autokratyczny negatywnie reagują na wychowawcę, nie akceptują jego wymagań oraz norm wewnętrznych, manifestują wrogie nastawienie do kolegów, spadek aktywności, apatię i lęk. Pomimo danych podkreślających walory kierowania demokratycznego zarówno w rodzinie, jak i w szkole, nie jest ono realizowane zbyt często. Pokutują powszechnie tradycje patriarchalnego wzorca stosunków pomiędzy wychowawcą a wychowankiem.

SPOSOBY RADZENIA SOBIE Z LĘKIEM

Istnieją liczne badania naukowe i obserwacje, które pozwalają twierdzić, że psychiczną odporność człowieka można w sposób celowy kształtować i zwiększać. Odporność psychiczna człowieka jest właściwością stopnia tolerancji na frustrację, sposobem reagowania w sytuacjach trudnych i radzenia z towarzyszącymi mu emocjami.

Okresem szczególnie bogatym w rozmaite sytuacje trudne, z którymi niełatwo się zmagać, jest wiek dorastania. Składa się na to wiele przyczyn, zwłaszcza wynikających z naturalnego rozwoju człowieka.

Ponieważ frustracja jest naturalną konsekwencją obcowania z innymi ludźmi, każdy człowiek jest w pewnym stopniu na nią narażony. Każdy też w mniejszym lub większym nasileniu przeżywa lęk, doznaje agresji. Mało kto umie poradzić sobie z tymi przykrymi stanami,

gdyż nikt nas tego nie uczy. Uczymy się sami "na własnej skórze", a to bywa przykre. I chociaż nie ma uniwersalnego środka na pozbycie się lęku, agresywności, z czego trzeba sobie wyraźnie zdać sprawę, to znane są sposoby osiągania takich psychicznych stanów, w których one nie obezwładniają, nie umożliwiają, nie zubożają życia.

Są to techniki manipulacji własnym organizmem i osobowością, których ideą przewodnią jest:

- wyjaśnienie mechanizmu i genezy reakcji lękowych oraz tolerancji dla własnych przeżyć,
- zwalczanie lęku przez wykonywanie reakcji "przeciwstawnych",
- osvajanie się z lękiem w myśli i wyobraźni.

Nietolerancyjna postawa wobec własnego lęku, nieprzyznawanie się przed sobą i przed bliskimi do skrępowania lękiem prowadzi do rozwoju neurotycznych form obrony przed lękiem.

Zwalczanie lęku przez wykonywanie reakcji "przeciwstawnych" lękowi i osvajanie się z lękiem w myśli i wyobraźni wymagają wglądu w naturę własnych lęków oraz wyuczenia się odprężenia. Opanowywanie tych technik możliwe jest przy pomocy terapeuty.

W zakresie możliwości każdego załknionego człowieka we współczesnej cywilizacji, jedną z form przeciwdziałania lękom, jakie niesie ze sobą egzystencjalna frustracja, jest przyjęcie za swoje wartości: pracy i działań twórczych, rozumienia i poświęcenia się dla drugiego człowieka, przewycięzania siebie i przeżywania cierpienia.

Różnorodne techniki opanowania lęku pomagają uzyskać poprawę samopoczucia, ale nie zastąpią światopoglądu, braku hierarchii celów i wartości życia, własnego dążenia do kształtowania dojrzałej osobowości.

Przypisy

¹ J. Obuchowska: Kliniczne kryteria zespołu lęku przed niepowodzeniem. "Psychologia Wychowawcza" 1966, nr 3.

² A. Kępiński: Lęk. Warszawa 1987, PZWL.

³ H. Spionek: Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne. Warszawa 1975, PWN.

⁴ J. Obuchowska: Dynamika nerwic. Psychologiczne aspekty zaburzeń nerwicowych u dzieci i młodzieży. Warszawa 1983, PWN.

⁵ A. Janowski: Psychologia społeczna a zagadnienia wychowania. Ossolineum 1980, s. 78.

PROBLEMY TEORII I PRAKTYKI
METODOLOGII NAUK PEDAGOGICZNYCH

Włodzimierz Goriszowski
Wyższa Szkoła Pedagogiczna
Kielce

Z METODOLOGII BADAŃ PEDAGOGICZNYCH DOTYCZĄCYCH
PROBLEMATYKI OBOWIĄZKOWEGO KSZTAŁCENIA¹

Pedagogiczne badania, i to prowadzone z pozycji historii wychowania, oświaty i kultury, mają na pewno duże znaczenie, gdyż spełniają wiele funkcji. Spośród dostrzeganych na uwagę zasługują:

a/ funkcja p o z n a w c z a. Wyniki badań dostarczają wiedzy o koncepcjach merytorycznych i organizacyjnych obowiązkowego kształcenia, szczególnie w dobie reform oświatowych w Europie, w drugiej połowie XIX wieku, o tendencjach dotyczących budowy względnie sprawnego systemu oświatowego, a w nim systemu szkolnego na tle ówczesnej polityki państwa w różnych jego okresach historycznych, dążeń stronnictw politycznych, organizacji społecznych i wyznaniowych, a także i przedstawicieli społeczeństwa, szczególnie członków parlamentu. Pozwalają one też poznać różne zapatrywania i uzasadnienia wyboru kryteriów dla organizacji szkolnictwa obligatoryjnego, przeprowadzanych w XIX wieku reform, a dotyczących kwestii obowiązkowego uczenia się w obrębie szkoły podstawowej i wypełniania obowiązku szkolnego², również dla rozwijania głównych zasad, na których z reguły opierał się ustrój oświatowy, niemal w każdym kraju w końcu XIX wieku, takich choćby zasad, jak drożności, świeckości, demokratyzacji pionowej i poziomej, powszechności i innych.

b/ funkcja i n n o w a c y j n a. Umożliwia ona z jednej strony ocenę funkcjonalną, ale z drugiej powoduje też pozytywną motywację do doskonalenia koncepcji organizacyjnych, metodycznych i społecznych. Poprzez wiedzę historyczną kumuluje się dobre doświadczenia z przeszłości, ale jednocześnie także i wzbogaca o nowe wartości w miarę rozwoju społeczno-ekonomicznego i narastania w związku z tym określonych zapotrzebowań edukacyjnych. Postępowanie zgodnie z tą funkcją najlepiej łączy przeszłość z terażniejszą.

szością. Uświadamia badaczom, że pewne koncepcje z przeszłości nie uległy całkowitej dezaktualizacji, że należy je ponownie zaprezentować z uwagi na ich nieprzemijającą wartość, ale że jednocześnie należy uwzględnić nową rzeczywistość społeczną, która niewątpliwie wpływa i powoduje określone konsekwencje w rzeczywistości oświatowej. Ma to także i swój wychowawczy wymiar. Nie odcinamy się od pewnych koncepcji i tendencji, które mogą nam polepszyć sytuację oświatową /przykładem niech jest i organizacja szkolnictwa obowiązkowego szczególnie na wsi, umacnianie, a nie likwidowanie punktów filialnych, normy obciążeń na 1 izbę i 1 nauczyciela, troska samorządu o warunki materialne szkoły, zinstytucjonalizowane doskonalenie nauczycieli szkoły obowiązkowej i współpraca w tym zakresie resortu oświaty i ZNP/. Dobrze rozwiązania z lat 30-tych naszego wieku mogłyby być wykorzystane i obecnie. Do tego możemy dodać system opieki nad młodymi nauczycielami w tym czasie oraz ich asymilację zawodową w środowisku, a także system kontroli.

Mimo że od tamtych czasów upływa ponad 50 lat, wypracowane formy i metody warte są ponownego rozważenia, zaktualizowania i zastosowania.

c/ funkcja p r a k s e o l o g i c z n a. Poznanie prowadzi nie tylko do doskonalenia wiedzy, ale także i umiejętności w konstruowaniu maksymalnie sprawnego, nowoczesnego systemu oświatowego, przykładowo w zakresie korekty sieci, organizacji szkół i placówek, tworzenia paralelnego systemu oświaty równoległej. Doświadczenia w tym zakresie, poparte historyczną analizą /źródła, dokumentów, relacji/ pozwalają podnieść pracę w dziedzinie organizacji, kierowania i zarządzania oświatą na wyższy poziom. Specjalista zajmujący się tą problematyką nie może więc zrezygnować z analiz typowych w historii wychowania, oświaty czy kultury. Wtedy działania podjęte w wymienionych kompleksach będą miały także wyższy walor prakseologiczny /pozwolą uniknąć błędów z przeszłości, a wykorzystać racjonalniej efektywne formy i metody działań/.

d/ funkcja p o l i t y c z n a. W badaniach pedagogicznych prowadzonych w ujęciu historycznym odzwierciedlenie znajdują tendencje polityczne nie tylko danej epoki czy okresu, ale także i klas rządzących. Ustrój oświatowy czy system szkolny są przecież składowymi elementami polityki państwa. Materiały z badań są wykorzystywane przez polityków, a w konsekwencji prowadzi to do konstruktywnych reform oświatowych w skali makro- i medio struktur organizacyjnych³, do wzbogacania treści programowych /np. aktualnie - wychowanie do pokoju/³.

Efektywność badań pedagogicznych jest ściśle związana z prawidłową budową warsztatu metodologicznego, a to z kolei jest możliwe w warunkach racjonalnego korzystania z dorobku innych nauk, a w tym głównie filozofii, historii, logiki, psychologii i socjologii. Proces dydaktyczno-wychowawczy organizowany w szkołach, a w tym podstawowych, jest silnie uwarunkowany zarówno koncepcjami filozoficznymi, ekonomiczno-społecznymi, a przede wszystkim tendencjami danego okresu historycznego, danej epoki.

Stąd też w prowadzonych badaniach pedagogicznych, odnoszących się do kwestii kształcenia obligatoryjnego /szkoły podstawowej/ nie można rezygnować z analiz zgodnych z tymi dyscyplinami, jak i twierdzeń oraz przesłanek charakterystycznych dla badań społecznych.

Fakt ten ma również swoje konsekwencje zarówno w treściach, jak i doborze metod, technik i procedur badawczych. Przyjęcie tego założenia w metodologii badań pedagogicznych przyczynia się też do utrzymania ciągłości historycznej badań pedagogicznych.

Gdy prześledzi się rozwój badań pedagogicznych odnoszących się do specyficznej problematyki szkolnictwa obowiązkowego, to na przestrzeni tylko ostatniego stulecia 1885-1985 można dostrzec kształtowanie się, a następnie rozwój kolejnych strategii badań:

- strategia badań filologicznych,
- strategia badań historycznych,
- strategia badań empirycznych,
- strategia badań socjologicznych,
- strategia badań statystycznych,
- strategia badań porównawczych.

Strategia badań filologicznych polega głównie na szczegółowym opisie i na analizie filologicznej, bądź to kompleksowo ustroju oświatowego funkcjonującego w danej epoce, bądź tylko opisie szczegółowym, zawężonym do wybranych problemów, jak np. systemu dydaktycznego szkoły, a nawet poszczególnych elementów składowych typu: baza materialna szkół w latach od - do, koncepcja kształcenia nauczycieli, zainteresowania uczniów uczeniem się poszczególnych przedmiotów w systemie klasowo-lekcyjnym, koncepcje kierowanego procesu czytelnictwa, itp. Stosując tę strategię, badający analizował i opisywał pracę szkół w różnych okresach czasu /formacjach i epokach historycznych/ wskazując na przykłady pozytywne, godne upowszechnienia bądź też i na przykłady negatywne, przed którymi należy się ustrzec. W ten sposób powstawały li-

czne prace prezentujące doświadczenia różnych szkół /częściej średnich niż podstawowych/⁴, omawiające globalnie poszczególne systemy dydaktyczne nauczania zinstytucjonalizowanego⁵, a także tłumaczenia zagranicznych autorów różnych koncepcji dydaktyczno-wychowawczych⁶.

W dużym stopniu tworzono w ten sposób naukę o faktach pedagogicznych. Wartość tych prac po upływie blisko 50 lat od ich wydania polegała na tym, że stworzyły podstawę pod rozwój pedagogiki eksperymentalnej, zapoczątkowany na przełomie XIX i XX wieku⁷, i pedagogiki porównawczej. Polscy pedagodzy, zapoznając się bezpośrednio z różnymi systemami nauczania zinstytucjonalizowanego w obrębie obowiązkowego kształcenia, opisywali cele, programy, organizację pracy, metody i wyniki. Szczególnie w latach 30-tych XX wieku powstała w Polsce cała seria publikacji na ten temat, a ostatnio na łamach czasopism wiele artykułów.

W dalszym ciągu są na tej strategii /opisu/ oparte liczne publikacje na temat szkolnictwa w krajach europejskich, Stanach Zjednoczonych, w Azji, nie wyłączając Australii.

Dla historyków oświaty dużą wartość w przyszłości będą miały opisy konferencji oświatowych, cytowane uprzednio raporty Klubu Rzymskiego czy raporty ekspertów z wielu państw europejskich /np. W. Brandta, I.N. Botkina i innych, E. Faura i Zespołu/.

Lecz opisy doświadczeń nie tworzą jeszcze nauki, jakkolwiek wspierają funkcjonujące w danym czasie teorie pedagogiczne. Stąd paralelnie z tą strategią rozwija się inna strategia, opierająca się o teoretyczną analizę dokumentów i źródeł, wspierana relacjami słownymi. Jest nią strategia badań historycznych.

Ma ona doniosłe znaczenie dla pedagogiki teoretycznej. Analiza pojedynczych źródeł historycznych, jak i całych zespołów akt, daje pogląd na funkcjonowanie w danej epoce systemu szkolnego w całości, jak i jego poszczególnych elementów składowych, takich jak np.: system kształcenia nauczycieli dla nauczania obowiązkowego, ewolucja doboru i układu treści programowych, zarząd nad szkolnictwem obowiązkowym, działalność merytoryczna zespołów nauczycielskich, formy współpracy szkoły ze środowiskiem i inne.

Badania historyczne mają aspekt kulturotwórczy dla danego kraju i narodu. Pozwalają na ciągłość tradycji w dziedzinie narodowej edukacji na szczeblu obowiązkowego kształcenia. Niezwykle pomocnymi będą tu analizy kronik szkolnych, dokumentów sporządzanych przez administrację oświatową, protokołów pokontrolnych, sprawoz-

dań szkolnych, korespondencji znajdujących się w archiwach szkół i władz oświatowych, sprawozdań z posiedzeń sejmowych, na których analizowano oświatę, programów stronnictw politycznych. Trzeba sobie jednak zdawać sprawę, że nie można analizować i oceniać sytuacji szkolnictwa na przykład w XIX czy na początku XX wieku z pozycji dnia dzisiejszego, aktualnych możliwości i rozumienia społeczno-politycznej funkcji oświaty, ale w każdym przypadku odnosić tę analizę do danej epoki, do konkretnej sytuacji politycznej danego kraju i narodu oraz funkcjonujących wówczas tendencji ekonomiczno-społecznych i oświatowych⁸.

Strategia badań empirycznych powstała w końcu XIX wieku, a rozwinęła się na początku XX wieku. Jej powstanie, a następnie rozwój był ściśle związany z analogicznie rozumianym rozwojem psychologii naukowej, psychofizjologii i rozwijającymi koncepcjami pedagogicznymi, wspieranymi przez psychologów polskich i zagranicznych. Ta strategia polega głównie na podejmowaniu i realizacji badań eksperymentalnych i dotyczy różnych etapów procesu kształcenia. Wzmacniana metodami statystycznymi pozwala na wykrycie wielu zależności w organizowanych procesach pedagogicznych. Miała i ma nadal duże znaczenie w praktyce działania pedagogicznego, gdyż umożliwia uchwycenie źródeł niesprawności niektórych działań, a także wskazuje na prawidłowe rozwiązania metodyczne w kształceniu obowiązkowym uczniów. Badania empiryczne nie pozwalają jednak na globalne ujęcie problemu, a raczej można je odnieść z dużym powodzeniem głównie do analiz skuteczności procesu kształcenia, np. badania z końca ubiegłego stulecia Laya, Meumanna, Clapared'a, H. Koster, Ch. Buhler. Tu szczególnie godne podkreślenia były badania nad zależnością wzrostu, wagi i rozwoju fizycznego z wynikami w nauce, nad fizjologią procesu czytelnictwa w nauczaniu początkowym, badania psychologiczne reakcji dzieci. W latach pięćdziesiątych badania J. Piageta nad recepcją treści poznawczych wśród dzieci, nad wartością kształcenia operacji myślowych i ich interioryzacją, współczesne badania nad efektywnością stosowanych form i metod na zajęciach lekcyjnych przez nauczycieli pracujących z dziećmi i młodzieżą w szkole obowiązkowej, ponadto eksperymentalne badania nad recepcją treści programowych i podręcznikowych i wiele innych badań.

Również i ta strategia badań przyczyniła się do rozwoju w latach trzydziestych pedagogiki eksperymentalnej, a obecnie do działań innowacyjnych i do postępu pedagogicznego⁹.

Strategia badań s o c j o l o g i c z n y c h na użytek pedagogiki ma stosunkowo młodą tradycję. Są to głównie lata trzydzieste, a następnie sześćdziesiąte aż do czasów dzisiejszych.

Najczęściej w badaniach tych poszukuje się środowiskowych wpływów i uwarunkowań dla różnych zjawisk pedagogicznych. W latach trzydziestych analizowano na przykład wpływ środowiska rodzinnego, kręgów rówieśniczych na kierunki powstawania i rozwoju zainteresowań, na rozwój czytelnictwa wśród dzieci i młodzieży pod wpływem bibliotek, ale i środowisk lokalnych o specyficznej kulturze.

Spśród wielu prac na specjalną uwagę zasługują prace naukowe J. Bystronia¹⁰, J. Chałasińskiego¹¹, teoretyczne rozważania Fl. Znanieckiego¹², H. Orszy-Radlińskiej¹³ i wielu innych.

Pedagodzy prowadzący badania empiryczne dość często posługują się strategią socjologicznych badań, szczególnie wówczas, gdy formułują zmienne i wskaźniki oraz dokonują pomiaru zmiennych odnoszących się do procesów społecznych, a w tym pedagogicznych. Opierają się wówczas na pracach W. Sawickiego, S. Nowaka, J. Sztumskiego¹⁴.

W zakresie kształcenia obowiązkowego były to badania nad czynnikami integracji i dezintegracji środowiska uczniowskiego, społeczną funkcją oceny, klasą szkolną, mechanizmami uspołecznienia dzieci, itp. Posługiwanie się socjogramami w usprawnianiu procesów wychowania, gminą szkolną jako formą samorządu uczniów, współdziałaniem młodzieży w pracy wychowawczej szkoły i inne.

Nie od rzeczy będzie wspomnieć i o strategii /a nie metodzie czy też technice obliczeń/ badań statystycznych.

Strategia badań s t a t y s t y c z n y c h rozwinęła się na gruncie pedagogicznym znacznie wcześniej niż poprzednia i odnieść ją można do badań pewnych tylko problemów pedagogicznych, analizowanych z pozycji także historyka oświaty. Do takich problemów należą na przykład: analiza aktów prawnych ministerstwa zajmującego się sprawami oświaty w odniesieniu do obowiązku szkolnego i efektów, jakie te akty przyniosły w postaci zasięgu osobowego objętych powszechnością nauczania przed wydaniem danego aktu, i po 5, 10 czy 20 latach po jego wprowadzeniu /liczba uczniów w stosunku do liczby dzieci/, obwody szkolne, ich organizacja i sieć w różnych okresach czasu. Można tu dokonywać porównywań z sytuacją w tym zakresie w różnych państwach przyjmując cezurę 1840-1940 /lub inne/. Jest to strategia stosowana często przez administrację oświatową do analizy różnych zjawisk ilościowych, zachodzących w szkolnictwie¹⁵.

Często strategię statystyczną uzupełnia się w badaniach pedagogicznych strategią badań porównawczych, głównie przy analizie zależności występujących w kształceniu obowiązkowym, a zachodzących między innymi między wynikami nauczania a wskaźnikami obciążeń uczniów na 1 nauczyciela, wskaźnikiem obciążeń uczniów na jedną izbę szkolną, wskaźnikiem kosztów kształcenia, itp.¹⁶.

Strategia badań porównawczych w historii myśli pedagogicznej powstała w XVIII wieku, ciągle się rozwija i doskonali¹⁷. Ma ona duże znaczenie w organizacji systemów szkolnych, ustrojów oświatowych, a więc - polityczne i społeczne. Pozwala w zakresie kształcenia obowiązkowego prześledzić ogólne trendy w budowie ustroju i systemów oświatowych w różnych krajach o różnej orientacji politycznej, w rozwiązywaniu innowacyjnym nowoczesnej technologii kształcenia. W obrębie tej strategii dominowały w XVIII i XIX wieku w zasadzie od jednej do dwóch faz, a mianowicie: deskrypcji i jukstapozycji, a dopiero w tym stuleciu, i to w ostatnim dwudziestoleciu, realizuje się w każdym kraju względnie sprawnie także i trzecią fazę badań porównawczych, tj. interpretację z punktu widzenia możliwości zastosowania doświadczeń jednego kraju w innym.

Ta strategia rozwinięta przez UNESCO wysuwa się aktualnie na priorytetowe miejsce. Pedagogiczne badania komparatystyczne w problematyce obowiązkowego kształcenia, organizacji oświaty obowiązkowej, zarządzania oświatą obowiązkową mają duże znaczenie zarówno dla rozwoju dyscypliny naukowej, jaką jest pedagogika, a w jej obrębie teoria organizacji i zarządzania oświatą, jak i w rozwoju jej instrumentarium metodologicznego oraz terminologii. Comparatyści słusznie uważają, że wielkie problemy dydaktyczne czy też wychowawcze są wszędzie te same, natomiast sposoby ich rozwiązywania są różne.

W historii badań porównawczych właśnie w XVIII wieku eksponowano opis doświadczeń różnych krajów, a także pojedynczych autorów, w mniejszym stopniu koncentrując się na analizie funkcjonalnej prezentowanych treści. Drugim ograniczeniem było odniesienie kwestii porównań do konkretnych praktycznych działań, a nie do analiz i ocen funkcjonujących systemów oświatowych w dziedzinie obowiązkowego kształcenia.

Dopiero w latach 40-tych naszego stulecia comparatyści przeszli do analiz w skali makro, obejmując nimi stosunkowo znaczną ilość krajów¹⁸.

W upowszechnianiu strategii tych badań znacznie zaangażowały się np. JEA i BiE, działające w ramach UNESCO¹⁹.

Istotną sprawą dla postępu pedagogicznego jest nie tylko prowadzenie badań, ale ich dostosowanie do celów i zadań oświaty obowiązkowej, a następnie dobranie odpowiedniej strategii i budowa względnie sprawnego warsztatu metodologicznego. Istnieje bowiem ścisły związek prowadzonych naukowych badań z rozwojem dyscypliny pedagogicznej. Stawianie hipotez i ich weryfikacja przy pomocy różnych strategii prowadzą do formowania nowych teorii, do wykonywania prawd i ich uzasadniania. Na tym polega dynamika rozwoju dyscypliny. Niezbędnym jednak jest posiadanie wiedzy historycznej co do kierunków dotychczas prowadzonych badań, uzyskanych wyników dla dostrzeżenia perspektywy przemian, jakie dokonały się w konstruowaniu względnie efektywnego systemu kształcenia obowiązkowego w danym kraju, jak i w innych krajach.

Poprawność metodologiczna każdego badania wymaga też uwzględnienia specyfiki poszczególnych etapów społecznego rozwoju danego kraju czy też grupy państw. Wymagają te badania licznych studiów lekturowych, analizy źródeł archiwalnych, konfrontacji relacji słownych z materiałami drukowanymi, a przede wszystkim polimetrodyczności.

Sens wiedzy historycznej o konkretnych badaniach pedagogicznych prowadzi więc zarówno do doskonalenia warsztatu metodologicznego tych badań, jak i do ukazania ich ciągłości i aktualności merytorycznej, poszerzanej o nowe doświadczenia badawcze. Wyniki tych badań prowadzą do powstania nowych teorii, do wykrywania nowych praw, a więc do rozwoju dyscypliny naukowej jaką jest pedagogika, a w jej obrębie wielu subdyscyplin, a wśród nich teorii organizacji i zarządzania oświatą.

Istnieje więc uzasadnione przekonanie o wzajemnym związku zachodzącym między rozwojem teorii a metodologią w obrębie danej dyscypliny.

Na przełomie XIX i XX wieku dokonał się zwrot w rozwoju także nauk humanistycznych pod wpływem nauk przyrodniczych; paralelnie z rozwojem teorii doskonalili się warsztat metodologiczny, a wraz z jego rozwojem powstały nowe hipotezy, które weryfikowane empirycznie stawały się z kolei teoriami.

Lata 30-te były płodne w pedagogiczno-socjologiczne badania, natomiast ostatnie 40-lecie - w badania historyczne. Można więc założyć, że od paru lat badania na użytek tak teorii, jak i praktyki pedagogicznej stając się coraz bardziej interdyscyplinarne - coraz sensowniej służyć będą rozwojowi nauk pedagogicznych. Warto tu przytoczyć słuszne stanowisko Kandella, iż nauka interdyscyplinarna /międzydyscyplinarna/ jest najbardziej bliską historii wychowania, jest kontynuacją historii wychowania. W odniesieniu do współczesności słuszne stanowisko co do roli badań porównawczych w rozwoju pedagogiki zajął B. Suchodolski²⁰.

Pr z y p i s y

¹ Referat wygłoszony na VIII Konferencji I.S.C.H.E. /Introduction, development and extension of compulsory education in an historical context /3-6.IX.1986 r. Università di Parma.

² Obowiązku szkolnego nie można utożsamiać z obowiązkiem uczenia się na stopniu propedeutycznym, a realizowanym w XIX wieku w domu, na pensjach dla dziewcząt, pobieranych u prywatnych nauczycieli. Stąd wyższe wskaźniki realizacji obowiązujących ustaw w odniesieniu do uczenia się dzieci niż wypełniania obowiązku w szkołach gminnych.

³ Por. prace Cz. Kupisiewicza: Paradygmaty reform oświatowych, Warszawa 1985, wcześniej tegoż Autora: Szkolnictwo w procesie przebudowy /Kierunki reform oświatowych w krajach uprzemysłowionych 1945-1980/. WSiP 1982; Przemiany edukacyjne w świecie. Wiedza Powszechna, Warszawa 1978., a także drukowany w Kwartalniku Pedagogicznym referat T. Husena o rolach, organizacji i efektach przeprowadzanych w latach 60-tych i 70-tych naszego wieku w różnych krajach europejskich reform oświatowych, wygłoszonych na posiedzeniu Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN w Warszawie w 1981 r. Ponadto: Raport o stanie oświaty w PRL oprac. przez Komitet Ekspertów. Warszawa 1973, PWN. Raport E. Faure'a i zespołu pt.: "Uczyć się, aby być". PWN, Warszawa 1975. Raport Klubu Rzymskiego J.W. Botkina, M. Elmandyeya i M. Malitza: "Uczyć się bez granic". PWN, Warszawa 1982.

⁴ Np. W. Wierzbicka: Dzieje jednej szkoły 1908-1949, PZWS, Warszawa 1960 /Monografia Seminarium Nauczycielskiego i Liceum Pedagogicznego im. E. Orzeszkowej w Warszawie/; R. Petrowski: Szkoła eksperymentalna w Łodzi 1923-1929, PZWS, Warszawa 1963 czy też: Szkoły wiodące w województwie lubelskim. Praca zbiorowa pod red. E. Machockiego i E. Zachajkiewicza, PZWS, Warszawa 1967.

^{5/} Np. H. Semenowicz: Nowoczesna szkoła francuska technik Freineta. Nasza Księgarnia, Warszawa 1966; H. Rowid: System daltoński w szkole powszechnej. Warszawa 1933; A. Molak: Szkoła pracy Kerschensteinerja. PWN, Warszawa 1968.

⁶ Np. K. Linke: Nauczanie łączne, Warszawa 1933; C. Washburne: Przystosowanie szkoły do dziecka "System Winnetki", Warszawa 1934; A. Stevenson: Metoda projektów w nauczaniu, Warszawa 1930; H. Parkhurst: Wykształcenie według planu daltońskiego, Warszawa 1928; A. Hamaide: Metoda Decroly, Warszawa 1926.

W latach 30-tych przetłumaczono na język polski niemal wszystkie koncepcje indywidualnego nauczania.

⁷ Np. E. Meumann: *Abriss der experimentellen Pädagogik*, Leipzig 1920; *Die experimentelle Pädagogik* /W. Lay i E. Meumann/ I, Leipzig 1905; *Eksperymenty pedagogiczne w Polsce w latach 1900-1939* /red. W. Dzierzbicka i S. Dobrowolski/, Ossolineum Warszawa-Wrocław 1963; *Szkoły eksperymentalne i wiodące* /red. W. Okoń/, PZWS, Warszawa 1986; *Szkoły eksperymentalne w Polsce 1900-1964* /B. Dobrowolski i T. Nowacki/, Nasza Księgarnia, Warszawa 1966.

⁸ Pewnym metodologicznym ukierunkowaniem dla pedagogów mogą tu być prace: J. Topolskiego: *Metodologia historii*, Warszawa 1963, PWN, czy też B. Mińkiewicza: *Wstęp do badań historycznych*, Warszawa 1974, PWN.

Praktyczną ilustracją są prace czołowych przedstawicieli historii oświaty: St. Michalskiego, L. Mokrzeckiego czy Cz. Majorka i innych.

⁹ Por. prace E. Maumanna: *Abriss der experimentellen Pädagogik*, Leipzig 1920; *Laya: Die experimentelle Didaktik*, Leipzig 1904. Ponadto prace z zakresu pedagogiki eksperymentalnej, jak na przykład: R. Ruska: *Pedagogika eksperymentalna*, Lwów-Warszawa 1926; E. Claparede'a: *Psychologia dziecka i pedagogika eksperymentalna*, Warszawa 1927, a także prace o charakterze metodologicznym, jak na przykład: W. Zaczyńskiego: *Rozwój metody eksperymentalnej i jej zastosowanie w dydaktyce*, PWN, Warszawa 1957 i tegoż autora: *Praca badawcza nauczyciela*, PZWS, Warszawa 1968.

¹⁰ J.S. Bystron: *Szkoła i społeczeństwo*, Warszawa 1930, tegoż autora: *Uspołecznienie szkoły*, Warszawa 1933, *Szkoła jako zjawisko społeczne*, Warszawa 1934.

¹¹ J. Chałasiński: *Nauka obywatelstwa na poziomie szkoły powszechnej i niższego gimnazjum, Oświata i Wychowanie* 1929; *Spółeczeństwo i wychowanie*, Warszawa 1948; *Wychowanie w domu obcym jako instytucja społeczna*, Warszawa 1928; *Rodzina i szkoła a szersze grupy społeczne*, Chowania 1929.

¹³ Fl. Znaniecki: *Wychowujące społeczeństwo*, Warszawa 1930, T.1 *Urabianie osoby wychowanka*, T.2 1930. H. Orsza-Radlińska: *Z zagadnień pedagogiki społecznej*, Muzeum 1908, II. *Szkoły pracy społecznej w Polsce*, Warszawa 1928.

¹⁴ Por. prace W. Sawickiego: *Wywiad w pedagogicznych badaniach środowiskowych, Studium Pedagogiczne t. XIX*, Ossolineum Wrocław 1971; J. Sztumskiego: *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, Wyd. 3, PWN, Warszawa 1984; S. Nowaka: *Studia z metodologii badań nauk społecznych*, PAN, Warszawa 1965.

¹⁵ Por. prace M. Falskiego: *Analizy nad siecią i organizacją szkół*, drukowane w różnych czasopismach pedagogicznych. *Materiały BiE i JEA* o sytuacji w oświacie w świetle danych statystycznych z różnych krajów świata, itp.

¹⁶ P. Rosello: *L'education comparée au service de la planification*, Neuchâtel - Paris 1959; O. Anweiler i inni: *Bildungssysteme in Europa*, Weinheim und Basel 1976.

¹⁷ Julian de Paris, z którym wiąże się powstanie i rozwój pedagogicznych badań porównawczych. Następnie prace Izaaka Komdell'a, Pedro Roselia, E. Kinga i innych. W Polsce ukazało się sporo pozycji opartych na tej strategii. Prekursorem był w XVIII wieku

St. Staszic, który napisał studium porównawcze na temat kształcenia zawodowego.

¹⁸ Teoretyczne podstawy badań opartych na tej strategii zawarte są w pracach: T. Wilocha: Wprowadzenie do pedagogiki porównawczej, Warszawa 1970, PWN; M. Pęcherskiego /red./: Studia o pedagogice porównawczej, Ossolineum Wrocław 1972. Ponadto artykuły: B. Komorowskiego: Niektóre koncepcje w pedagogice porównawczej, Nowa Szkoła 1968; B. Nawroczyńskiego: Pedagogika porównawcza, Kwartalnik Pedagogiczny 1962; M. Wackowskiego: Przedmiot pedagogiki porównawczej, Kwartalnik Pedagogiczny 1965. Ponadto tłumaczone na język polski artykuły: O. Anweilera: O koncepcji pedagogiki porównawczej, Ruch Pedagogiczny 1967; M. Debesse'a: Co to jest pedagogika porównawcza, Kwartalnik Pedagogiczny 1960; H. Rohrs'a: Zadania i metody pedagogiki porównawczej, Kwartalnik Pedagogiczny 1966. Ponadto ukazały się prace comparatystyczne T. Dowiata, M. Pęcherskiego i T. Wilocha dotyczące oświaty i szkolnictwa w Francji, RFN i Szwecji w 1971 r.; E. Dąbrowskiej-Zembińskiej nt. szkolnictwa w Czechosłowacji w 1963 r.; J. Kurpnickiego o szkolnictwie angielskim w 1960 r.; a J. Lorii w 1963 r.; A. Mońki-Stanikowej o szkolnictwie w Belgii w 1963 r. i szkolnictwie szwajcarskim w 1970 r.; T. Wilocha o szkolnictwie w ZSRR w 1962 r.; B. Nawroczyńskiego o szkolnictwie francuskim w 1961 r.; M. Pęcherskiego o szkolnictwie w Bułgarii oraz w NRD w 1970 r. i T. Wróbla o reformie w Szwecji w 1965 r.

¹⁹ T. Husén: Oświata i wychowanie w roku 2000, PWN, Warszawa 1974.

²⁰ B. Suchodolski: Pedagogika porównawcza i polityka oświatowa, /W:/ Studia z pedagogiki porównawczej, "Studia Pedagogiczne" T.26, Wrocław 1972.

Kazimierz Waligórski
IKN - Oddział Doskonalenia Nauczycieli
Bydgoszcz

METODOLOGICZNE PROBLEMY TEORII ORGANIZACJI SZKOŁY

W dotychczasowej refleksji naukowej dotyczącej szkoły dominują zdecydowanie aspekty pedagogiczne, powiązane z rozważaniami psychologicznymi i socjologicznymi. W ostatnich kilkunastu latach daje się jednak zaobserwować silny rozwój badań naukowych w zakresie organizacji i zarządzania oświatą. Badania te, prowadzone z różnych pozycji metodologicznych, w coraz większym stopniu opierają się na dorobku ogólnej teorii organizacji i zarządzania /zwłaszcza w jej ujęciu prakseologicznym/, przy wykorzystaniu jej specyficznej aparatury pojęciowej i swoistych dla niej procedur badawczych. Mają one jeszcze głównie charakter adaptacyjny /aplikacyjny/ i podejmują, między innymi, próby weryfikowania o-

gólnych twierdzeń teoretycznych w odniesieniu do organizacyjnej rzeczywistości oświatowej. Podobne tendencje można stwierdzić również w badaniach prowadzonych z pozycji pedagogicznych; w wielu z nich wykorzystuje się ostatnio coraz częściej dorobek ogólnej teorii organizacji i zarządzania.

Stymulatorami tych tendencji są potrzeby społeczne o charakterze teoretycznym i praktycznym. Pierwsze wiążą się z niezbędną naukowym opisem oświatowej rzeczywistości organizacyjnej, a co za tym idzie, z koniecznością wypracowania pewnych prawidłowości, zasad i norm dotyczących problematyki organizacji i zarządzania oświatą¹. To wychodzenie poza tradycyjne obszary dociekań badawczych wynika między innymi z przeświadczenia, że tak złożoną rzeczywistość, jaką jest działalność pedagogiczna, czy szerzej - oświatowa, można ująć całościowo i opisywać w sposób wyczerpujący tylko wówczas, gdy zastosuje się podejście interdyscyplinarne. Dorobek nauk /czy subdyscyplin/ pozostających w związkach z pedagogiką pozwala szukać ponadto nowych obszarów poczynania pedagogicznych i badawczych, analizowania i opisywania ich w aspektach, na jakie nie pozwala oparcie się li tylko na teorii pedagogicznej.

Potrzeby praktyczne wynikają z faktu braku znajomości dyrektyw, które pozwalałyby na dokonywanie usprawnień w systemie oświatowym, przy uwzględnieniu mechanizmów przystosowawczych² oraz z konieczności kształcenia przyszłych realizatorów działalności oświatowej. Bez zapoznania ich przynajmniej z zarysem tej wiedzy sprawne kierowanie procesami oświatowymi jest raczej niemożliwe³.

Aktualny stopień rozwoju teorii organizacji i zarządzania oświatą charakteryzuje się, z jednej strony, nieuporządkowaniem refleksji teoretycznej dotyczącej między innymi przedmiotu badań, ich zakresu, powiązań z innymi dyscyplinami i subdyscyplinami naukowymi; z drugiej zaś strony, występowaniem zróżnicowanego podejścia metodologicznego, dotyczącego między innymi względu badania /funkcjonowanie, sprawność, związki przyczynowo-skutkowe/, metod formułowania, twierdzeń, formy twierdzeń, typu badań, stosowanych metod oraz sposobów prezentacji wyników⁴.

W dyskusji nad tymi kwestiami wyodrębnić można trzy podstawowe grupy zagadnień⁵ związanych z określeniem:

a/ potrzeby wyodrębnienia organizacji i zarządzania oświatą jako dyscypliny naukowej;

b/ miejsca teorii organizacji i zarządzania oświatą wśród in-

nych nauk, zwłaszcza zaś ogólnej teorii organizacji i zarządzania, pedagogiki, psychologii, socjologii i innych;

c/ głównych zadań badawczych leżących w polu zainteresowania teorii organizacji i zarządzania oświatą.

Dotychczasowe refleksje teoretyczne /również w ujęciu historycznym/, potrzeby praktyczne oraz prowadzone badania empiryczne/ a więc dające podstawę do twierdzeń natury ogólniejszej /uzasadniają pogląd, że teoria organizacji i zarządzania oświatą może i powinna być uznana za odrębną dyscyplinę naukową. Potrzeba kształtowania tej nowej dyscypliny nie ulega wątpliwości, ponieważ swoistym jej przedmiotem są zjawiska i procesy leżące na linii przecięcia się dwóch płaszczyzn, w jakich może być rozpatrywany system oświatowy: płaszczyzny teorii organizacji i zarządzania oraz pedagogiki. Terenem stałej eksploracji dla tej gałęzi wiedzy naukowej jest duży obszar rzeczywistości organizacyjnej: system oświaty jako całość oraz wszystkie jego elementy składowe. Konieczne są tutaj zatem ujęcia makro-, medio- i mikroorganizacyjne. Obejmują one organizację oświaty pojmowanej jako cały system oświatowo-wychowawczy, organizację szkolnictwa i organizację szkoły /placówki oświatowo-wychowawczej/. Odpowiednio do tych trzech płaszczyzn badań organizacyjnych przyjmuje się następujące określenia: teoria organizacji oświaty, teoria organizacji szkolnictwa i teoria organizacji szkoły. Potrzeba takiego wyodrębnienia wynika z tego, że chociaż występują one pod jedną wspólną nazwą /teoria organizacji i zarządzania oświatą/ nie zawsze jest to adekwatne do ich przedmiotu badań - problematyki organizacyjnej⁶. Określenie "organizacja" szkoły, szkolnictwa czy oświaty wskazuje, że przedmiotem zainteresowań jest tylko pewien - tj. organizacyjny - aspekt pracy szkoły /placówki/, funkcjonowanie szkolnictwa i całego systemu oświatowego. Całość rozważań nad tymi poszczególnymi obszarami - a więc uwzględniającymi również inne niż tylko organizacyjny aspekty - należało by nazwać "teorią szkolnictwa" i "teorią oświaty"⁷.

O teorii organizacji szkolnictwa pisze M. Pęcherski, iż ... podstawowym przedmiotem jej badań jest analiza zależności o charakterze organizacyjnym, zachodzących pomiędzy częściami składowymi systemów szkolnych czy szkół, czyli właśnie organizacja wielorakich elementów skomplikowanych systemów szkolnych czy szkoły jako instytucji, ich powiązanie w "całość zorganizowaną"⁸. Tak pojmo-

wana teoria organizacji szkolnictwa ujmuje przedmiot swoich badań dwojako: w aspekcie makroorganizacyjnym i w aspekcie mikroorganizacyjnym. W tym pierwszym przedmiotem badań jest system szkolny, zespół szkół, traktowany jako "całość zorganizowana", powiązana ze sobą pod względem organizacyjnym jako określony ustrój szkolny i pod względem funkcjonalnym, gdyż każda szkoła pełni w tej całości określoną funkcję, przyczyniając się do osiągania przez system szkolny postawionych przed nim celów.

W aspekcie mikroorganizacyjnym przedmiotem badań ... jest szkoła jako "całość zorganizowana" o swoistym charakterze"⁹. M. Pęcherski podobnie precyzuje przedmiot badań "teorii szkoły" - jako specyficznego działu pedagogiki¹⁰. Byłaby więc ona - zgodnie z jego sugestią - częścią teorii organizacji szkolnictwa. Moim zdaniem słuszny jest sąd A. Smołalskiego, że trudno jednak powiedzieć, czy - formalnie rzecz biorąc - istnieje u nas teoria szkoły lub szkolnictwa¹¹. Z drugiej strony trudno nie zauważyć, że właściwie cała pedagogika jest w dużej mierze taką teorią. Słuszne jest więc w odniesieniu do refleksji i praktyki mającej za przedmiot organizacyjne aspekty pracy szkoły /placówki/ stosowanie określenia, sformułowanego jeszcze przez T. Pasierbińskiego, "teoria organizacji pracy szkoły", czy krócej "teoria organizacji szkoły"¹². Całość tej problematyki organizacyjnej dotyczy elementarnych "komórek systemów organizacyjnych"¹³, to jest szkół i innych placówek oświatowo-wychowawczych, i można ją określić mianem mikroorganizacji.

Refleksja dotycząca systemów organizacyjnych wyższego rzędu, struktury tych systemów, obejmującej całokształt elementarnych komórek organizacyjnych i powiązań zachodzących między nimi - zawierałaby się w badaniach medioorganizacyjnych. Obecnie największe znaczenie przypisuje się właśnie badaniom prowadzonym na styku instytucji i świata zewnętrznego¹⁴. Również funkcjonalne zróżnicowanie organizacyjne szkoły, owa pożądana samoadaptacyjność jej struktury, wynika /bądź też wynikać powinna/ z niejednorodności zadań, ich zmienności, różnych oczekiwań środowiska itp. Elastyczność działania - wymagająca odpowiednich struktur organizacyjnych - domaga się większej niż dotąd decentralizacji, a także indywidualizacji poczynań. "Z tego punktu widzenia nie sprzyja oświacie tendencja centralistyczna, drobiazgowość ustalania sposobów wykonywania zadań w przepisach prawnych /a więc określanie przede wszystkim struktur, ale również i celów działań - dop. K.W./, co miało miejsce w szerokiej skali"¹⁵.

Badania makroorganizacyjne dotyczyłyby wielorakich relacji zachodzących pomiędzy częściami składowymi systemu szkolnego i oświatowego¹⁶.

Według M. Pęcherskiego badaniom makroorganizacyjnym stawia się cele dotyczące diagnozy i analizy funkcjonowania określonej organizacji w szkolnictwie /cele poznawcze/ oraz jej doskonalenia /cele praktyczne/.

Badania mikroorganizacyjne, których przedmiotem jest szkoła /placówka/ jako instytucja traktowana w aspekcie "rzeczy zorganizowanej", również dotyczą diagnozy, analizy i doskonalenia organizacji. Formułuje się w nich m.in. następujące pytania:

1. Na czym polega organizacja szkoły jako instytucji o specyficznej funkcji w systemie szkolnym? Ściślej: z jakich elementów składa się szkoła jako instytucja, jaka jest złożona funkcja każdego z nich i szkoły jako całości zorganizowanej? Jaka jest struktura organizacyjna szkoły, jakie są powiązania i zależności między jej częściami składowymi? /problemy w zakresie diagnozy/.

2. W jakim stopniu istniejąca organizacja szkoły umożliwia jej prawidłowe funkcjonowanie?

3. W jakim stopniu istniejąca organizacja szkoły przyczynia się do jej efektywności i wykonywania przez nią funkcji założonej?

4. Jakie obserwuje się prawidłowości dotyczące zależności funkcjonowania i efektywności pracy szkoły od jej organizacji? Jaką rolę w procesie organizowania szkoły i jej pracy spełniają dyrektor, zespół pedagogiczny, administracja szkoły i nadzór pedagogiczny? /problemy w zakresie analizy/.

5. Jakie wnioski o charakterze organizacyjnym nasuwają się w wyniku dokonanej diagnozy i przeprowadzonej analizy dla doskonalenia organizacji szkoły:

a/ wnioski dotyczące struktury organizacyjnej szkoły, czyli powiązań organizacyjnych i funkcjonalnych jej elementów;

b/ wnioski dotyczące funkcjonowania poszczególnych elementów szkoły, ich roli w funkcjonowaniu i efektywności szkoły jako całości;

c/ wnioski dotyczące roli administracji szkolnej, nadzoru pedagogicznego w doskonaleniu struktury organizacyjnej szkoły; roli dyrektora w kierowaniu i zarządzaniu szkołą; rzeczywistości prawnej w odniesieniu do organizacji szkoły, propozycji zmian w jej statusie prawnym; warunków funkcjonowania i efektywności szkoły /kadrowych i materialnych/¹⁷.

K. Podoski¹⁸ stoi na stanowisku, że teoria organizacji i zarządzania oświatą powinna obejmować:

- tworzenie struktur organizacyjnych systemu oświaty w skali makro, mezo i mikro-, czyli poszczególnych placówek oświatowych i całej administracji, która powinna w stosunku do nich pełnić rolę służebną;
- tworzenie teorii nadzoru pedagogicznego;
- prognozowanie i planowanie oświaty w ramach planów społeczno-gospodarczych;
- planowanie wewnątrz placówki oświatowej;
- teoretyczne aspekty rozmieszczenia szkół i innych placówek oświatowo-wychowawczych, kształtowanie polityki inwestycyjnej i remontowej w oświacie, a także podstawy polityki kadrowej z uwzględnieniem sprawy kształcenia i doskonalenia kadr kierowniczych, nauczycieli i wychowawców oraz planowania zapotrzebowania na nauczycieli;
- zasady określania wielkości szkół zbliżonych do optymalnej z uwzględnieniem pedagogicznego, organizacyjnego i ekonomicznego punktu widzenia;
- ustalenie zasad organizacji i funkcjonowania placówek wyspecjalizowanych realizujących różnego rodzaju zadania pomocnicze, a dotychczas wykonywanych przez placówki oświatowe;
- ustalenie zasad systemu informacyjnego i informatycznego na wszystkich szczeblach zarządzania oświatą;
- studia nad potrzebami i możliwościami zastosowania w oświacie rachunku ekonomicznego, zasadami ustalania kosztów kształcenia i elastycznego finansowania placówek zapewniającego sprawne ich działanie i pełne bilansowanie zadań i środków;
- problemy kształcenia prawa oświatowego;
- problemy analizy procesu decyzyjnego w oświacie;
- studia nad wykorzystaniem form samorządowych w zarządzaniu oświatą, z uwzględnieniem także organów samorządnych działających w otoczeniu szkoły /placówki/, a także powiązanych z działalnością administracji oświatowej;
- sprawy organizacji pracy kierowniczej w oświacie, realizację funkcji organicznych i regulacyjnych na poszczególnych stanowiskach kierowniczych;
- organizację pracy nauczyciela z punktu widzenia realizacji cyklu działania zorganizowanego;

- analizę czynników i wyznaczników zarządzania oświatą, jego uwarunkowania wewnętrzne i zewnętrzne z uwzględnieniem kryteriów sprawnego działania /określanie kryteriów efektów kształcenia/;

- oceny sprawności działania i uzyskiwanych wyników przez placówki oświatowo-wychowawcze, nauczycieli i dyrektorów;

W oparciu o analizę dotychczasowego piśmiennictwa stwierdzić można, że problematyka badawcza dotycząca organizacji i zarządzania oświatą obejmuje następujące grupy zagadnień¹⁹:

- kwestie metodologiczne, a więc m.in. przedmiot, stosowane procedury, metody i techniki badawcze, miejsce wśród innych nauk /M. Pęcherski, K. Podoski, S. Kowalewski, J. Kurnał, Z. Szeloch, W. Goriszowski, A. Smołański, Z. Radwan, J. Tudrej, T. Karwat i inni/.

- zagadnienia sieci placówek oświatowych, ze wszystkimi jej uwarunkowaniami /K. Podoski/.

- funkcjonowanie i możliwości usprawnienia nadzoru pedagogicznego; wizytację szkoły /placówki/; ocenianie pracy szkoły /placówki/ i dyrektora /T. Pasierbiński, Z. Radwan, W. Goriszowski, K. Wygaś, I. Kostencka, K. Borzęcki, S. Wlazło i inni/.

- źródła i przejawy niesprawności w organizacji zarządzania oświatą /K. Podoski, J. Tudrej, Z. Koszacka, T. Kowalski i inni/.

- diagnozowanie i propozycje modelowe funkcjonowania administracji oświatowej stopnia podstawowego i wojewódzkiego /K. Podoski, J. Niemiec, B. Niedźwiecki i inni/.

- kwestie prawa szkolnego /J. Homplewicz/.

- dobór kadry kierowniczej i model kwalifikacyjny kierownika instytucji oświatowo-wychowawczej; kształcenie i doskonalenie kierowniczej kadry oświatowej; racjonalność wykorzystywania kadry kierowniczej /Z. Radwan, J. Tudrej, T. Kowalski, L. Goik, S. Witek, K. Kobyliński i inni/.

- rozwój organizacyjny instytucji oświatowo-wychowawczych /R. Schulz, T. Kowalski, A. Wroński i inni/.

- kultura organizacyjna w oświacie /M. Pęcherski, J. Tudrej i inni/.

- funkcje kierownicze w instytucjach oświatowo-wychowawczych /L. Goik, W. Kobyliński, T. Kowalski, S. Wlazło, A. Wroński, J. Kargul, Z. Ratajek i inni/.

- organizacja działalności zespołu pedagogicznego i ciał kolegialnych /T. Pasierbiński, W. Gałęcki, H. Sędziwy, J. Poplucz, A. Smołański, W. Kobyliński, A. Janczur, T. Kowalski, W. Goriszowski, L. Goik i inni/.

- style i strategia kierowania /S. Witek, J. Orzechowski, W. Kobyliński i inni/.

- organizacja pracy własnej kierownika /W. Kobyliński, B. Bukowska, W. Goriszowski i inni/.

- organizacja pracy nauczyciela /J. Poplucz, W. Kobyliński i inni/.

Prześledzenie dorobku teoretycznego w podanych wyżej zakresach tematycznych - przyjętych w pewnym uproszczeniu - pozwala skonstatować, że jeszcze do niedawna skromne osiągnięcia badawcze dotyczące wewnętrznej organizacji szkoły /placówki/ i jej kierowania uległy zdecydowanemu wzbogaceniu. Stworzona została względna równowaga między badaniami mikro- i medioorganizacyjnymi a badaniami makroorganizacyjnymi. Na obszarze tych pierwszych nietrudno dostrzec jednak występowanie znacznych dysproporcji w poruszanej problematyce i brak śmielszych prób teoretycznych analiz i uogólnień. Stwierdzenie M. Pęcherskiego, że "ta ważna problematyka nie miała szczęścia do pogłębionych teoretycznych badań"²⁰, jakkolwiek w znacznym stopniu zostało zdezaktualizowane, to - jak się wydaje - daleka jest jeszcze droga do jego zupełnej falsyfikacji. Mimo dość bogatej już literatury na temat teoretycznych podstaw kierowania szkołą²¹ nadal wyraźnie odczuwa się brak dociekań empirycznych nad procesem kierowania tą instytucją oraz innymi placówkami oświatowo-wychowawczymi. Prowadzone badania dotyczą jedynie poszczególnych wycinków tego niezwykle złożonego procesu. Wskazać tu można przykładowo na dość dobrze zeksplorowany problem organizacji pracy własnej dyrektora szkoły /placówki oświatowo-wychowawczej/²², przy znacznych zaniedbaniach badawczych dotyczących stylów kierowania²³. Również w odniesieniu do innych zagadnień trudno byłoby wskazać aktualnie na podjęcie kompleksowych dociekań empirycznych. Zagadnieniem wymagającym takich badań jest jeszcze w dalszym ciągu organizacja zespołów pedagogicznych i proces kierowania nimi. Większość istniejących prac na ten temat liczy sobie bowiem kilka lub nawet kilkanaście lat, a więc bądź straciły one na aktualności, bądź też nie obejmują istotnych z punktu widzenia aktualnych realiów i potrzeb, zagadnień.

Zgodnie z przyjętą terminologią prezentowana problematyka mieści się w polu zainteresowań i badań teorii organizacji szkoły. Jest ona - podobnie jak cała teoria organizacji i zarządzania w ścisłych związkach z ogólną teorią organizacji i zarządzania. Budowę oraz procesy organizacyjne zachodzące w szkole /placówce/ a-

nalizuje się bowiem za pomocą kategorii teoretycznych tworzonych przez teorię organizacji i zarządzania oświatą, w wyniku czego otrzymujemy nowy, odmienny obraz pewnych zjawisk zachodzących w tej instytucji. Jest to obraz - o czym wzmiankowano na początku - którego nie można uzyskać przez badania prowadzone tylko ze stanowiska nauk pedagogicznych, bądź też tylko - teorii organizacji i zarządzania. Analogicznie rzecz się ma z badaniami medio- i makroorganizacyjnymi. Przyjmując klasyfikację nauk ergologicznych J. Zieleniewskiego okazuje się, że teoria organizacji i zarządzania oświatą znajduje się na niższym szczeblu abstrakcji²⁴. Dyscypliny znajdujące się na tym szczeblu różnią się od siebie" ... nie badanym rodzajem okoliczności lecz przedmiotem badania rozpatrywanym ze względu na wszelkie okoliczności, które stanowiły kryterium wyróżniające poszczególne dyscypliny średniego szczebla"²⁵. Teoria organizacji i zarządzania oświatą wykorzystując twierdzenia ogólnej teorii organizacji i zarządzania powinna uzupełniać je i wzbogacać o twierdzenia specyficzne dotyczące wyłącznie jej tylko właściwego przedmiotu badania, to jest systemu oświaty i realizowanych w nim procesów²⁶. Z kolei związku z pedagogiką opierają się między innymi na tym, że wiele problemów organizacyjnych procesu pedagogicznego mieściło się w dotychczasowych badaniach pedagogicznych bądź z ich pogranicza i rozwiązywano je metodami swoistymi dla tej nauki. Wszystko wskazuje na to, że w dalszym ciągu będą one domeną pedagogiki i nauk z nią współdziałających. Nie można natomiast - jak słusznie sugeruje K. Podoski - pomijać ich w teorii organizacji szkoły²⁷.

W badaniach prowadzonych nad szkołą jako specyficzną instytucją kształcąco-wychowawczą i w ogóle organizacją złożoną z wielu elementów, z których każdy z osobna, a także w powiązaniu z innymi, przyczynia się do uzyskiwania pożądanych rezultatów, wyodrębnić można następujące kręgi tematyczne²⁸: zagadnienia ogólne, aksjologiczno-teleologiczne, strukturalne, prawne, ekonomiczne, sieciowe, pedeutologiczne, środowiskowe i historyczne.

W zagadnieniach o g ó l n y c h mieszczą się takie kwestie, jak przedmiot badań tej subdyscypliny, obowiązująca w niej terminologia, stosowane metody i techniki badawcze, jej miejsce wśród innych nauk, zwłaszcza zaś powiązania z pedagogiką i teorią organizacji i zarządzania oświatą.

Teoria organizacji szkoły, aby nie stać się dyscypliną formalną, musi przyjąć i zaakceptować w a r t o ś c i i c e l e

utrwalone w refleksji pedagogicznej. Jest sprawą oczywistą, że teoria organizacji w ogóle winna być ściśle związana z realizacją określonych celów - u jej genezy były to cele przemysłowe /Taylor/ i administracyjne /Fayol/. W przypadku zaś szkoły /placówki oświatowo-wychowawczej/ wiążą się one głównie z pedagogicznym kierowaniem tą instytucją. Teoria organizacji szkoły winna wypracować zatem dyrektywy organizacyjnego realizowania podstawowych celów szkoły /placówki/ wywodzonych z ideału wychowawczego.

Zasadniczą częścią teorii organizacji szkoły jest problematyka s t r u k t u r i f u n k c j i. W polskiej literaturze za mało, jak dotąd, analizuje się wewnętrzną "anatomię" szkoły, składające się na nią elementy, funkcje każdego z nich, ich wzajemne powiązania, wreszcie organizację tych elementów w całość, przed którą stawia się określone cele, funkcjonowanie owej całości i determinanty jej efektywności. Najogólniej rzecz ujmując, chodzi tutaj o struktury, wewnątrzszkolne i ich funkcjonowanie, a także powiązanie ze strukturą całego szkolnictwa. Rozstrzygnięcie wielu problemów organizacyjnych pojedynczej szkoły /placówki/ byłoby utrudnione, gdyby ich nie ujmowało się na szerszym tle teorii struktur szkolnych.

Istotnym czynnikiem stymulującym pracę szkoły jest r e g u l a c j a prawna. W podejściu do licznych przepisów oświatowych można wyodrębnić dwa nurty: krytyka przepisów dawniej wydanych /głównie w pracach A. Smołalskiego/ oraz dążenie do konstruowania sensownego i społecznie pożytecznego prawa szkolnego /głównie w pracach J. Himplowicza/. Konieczne jest ustalenie zasad formułowania tego prawa, jego uproszczenia i uporządkowania. Wskazane są co najmniej dwa kierunki poczynań badawczych: ustosunkowanie się do przepisów oświatowych wydanych dawniej, poczynając od działalności Komisji Edukacji Narodowej /1773 - 1794/ oraz prawnicze ekspertyzy aktualnych problemów oświatowych i projektowanie nowych regulacji prawnych.

Właściwe funkcjonowanie szkoły wymaga odpowiedniego zabezpieczenia e k o n o m i c z n e g o. Problematyka ta, rozpatrywana na tym szczeblu organizacyjnym, winna być integralnie powiązana z całościowym ujęciem zagadnień ekonomicznych i finansowych oświaty. Zawiera ona między innymi planowanie i sprawozdawczość z elementami gospodarki finansowej szkoły, gospodarkę inwestycyjno-remontową szkoły, działalność administracyjno-gospodarczą szkoły, obowiązki dyrektora szkoły w sprawach administracyjno-gospodarczych²⁹.

Z problematyką ekonomiczną wiążą się zagadnienia s i e c i o - w e, które leżą bardziej w gestii badań medio- i makroorganizacyjnych. Niemniej jednak również teoria organizacji szkoły obejmuje takie kwestie, jak tworzenie rejonu szkoły, realizacja obowiązku szkolnego, dowożenie i dojazdy uczniów do szkoły.

Do kręgu zainteresowań badawczych teorii organizacji szkoły należy wiele problemów o charakterze p e d e u t o l o g i c z - n y m. Odnoszą się one zarówno do osoby dyrektora /wicedyrektora, kierownika/, jak i nauczyciela. Obejmują one tematykę doboru kadry kierowniczej, jej kształcenia i doskonalenia, strategii i stylów kierowania. Wskazują, że podstawy zawodowe nauczyciela zdeterminowane są również całym splotem czynników organizacyjnych i stąd ujmują jego działalność także w kategoriach prakseologicznych.

Sprawne funkcjonowanie szkoły jako instytucji wymaga właściwego regulowania jej powiązań ze ś r o d o w i s k i e m. Stąd też teoria organizacji szkoły musi podejmować tę problematykę jako własną. Uzasadnieniem takiej orientacji jest także i ten fakt, że w ogólnej teorii organizacji i zarządzania wyodrębniona jest problematyka kręgu zewnętrznego instytucji.

W h i s t o r i i polskiej pedagogiki zawarta jest bogata myśl organizacyjna. Każdy z wyróżnionych kręgów tematycznych teorii organizacji szkoły jest już w jakimś stopniu reprezentowany w historii szkolnictwa. Selektywne korzystanie z dorobku dawnych rozwiązań organizacyjnych może okazać się niezwykle cenne w chwili obecnej.

Zaprezentowany tak szeroki wachlarz problematyki badawczej teorii organizacji i zarządzania oświatą, a w tym teorii organizacji szkoły, wymaga przyjęcia odpowiednich podstaw metodologicznych. Problematykę tę można ujmować następująco: jak było? jak jest? jak być powinno /lub jak będzie/? a także opisowo, wyjaśniająco, oceniająco i normatywnie. Ze względu na zróżnicowanie przedmiotu badań i wielorakie związki z innymi dyscyplinami naukowymi, teoria organizacji szkoły musi posługiwać się metodami o charakterze interdyscyplinarnym i opierać się na aparaturze metodologicznej właściwej przede wszystkim dla teorii organizacji i zarządzania, pedagogiki, socjologii i psychologii³⁰. Punkt ciężkości należy położyć tutaj, jak się wydaje, na korzystanie z procedur metodologicznych teorii organizacji i zarządzania. Uwzględniając fakt, że teoria organizacji i zarządzania oświatą znajduje się jeszcze ciągle na etapie powstawania³¹, jako bardziej przydatną przyjąć nale-

ży w badaniach drogę indukcyjno-uogólniającą. Takie postępowanie zgodne jest z procedurą wypracowaną w prakseologicznej teorii organizacji³². Otóż istnieje poważna trudność wzbogacania teorii w jej początkowym stadium rozwoju metodą namysłowo-dedukcyjną. Stąd dalszy rozwój teorii organizacji i zarządzania oświatą powinien odbywać się na drodze indukcji empirycznej, poprzez uogólnianie wyników kompleksowych i systematycznie prowadzonych badań³³. Zasadniczymi etapami takiej procedury badawczej są: diagnoza /zgodnie z określeniem W. Kieżuna - analiza praktyki /uogólnienia teoretyczne oraz zalecenia pragmatyczne /modelowe/. W oparciu o taką procedurę - systematycznie doskonaląc wnioskuje indukcyjne jako główną podstawę zabiegów poznawczych stosowanych w teorii organizacji i zarządzania - można dopiero rozważać możliwość przystąpienia do aksjomatyzacji, a następnie formalizacji twierdzeń teorii organizacji i zarządzania oświatą. Znacznym utrudnieniem są tutaj różnice terminologiczne, wynikające z dowolnego wprowadzania przez autorów własnych terminów lub przyswajania terminów zapożyczonych z innych nauk, bez chociażby prób konstytuowania ich znaczenia w teorii organizacji i zarządzania oświatą. Utrudnia to znacznie wymianę myśli naukowej, a przeto hamuje rozwój tej teorii. Terminy o znaczeniu podstawowym winny być wprowadzane do teorii organizacji i zarządzania oświatą za pomocą wyraźnie sformułowanych definicji projektujących³⁴, a nie z mowy potocznej, przeważnie w ich intuicyjnym znaczeniu. Są one zatem na ogół nieostre, to jest nie mają dokładnie ustalonego zakresu i treści, ich znaczenie jest często chwiejne, zmienne i niejednoznaczne.

Obok zjawiska mechanicznego przenoszenia na teren teorii organizacji i zarządzania oświatą terminologii ogólnej teorii organizacji i zarządzania, dostrzegalne jest występowanie również innej tendencji. Z upływem lat wzrasta mianowicie liczba prac teoretycznych, a maleje liczba prac o charakterze empiryczno-badawczym. Na rzecz opracowań teoretycznych maleje też wymiana doświadczeń kierowniczych. Zjawisko rozmiękania się teorii z praktyką organizacji i zarządzania wskazuje na to, że inspiracja ze strony nauki organizacji i zarządzania w stosunku do autorów o orientacji pedagogicznej dotyczy głównie refleksji teoretycznej³⁵. Zbyt wolno wzrasta liczba publikacji o podłożu empirycznym, które mogłyby stanowić podstawę do uogólnień teoretycznych.

Rozwój teorii organizacji i zarządzania oświatą wymaga stosowania - przy zawodności tradycyjnych metod i technik - metod nowych, zwłaszcza opartych na twórczej inwencji interdyscyplinarnych zespołów badawczych. Coraz szersze pole zastosowań - przez analogię do rozwoju ogólnej teorii organizacji i zarządzania - winny mieć metody oparte na ścisłej analizie logicznej i matematycznej. Tymczasem w dotychczasowych badaniach - zwłaszcza w eksploracji problemów teorii organizacji szkoły - dominują metody i techniki swoiste dla pedagogiki³⁶. Szczególnie często jako metodę zebrania materiału stosuje się ankietę, co sprzyja powstawaniu sytuacji, że myśli i sądy o rzeczywistości organizacyjnej utożsamia się z samą rzeczywistością³⁷. Winna ona być, przy niezaprzeczalnych korzyściach wynikających z jej zastosowania w badaniu problemów socjologicznych i psychologicznych występujących w procesach organizacyjnych, wspierana innymi technikami. Subiektywizacji procesu badawczego sprzyja również stosowanie samoobserwacji i wywiadu. Źródło zniekształceń tkwi w tym, że respondent bądź rozmówca może przyjmować te sposoby widzenia i oceniania faktów, które obowiązują w danej grupie społecznej. Obiektywizacja badań teorii organizacji i zarządzania oświatą wymaga stosowania zróżnicowanych, wzajemnie się dopełniających technik w ramach metod i procedur swoistych nie tylko dla pedagogiki, ale również - co już podkreślono - dla ogólnej teorii organizacji i zarządzania, a także socjologii i psychologii.

Zaprezentowane w artykule rozważania wykazały, że mimo coraz wyraźniejszego konstytuowania się przedmiotu teorii organizacji i zarządzania oświatą, w tym również teorii organizacji szkoły, dalszego rozwoju i skonkretyzowania wymagają stosowane przez nią procedury badawcze i jej język naukowego opisu, głównie używana aparatura pojęciowa. Jest to ważne z tego względu, gdyż własny język, obok przedmiotu i problematyki badań oraz własnej metodologii ich rozwiązywania, stanowi istotny wskaźnik stopnia rozwoju danej dyscypliny oraz jej prawa do samodzielnego istnienia³⁸. Konieczne staje się zatem wypracowanie odpowiedniego systemu definicji obejmujących wszystkie terminy, którymi posługuje się powstająca teoria, określana coraz powszechniej jako subdyscyplina pedagogiczna³⁹.

P r z y p i s y

1 Z. Szeloch: Teoria organizacji i zarządzania oświatą i jej miejsce w systemie nauk ergologicznych. W: Teoretyczno-metodologiczne aspekty organizacji i zarządzania oświatą /zbiór referatów na Ogólnopolskie Sympozjum z dn. 19-20 kwietnia 1983 r./, Katowice 1983, PAN, Oddział w Katowicach, Uniwersytet Śląski, s. 3.

2 Z. Szeloch: op.cit., s. 4.

3 Proces kształcenia i doskonalenia kierowniczej kadry oświatowej zorganizowany jest w systemie IKN. Pod względem merytorycznym jest on oparty na prakseologicznej teorii organizacji i zarządzania. Obejmuje on następujące formy: kursy dla nowo powołanej kierowniczej kadry oświatowej i rezerwy kadrowej; studia organizacji i zarządzania oświatą; studia podyplomowe organizacji i zarządzania.

4 Por. m.in.: W. Kieżun: Podstawy organizacji i zarządzania. KiW, Warszawa 1977, s. 10; J. Zieleniewski: Organizacja i zarządzanie. Warszawa 1969, PWN, s. 59.

5 Por. m.in.: Z. Szeloch: Teoria organizacji i zarządzania oświatą jako dyscypliną naukową. "Badania Oświatowe" 1980, nr 4; K. Podoski: Organizacja i zarządzanie oświatą jako nowa dyscyplina naukowa. "Ruch Pedagogiczny" 1983, nr 3-4; T. Kowalski, J. Tudrej: Praca naukowo-badawcza Instytutu Kształcenia Nauczycieli w zakresie organizacji i zarządzania oświatą. "Doskonalenie Kadry Kierowniczych" 1983, nr 10.

6 Wyjaśnienia wymaga sama nazwa dyscypliny, która zawiera dwa pojęcia "organizacja" i "zarządzanie". Reprezentowane są tu następujące poglądy: 1/ według pierwszego - określenia "organizacja" i "zarządzanie" oznaczają to samo; w koncepcji tej nie ma żadnych różnic między tymi pojęciami /W.F. Fayol, K. Adamiecki, D.W. Gwizdani, przedstawiciele współczesnych szkół amerykańskich/; 2/ według drugiego - "zarządzanie" to pojęcie szersze od "organizacji". Wychodzi się tutaj z koncepcji tzw. czynnościowego znaczenia organizacji, traktując organizowanie jako jedną z funkcji zarządzania. Tak ujmują np. przedmiot teorii organizacji i zarządzania oświatą T. Kowalski i J. Tudrej w cytowanym artykule, którym jest - według nich - "zarządzanie w dziedzinie oświaty i wychowania" /s. 49/; 3/ w poglądzie trzecim - pojęcie "organizacja" uważa się za szersze od pojęcia "zarządzanie". Jest on konsekwencją rozumienia organizacji w znaczeniu rezultatowym, szczególnie jako cechy /widzialnej statystycznie i dynamicznie/ całości zorganizowanej podporządkowanej procesom funkcjonowania, dla których powołano ją do życia /W. Bogolepów, J. Kurnal, J. Zieleniewski, W. Kieżun, T. Pszczołowski/.

7 A. Smołalski: Metodologiczna koncepcja teorii organizacji szkoły. W: Teoretyczno-metodologiczne aspekty organizacji i zarządzania /zbiór referatów ..., s. 1/.

8 M. Pęcherski: Organizacja szkolnictwa jako przedmiot badań. W: Z zagadnień organizacji szkolnictwa w Polsce Ludowej. "Studia Pedagogiczne" T. XXXV, Ossolineum, 1975, s. 14; Zob. też: M. Pęcherski, M. Świątek: Organizacja oświaty w Polsce w latach 1917-1977. Warszawa 1978, PWN, s. 10.

9 M. Pęcherski: op. cit., s. 14.

10 Tamże, s. 10 i 11. Na różne, rozłączne, określenie desygnatów tego pojęcia /teoria szkoły/ przez M. Pęcherskiego zwróciłem

uwagę w artykule "Wybrane problemy organizacji i zarządzania oświatą". W: K. Waligórski /red./: Warunki sprawnego kierowania szkołą. "Pomorze" Bydgoszcz 1986, s. 6.

11 A. Smołański: Metodologiczna koncepcja ..., s. 1.

12 Za przyjęciem takiego określenia przemawiają względy merytoryczne. Sformułowanie "organizacja pracy szkoły" implikuje funkcjonowanie, a więc strukturę dynamiczną. Tymczasem z punktu widzenia organizacji ważne są ponadto struktury statyczne.

13 Z. Martyniak: Organizacja i zarządzanie. 42 problemy teorii i praktyki. Warszawa 1979, KiW, s. 11.

14 Tamże, s. 14.

15 K. Podoski: Wprowadzanie. W: Organizacja i zarządzanie oświatą. Prace zespołu badawczego pod kierunkiem prof. dr hab. Kazimierza Fodoskiego. IKN-CDN, Sulejówek, 1982, s. 4.

16 Odwołując się do klasycznej już koncepcji J. Zieleniewskiego, który sformułował pojęcie rdzenia, kręgu zewnętrznego i otoczenia, przedmiot teorii organizacji i zarządzania oświatą w poszczególnych przedziałach określić można - zdając sobie sprawę z pewnego uproszczenia - następująco: badania mikroorganizacyjne dotyczą rdzenia instytucji; badania medioorganizacyjne - kręgu zewnętrznego, natomiast badania makroorganizacyjne - otoczenia organizacyjnie i funkcjonalnie powiązanego z instytucją. Te przyjęte zakresy są oczywiście nieostre, ich granice płynne, nakładające się na siebie.

17 M. Pęcherski: Organizacja szkolnictwa ..., op.cit., s. 15 i nast.

18 K. Podoski: Organizacja i zarządzanie oświatą jako nowa dyscyplina naukowa. "Ruch Pedagogiczny" 1983, nr 3-4, s. 47 i nast.

19 Por. m.in.: A. Smołański: Problematyka badawcza teorii organizacji oświaty w Polsce. "Nowa Szkoła" 1980, nr 6; J. Pielachowski: Odzwierciedlenie nauk o organizacji i zarządzaniu w polskim czasopiśmiennictwie pedagogicznym w latach 1969-1978. W: W. Goriszowski, K. Podoski, S. Tokarczyk /red./: Teoria i polityka sprawnego zarządzania oświatą. Katowice 1980, IKNiBO, ss. 47-73; T. Kowalski, J. Tudrej, Praca naukowo-badawcza Instytutu Kształcenia Nauczycieli ..., op. cit., s. 54.

20 M. Pęcherski: Organizacja szkolnictwa ..., s. 24. Zob. także część "Dorobek organizacji szkolnictwa w Polsce Ludowej", s. 17 i nast.

21 Myślę głównie o pracach K. Podoskiego, M. Pęcherskiego, K. Trzebiatowskiego, Z. Szelocha, J. Poplucza, J. Homplewicza i innych.

22 W. Kobyliński: Funkcje dyrektora szkoły w teorii i w praktyce. Warszawa 1981, WSiP, oraz: Warunki sprawnego kierowania oświatą - na przykładzie instytucji oświatowo-wychowawczych. Warszawa 1984, IWN ZZ. Wyd. 2.

23 Należy wskazać na ostatnio wydaną pracę W. Kobylińskiego poświęconą rolom organizacyjnym dyrektora szkoły: "Role organizacyjne dyrektora szkoły. Studium strategii kierowania. Warszawa 1986, IKN.

24 J. Zieleniewski: Organizacja i zarządzanie. Warszawa 1969, PWN, s. 59.

25 J. Zieleniewski: op.cit., s. 65.

- ²⁶ Z. Szeloch: Teoria organizacji i zarządzania jako dyscyplina naukowa. "Badania Oświatowe" 1980, nr 4, s. 21.
- ²⁷ K. Podoski: Organizacja i zarządzanie oświatą jako nowa dyscyplina naukowa. "Ruch Pedagogiczny" 1983, nr 3-4, s. 45.
- ²⁸ A. Smołański: Metodologiczna koncepcja teorii organizacji szkoły, op.cit., s. 2 i nast.
- ²⁹ Por. m.in.: K. Podoski, K. Trzebiatowski: Poradnik organizacyjno-ekonomiczny dyrektora szkoły. Warszawa 1975, PWE. Wyd. 2, ss. 165-326.
- ³⁰ Por. m.in.: D. Katz, R.L. Kahn: Społeczna psychologia organizacji. Warszawa 1979, PWN; J. Reykowski: Teoria motywacji a zarządzanie. Warszawa 1975, PWE.
- ³¹ Myśl ta odnosi się również do ogólnej teorii organizacji i zarządzania. Por. m.in.: L. Krzyżanowski: Studium rozwoju nauki i zarządzania. "Organizacja i Kierowanie" 1979, nr 1-2; Tamże: J. Solarz: Interdyscyplinarność nauki organizacji i zarządzania.
- ³² J. Kurnal: Zarys teorii organizacji i zarządzania. Warszawa 1969, PWE, s. 88 i nast. Por. też: J. Zieleniewski: Organizacja i zarządzanie, op. cit., s. 80 /wyd. 4, Warszawa 1975/; W. Kieżun: Podstawy organizacji i zarządzania. Warszawa 1977, KiW, s. 22-26.
- ³³ W. Kieżun: Autonomizacja jednostek organizacyjnych. Z patologii organizacji. Warszawa 1971, PWE, Wyd. 2, s. 12 i nast.
- ³⁴ S. Nowak: Metodologia badań społecznych. Warszawa 1985, PWN, s. 134.
- ³⁵ J. Pielachowski: Odzwierciedlenie nauki o organizacji i zarządzaniu w polskim czasopiśmiennictwie pedagogicznym w latach 1969-1978. W: W. Goriszowski, K. Podoski, S. Tokarczyk /red./: Teoria i polityka sprawnego zarządzania oświatą. Katowice 1980, IKNiBO, s. 63 i nast.
- ³⁶ Próbkę stosowania różnych technik ukazuje T. Kowalski w książce "Praca badawcza kierownika instytucji oświatowo-wychowawczej". Warszawa 1981, IKN.
- ³⁷ A. Smołański: Problematyka badawcza teorii organizacji oświaty w Polsce. "Nowa Szkoła" 1980, nr 6, s. 246.
- ³⁸ H. Muszyński: Wstęp do metodologii pedagogiki. Warszawa 1971, PWN, s. 97 i nast.
- ³⁹ Bodajże najwyraźniej znajduje to swoje odzwierciedlenie w pracy J. Homplewicza "Zarządzanie oświatowe. Zarys problematyki oświatowej teorii organizacji". Warszawa 1982, WSiP. W pracy tej Autor podjął również próbę usystematyzowania wielu zróżnicowanych kwestii metodologicznych teorii organizacji i zarządzania oświatą.

Elżbieta Łuczak
Wyższa Szkoła Pedagogiczna
Zielona Góra

TRUDNOŚCI W PRACY ZAWODOWEJ MŁODYCH NAUCZYCIELI
ZATRUDNIONYCH W ŚRODOWISKU WIEJSKIM

1. WPROWADZENIE

Mimo najlepszego nawet przygotowania do zawodu, trudno od młodego nauczyciela żądać bezbłędnej działalności pedagogicznej.

"W historii oświaty nie było systemu kształcenia nauczycieli, który by przygotowywał ich w sposób doskonały. Zróżnicowana motywacja przy podejmowaniu studiów nauczycielskich, czynniki obiektywne i subiektywne powodują występowanie różnorodnych trudności"¹.

Zakres trudności występujących w pracy zawodowej młodych nauczycieli jest dość szeroki. Dotyczą one niejednokrotnie trudności dydaktycznych, wychowawczych, współpracy z rodzicami, przełożonymi lub współpracownikami, samokształcenia i doskonalenia zawodowego itp.

Wśród przyczyn powstawania tych trudności najczęściej wymienia się: niedostateczne przygotowanie zawodowe nauczycieli, brak doświadczenia praktycznego a także niedogodne warunki pracy w instytucji zatrudniającej.

Nieodpowiednie warunki pracy /trudności lokalowe, brak środków dydaktycznych i niezbędnych pomocy do realizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego/ szczególnie często występują w szkołach wiejskich. Stąd też czynniki te niejednokrotnie stanowią zasadniczą przyczynę powstawania trudności w pracy zawodowej początkujących nauczycieli zatrudnionych w środowisku wiejskim. Trudności te często potęgowane są przez problemy adaptacyjne w środowisku wiejskim, niejednokrotnie trudne warunki mieszkaniowe, a także przez ograniczony dostęp do bibliotek i literatury fachowej.

Fakt uświadamiania sobie przez nauczycieli trudności w pracy zawodowej świadczy niewątpliwie o wysokim identyfikowaniu się z zawodem. M. Maciaszek stwierdza, że "wielość trudności i braków jest wyrazem samokrytycznej postawy nauczyciela"².

Z powyższego wynika, że występowanie trudności w początkowym okresie pracy zawodowej należy uznać za zjawisko zupełnie normalne, a nawet wręcz pożądane. Ważny jest jednak zakres i charakter tych trudności, a także przyczyny i możliwości ich przewycięzania. Bez znajomości tych czynników trudno jest określić, na ile trudności te mają charakter przejściowy, a na ile ujawniają tendencję do nasilenia się.

Z tych też względów w niniejszym artykule uwagę naszą skupimy nie tylko na rodzajach trudności występujących w pracy zawodowej młodych nauczycieli zatrudnionych w środowisku wiejskim, ale również na ich uwarunkowaniach i sposobach przewycięzania.

2. METODA I ORGANIZACJA BADAŃ

Wyniki badań zamieszczone w niniejszym artykule stanowią pewien fragment szerszego opracowania dotyczącego startu zawodowego nauczycieli zatrudnionych w środowisku wiejskim. Całość problematyki badawczej obejmowała szeroki kompleks zagadnień, z których dla celów niniejszego artykułu wybrano tylko jedno, a mianowicie trudności w pracy zawodowej.

W przeprowadzonych badaniach zastosowano metodę sondażu diagnostycznego, którą realizowano za pomocą analizy dokumentacji oraz ankiety.

Za pośrednictwem analizy dokumentacji przeprowadzonej w archiwach lub dziekanatach uczelni, które ukończyli objęci badaniami nauczyciele, ustalono adresy absolwentów, na które wysyłano kwestionariusze ankiet.

Ankieta okazała się szczególnie przydatna przy wyselekcjonowaniu absolwentów zatrudnionych w środowisku wiejskim oraz w prześledzeniu ich trudności w pracy zawodowej. Szczególnie istotne z punktu widzenia przeprowadzonych badań okazały się pytania o przyczyny powstawania trudności i sposoby ich przewycięzania. Ankieta była również pomocna przy ustaleniu stopnia zgodności zatrudnienia z kierunkiem ukończonych studiów, a także przy poznaniu cech społeczno-demograficznych badanych respondentów.

W badaniach wykorzystano także kwestionariusze ankiet dla przełożonych, na podstawie których zapoznano się z poziomem przygotowania zawodowego badanych.

3. CHARAKTERYSTYKA BADANEJ POPULACJI

Badaniami objęto absolwentów nauczania początkowego, wychowania przedszkolnego, pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej, pedagogiki kulturalno-oświatowej, którzy ukończyli studia w Uniwersytecie Poznańskim, Uniwersytecie Wrocławskim, WSP w Opolu oraz WSP w Zielonej Górze w latach 1984-1985.

Zbiorowość badanych absolwentów zatrudnionych w środowisku wiejskim liczyła 108 osób, z czego 53,8% to absolwenci uniwersytetów. Najwięcej osób - zarówno wśród tych, którzy ukończyli uniwersytety, jak i wyższe szkoły pedagogiczne - było absolwentami nauczania początkowego /61,1%. Najmniej osób ukończyło pedagogikę opiekuńczo-wychowawczą, ponieważ tylko 12 /11,3%.

Stopień zgodności zatrudnienia badanych z kierunkiem ukończonych studiów przedstawia się następująco: całkowicie zgodnie z uzyskanymi kwalifikacjami pracuje 89 absolwentów /82,4%, częściowo zgodnie 19 osób /są to najczęściej absolwenci pedagogiki kulturalno-oświatowej i pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej, którzy podjęli pracę jako nauczyciele nauczania początkowego/.

W badanej zbiorowości zdecydowanie przeważały kobiety, było bowiem ich aż 104. Mężczyźni stanowili zaledwie 2,7% ogółu badanych. Fakt ten potwierdza powszechnie znaną tezę, że zawód nauczycielski jest jednym z najbardziej sfeminizowanych. Pod względem stanu cywilnego sytuacja badanych jest następująca: 74 osoby /68,5% - to mężatki lub żonaci, pozostałe osoby są stanu wolnego.

Z przeprowadzonych badań wynika, że aż 50,1% nauczycieli było pochodzenia inteligenckiego, 37,0% - robotniczego, a tylko 7,4% - chłopskiego. Dane te potwierdzają najnowsze wyniki badań, które wskazują na wyraźny wzrost zainteresowań zawodem nauczycielskim młodzieży pochodzenia inteligenckiego³.

Mimo iż niewielki odsetek nauczycieli był pochodzenia chłopskiego, to jednak duża ich liczba wywodziła się ze wsi - 44,4%. Były to najczęściej osoby pochodzące z tzw. warstwy inteligencji wiejskiej. Pozostali nauczyciele wywodzili się ze środowisk miejskich, z czego 10 osób z dużych aglomeracji miejskich liczących ponad 100 tys. mieszkańców.

Zdecydowana większość badanych nauczycieli zatrudniona była 2 lata /79 osób, tj. 73,2%, 25 osób /23,1% - 1 rok, a tylko u 4 okres zatrudnienia był krótszy, ponieważ nie przekraczał pół roku.

4. RODZAJE TRUDNOŚCI W PRACY ZAWODOWEJ

Z przeprowadzonych badań wynika, że zdecydowana większość młodych nauczycieli zatrudnionych w środowisku wiejskim przejawia trudności w pracy zawodowej. Sytuacja ta dotyczy 86 osób, co stanowi 79,6% ogółu badanych. Pozostałe osoby, w liczbie 22, twierdzą, że nie napotykają w swojej pracy na trudności.

St. Krawcewicz uważa, że niedostrzeżenie i niesygnalizowanie trudności w pracy dydaktycznej lub wychowawczej może wynikać z niskiego stopnia świadomości zawodowej, co w wielu przypadkach jest bardzo prawdopodobne⁴.

Chcąc przekonać się, w jaki sposób brak trudności rzutuje na efekty dydaktyczne i wychowawcze tych nauczycieli, zapoznaliśmy się z ocenami pracy zawodowej dokonanymi przez zwierzchników badanych. Okazało się bowiem, że przytoczone stwierdzenie St. Krawcewicza możemy odnieść tylko do jednej osoby, której praca mimo niesygnalizowania trudności została oceniona niedostatecznie. Jeśli chodzi o pozostałe osoby nie mające trudności w pracy, to odnotowaliśmy dość wysokie oceny. 6 osób otrzymało ocenę bardzo dobrą, 2 - dobrą plus i 7 - dobrą. Należy równocześnie podkreślić, że oceny pracy zawodowej tych osób są relatywnie wyższe od ocen nauczycieli mających trudności w pracy zawodowej. W tej ostatniej grupie odnotowaliśmy również dość dużą liczbę ocen bardzo dobrych i dobrych /ogółem 52 osoby otrzymały takie oceny/, jednak dość znaczna liczba nauczycieli /34 osoby/ ocenione została dostatecznie lub dostatecznie plus.

Gdyby nie tak znaczne różnice w proporcji badanych mających i nie mających trudności w pracy zawodowej można by przypuszczać, że występowanie trudności wpływa destruktywnie na efekty pracy dydaktyczno-wychowawczej. Jesteśmy jednak dalecy od takich stwierdzeń, ponieważ nie mamy pewności, czy przy zwiększonej liczbie osób nie mających trudności w pracy zawodowej zachowany byłby ten sam układ ocen. Warto także dodać, że wszyscy nauczyciele nie przejawiający trudności w pracy zawodowej to ci, którzy pracowali już 2 lata, tymczasem w grupie osób wykazujących trudności są również tacy, u których okres zatrudnienia nie przekraczał nawet pół roku.

Pośród osób mających trudności w pracy zawodowej, najwięcej respondentów wskazało na trudności w zakresie nauczania /52,3%. Trudności te głównie sprowadzały się do doboru i zastosowania środków dydaktycznych /21 osób/ oraz organizacji procesu dydaktycznego /17 osób/. Tylko 7 osób mających trudności w zakresie na-

czego /17 osób/. Tylko 7 osób mających trudności w zakresie nauczania wskazało na nieumiejętność przekazywania wiedzy.

Na II miejscu znalazły się trudności oddziaływania na uczniów lub wychowanków szczególnie uzdolnionych i mało zdolnych oraz sprawiających trudności wychowawcze. Braki te wymieniło 30 nauczycieli, co stanowi 34,9% ogółu osób posiadających trudności w pracy zawodowej. Również dość znaczny odsetek badanych /26,7%/ trudności wykonywanej pracy widzi we współpracy z rodzicami uczniów /wychowanków/. Stosunkowo niewielka liczba nauczycieli trudności w swojej pracy sprowadziła do współpracy z przełożonymi i współpracownikami /12 osób/, samokształcenia i doskonalenia zawodowego /10 osób/ oraz mobilizowania uczniów do nauki /11 osób/.

Najmniej osób /7/ odnosi trudności w pracy zawodowej do przystosowania się do nowego środowiska. Fakt ten wymaga zastanowienia, tym bardziej, że większość badanych wywodzi się ze środowisk miejskich, a niektórzy nawet z wielkomiejskich. Skąd zatem taka łatwość przystosowania się nie tylko do warunków pracy, ale i do warunków tak specyficznego środowiska wiejskiego?

Porównując uzyskane wyniki badań z badaniami innych autorów należy stwierdzić, że można odnotować tu pewne podobieństwa co do kategorii występowania trudności w pracy zawodowej i równocześnie pewne różnice co do częstotliwości ich występowania⁵.

Wielu autorów /np. M. Maciaszek, R. Kończyk, St. Krawcewicz, J. Jakóbcowski/ trudności w pracy zawodowej pedagogów widzą głównie w zakresie nauczania, wychowania, współpracy z rodzicami lub samokształcenia. Jednak nie wszyscy autorzy przedstawione trudności wymieniają w takiej samej kolejności.

Pewną rozbieżność naszych badań należy odnotować w stosunku do badań przeprowadzonych przez E. Orlofa. Autor ten trudnościom w pracy zawodowej wyraźnie nadaje charakter dynamiczny twierdząc, że zmieniają się one wraz ze stażem pracy. I tak, największe trudności - zdaniem E. Orlofa, występują w pierwszych miesiącach, po roku maleją, a po dwóch latach pracy głównie sprowadzają się do trudności we współpracy z rodzicami, pozostałe natomiast⁶ trudności są w bardzo niewielkim stopniu zauważalne.

Nasze badania /przeprowadzone głównie wśród nauczycieli z 2-letnim stażem pracy/ tego faktu nie potwierdzają, ponieważ mimo że znaczny odsetek nauczycieli wskazał na trudności we współpracy z rodzicami uczniów lub wychowanków, to jednak znacznie większa liczba badanych opowiedziała się za trudnościami w zakresie nauczania i wychowania.

5. PRZYCZYNY POWSTAWANIA TRUDNOŚCI I SPOSOBY ICH PRZEZWYCIĘŻANIA

W dotychczasowych badaniach przyczyny trudności w pracy zawodowej nauczycieli sprowadzane są głównie do braku doświadczenia praktycznego oraz do niedostatecznego przygotowania zawodowego⁷.

Respondenci objęci naszymi badaniami decydujące znaczenie powstawania trudności w pracy zawodowej przypisali brakowi doświadczenia praktycznego /59,3% badanych/. Z kolei na niedostateczne przygotowanie zawodowe wskazało zaledwie 9,3% badanych.

Jeśli chodzi o pozostałe przyczyny powstawania trudności w pracy zawodowej, to należy stwierdzić, że znaczny odsetek badanych /43,0%/ wskazał na słabe wyposażenie instytucji w środki dydaktyczne i niezbędne pomoce do realizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego. Pozostałe źródła trudności wskazywane przez badanych wymieniane były przez stosunkowo niewielką liczbę respondentów. Do najczęstszych należały: niewłaściwa organizacja pracy instytucji zatrudniającej /15 osób/, brak bibliotek i literatury fachowej /10 osób/, słabe przygotowanie do pracy w środowisku wiejskim /9 osób/ oraz wykonywanie pracy niezgodnej z kierunkiem ukończonych studiów /9 osób/.

Istotnym czynnikiem wiązania się nauczycieli z zawodem jest przewyżnianie napotykanych trudności. "Odczuwanie bowiem braków w przygotowaniu zawodowym oraz uświadamianie sobie napotykanych trudności świadczy niewątpliwie o silnym związku z zawodem nauczycielskim. Świadome zaś dążenie do ich usuwania może tę więź z zawodem pogłębiać"⁸.

W wyniku przeprowadzonych badań okazało się, że wszyscy respondenci usiłują przewyżnić napotykane trudności w pracy zawodowej. Najwięcej osób /55,8%/ podało, że trudności te przewyżniła poprzez samokształcenie /głównie czytanie literatury pedagogicznej, psychologicznej, socjologicznej oraz specjalistycznej z zakresu poszczególnych metodyk nauczania i wychowania/.

Przewyżnianie tych trudności nie jest sprawą łatwą. Na wsi występuje znacznie mniejsza sieć bibliotek, przez co o wiele trudniejszy jest dostęp do literatury fachowej, a to stwarza dodatkową trudność młodym nauczycielom zatrudnionym w środowisku wiejskim.

Również dość duży odsetek badanych /51,2%/ podał, że trudności w swojej pracy rozwiązują przez dyskusje ze współpracownikami. Dość popularne są również kontakty oraz wymiana doświadczeń z kolegami i koleżankami ze studiów. Na tę formę przewyżniania trud-

ności wskazało 34,9% badanych. Bardzo niewiele osób /9/ podało, że przy przewyciężaniu trudności pomogli dyrektorzy szkół lub inne władze oświatowe w osobach inspektorów lub wizytatorów.

6. WNIOSKI

1. Najwięcej nauczycieli deklaruje trudności w zakresie realizacji procesu nauczania i wychowania, z kolei najmniej - w zakresie samokształcenia i doskonalenia zawodowego oraz przystosowania się do nowego środowiska.

2. Źródłem napotykaných trudności w pracy zawodowej są - zdaniem osób badanych - najczęściej: brak doświadczenia praktycznego, słabe wyposażenie instytucji zatrudniającej w środki dydaktyczne oraz niezbędne pomoce do realizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego.

3. Wśród sposobów przewyciężania trudności respondenci najczęściej wymieniali samokształcenie /głównie czytanie literatury ogólnopedagogicznej i specjalistycznej/ oraz dyskusje ze współpracownikami i kolegami ze studiów.

4. Osoby nie mające trudności w pracy zawodowej zostały wyżej ocenione przez przełożonych niż ich koledzy przejawiający trudności.

Biorąc pod uwagę rodzaje, przyczyny i sposoby przewyciężania trudności w pracy zawodowej można przypuszczać, że w dużym stopniu mają one charakter przejściowy. Dotyczą wprawdzie w szczególności nauczania i wychowania, jednak - zdaniem nauczycieli - wynikają głównie z braku doświadczenia praktycznego. Można więc sądzić, że wraz z dłuższym okresem pracy i przy systematycznym samokształceniu i doskonaleniu zawodowym zostaną one przewyciężone. Pewną przeszkodę mogą stanowić trudne warunki pracy /zwłaszcza brak środków dydaktycznych/, na które nie tylko nauczyciel, ale często i dyrekcja szkoły nie ma wpływu. Wyposażenie szkoły w odpowiednie środki dydaktyczne jest dla młodego nauczyciela bardzo istotne, gdyż nie mając wystarczającego doświadczenia praktycznego nie zawsze potrafi on przeprowadzić zajęcia bez odpowiednich pomocy dydaktycznych.

Konieczna wydaje się więc poprawa tych warunków. Leży to nie tylko w interesie samego nauczyciela, ale i całego społeczeństwa. Dogodniejsze warunki pracy zachęciłyby przyszłych absolwentów do podejmowania pracy na wsi, a także zahamowałyby odpływ nauczycieli już tam zatrudnionych.

Przypisy

- ¹ E. Laska: Przygotowanie nauczycieli do pracy wychowawczej z młodzieżą w szkole na wsi. W: Nauczyciel szkoły wiejskiej. Materiały z seminarium pedeutologicznego pod red. E. Orlofa. Nisko 1977, s. 178.
- ² M. Maciaszek: Start zawodowy nauczyciela. Warszawa 1968, PZWS, s. 77.
- ³ Por. M. Węglińska: Nauczyciele klas początkowych i ich stosunek do wykonywanego zawodu. Warszawa-Poznań 1979, PWN, s. 17.
- ⁴ Por. St. Krawcewicz: Nauczyciel i środowisko. Warszawa 1968, KiW, s. 90.
- ⁵ Por. m.in. M. Maciaszek: Start zawodowy nauczyciela. Warszawa 1968, PZWS, s. 66; R. Kończyk: Adaptacja społeczno-zawodowa młodych nauczycieli. Warszawa 1977, WSiP, s. 55; St. Krawcewicz: Nauczyciel i środowisko. Warszawa 1968, KiW, s. 89; J. Jakóbski: Młody nauczyciel w kolektynie pedagogicznym szkoły. Warszawa-Poznań 1984, PWN, s. 77.
- ⁶ E. Orlof: Start zawodowy nauczyciela w szkole wiejskiej. "Wychowanie" 1971, nr 1-3, s. 11.
- ⁷ Por. m.in. St. Krawcewicz: Nauczyciel i środowisko. Warszawa 1968, KiW, s. 88; R. Kończyk: Adaptacja społeczno-zawodowa młodych nauczycieli. Warszawa 1977, WSiP, s. 63; B. Korus: Problemy startu zawodowego nauczycieli. "Nauczyciel i Wychowanie" 1984, nr 1-2, s. 72.
- ⁸ R. Kończyk: Adaptacja społeczno-zawodowa młodych nauczycieli. Warszawa 1977, WSiP, s. 52.

Józef Górniewicz
Uniwersytet Mikołaja Kopernika
Toruń

STRUKTURA ZAINTERESOWAŃ ARTYSTYCZNYCH DZIECI
W MŁODSZYM WIEKU SZKOLNYM
WSTĘPNA ANALIZA WYNIKÓW BADAŃ

WSTĘP

Czytelnik, który analizuje literaturę psychologiczną i pedagogiczną, na ogół nie znajduje w niej opracowań poświęconych teoretycznym zagadnieniom rozwoju i kształtowania zainteresowań artystycznych uczniów w młodszym wieku szkolnym. Wspomina się raczej o zainteresowaniach dzieci przedszkolnych i w starszym wieku szkolnym¹. Być może jedną z przyczyn niepodejmowania takich badań jest stwierdzony fakt, czy raczej przekonanie wygłoszone między innymi przez

D. Supera, iż dzieci do lat 14 charakteryzują się dużą labilnością procesów poznawczych i emocjonalnych, przez co wykazują jedynie powierzchowne zaciekawienie różnymi obiektami rzeczywistości². Być może inną przyczyną niepodejmowania badań nad zainteresowaniami artystycznymi dzieci w młodszym wieku szkolnym są obiektywne trudności w uchwyceniu ich pasji artystycznych. Jednostki znajdujące się w tym wieku rozwojowym utrzymują bardzo szeroki i jednocześnie powierzchowny kontakt z różnymi dziedzinami sztuki. Nie wykazują one na ogół ściśle określonych preferencji estetycznych. Pasjonują się sztuką słowa, sztuką obrazu i sztuką ruchu. Przeważa u nich jeszcze własna ekspresja twórcza nad procesami recepcji³. Być może wreszcie jedną z przyczyn niezbyt licznych prób analizy zainteresowań dzieci jest przekonanie głoszące, iż zainteresowania powstają przeważnie na tle osobistych przeżyć i są rezultatem doświadczenia podmiotu. Podczas badania należy zawsze odwoływać się do owego doświadczenia. Taka procedura wymaga indywidualnego podejścia do każdego respondenta i pogłębionej analizy jego biografii⁴.

Wydaje się zatem, że brak stałej podstawy psychologicznej zainteresowań dzieci w młodszym wieku szkolnym jest jedynym z czynników odwołujących badaczy od podejmowania trudu poszukiwania jakichś prawidłowości rozwoju i kształtowania zainteresowań artystycznych uczniów.

Nie zgadzam się jednak ze stanowiskiem S. Larcebeau, która wyraziła pogląd /w latach sześćdziesiątych naszego stulecia/, że dzieci do lat 10 nie wykazują zainteresowań artystycznych. Autorka ta twierdzi, że szkoła nie stwarza dobrych warunków do ich rozwoju, między innymi z tego powodu, że w jej programie kształcenia brak jest przedmiotów artystycznych, zwłaszcza w klasach początkowych⁵. Stwierdzenie takie wydaje się dziś anachroniczne, ponieważ właśnie okres przedszkolny i młodszoszkolny charakteryzują się wysokim poziomem ekspresji artystycznej, którego już nigdy później człowiek nie osiąga po raz wtóry /stwierdzenie to nie dotyczy artystów profesjonalnych/. Kryzys twórczości pojawia się dopiero pod koniec okresu młodszoszkolnego /w wieku 10-11 lat/⁶.

Celem niniejszego opracowania jest próba określenia struktury zainteresowań artystycznych dzieci oraz ustalenia czynników je determinujących. Analizuję między innymi wpływ takich cech społeczno-demograficznych, jak: płeć, wiek, pochodzenie społeczne, miejsce zamieszkania. W artykule wskazuję również na te możliwości kształtowania zainteresowań artystycznych dzieci, które tkwią w

pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły oraz placówek kulturalno-oświatowych. Przedtem jednak określam pojęcie "zainteresowania artystyczne" i omawiam zastosowane w badaniach techniki i metody oraz scharakteryzuję przedmiot badań.

2. POJĘCIE "ZAINTERESOWANIA ARTYSTYCZNE"

Teoretyczną podstawą do określenia zainteresowań artystycznych dzieci w młodszym wieku szkolnym jest koncepcja badania zainteresowań zaproponowana przez A. Gurycką. Autorka ta definiuje zainteresowanie jako "właściwość psychiczną, która przybiera postać ukierunkowanej aktywności poznawczej o określonym natężeniu i przejawia się w wybiórczym stosunku do otaczających jednostkę zjawisk, to znaczy: 1/ w dostrzeganiu określonych cech problemu, 2/ w dążeniu do ich poznania, zbadania i rozwiązania, 3/ w przeżywaniu różnorodnych uczuć związanych z brakiem, nabywaniem i posiadaniem wiedzy"⁷.

Autorka podkreśla gnostyczny charakter zainteresowań człowieka, łagodząc go poprzez ukazanie emocjonalnego kontekstu ich powstawania i przebiegu. Zainteresowania podmiotu należy zawsze łączyć z ich przedmiotem.

A. Gurycka w strukturze psychologicznej zainteresowań akceptuje prymat poznania nad emocjami. W myśl tego stanowiska działania człowieka mają o tyle sens, o ile służą jego przetrwaniu, wzbogacaniu wiedzy, poszerzeniu zakresu nabytych umiejętności, zaspokojeniu ciekawości świata. Ubocznym produktem takiego funkcjonowania jednostki są pozytywne doznania. Sądzę jednak i przychylam się tym samym ku stanowisku J. Deweya, że ekspresja podmiotu /w tym również artystyczna/ ma przeważnie wartość samoistną. Działanie w świecie jest jednocześnie celem i środkiem. Dziecko malując, śpiewając, tańcząc, wykonując konkretne działania o charakterze produkcyjnym, doznaje przyjemnych przeżyć, wzbogaca wiedzę, ćwiczy i pogłębia własne umiejętności, wyzwala nadmiar energii życiowej.

W koncepcji tej hedonizm splata się z pragmatyzmem, artyzm z poznaniem. J. Dewey definiował zainteresowania jako świadomość wartości. Są one pewną aktywnością, procesem dynamicznym. Mają stronę emocjonalną i są skierowane ku przedmiotowi. Zainteresowanie oznacza utożsamienie, poprzez działanie, samego siebie z pewnymi przedmiotami czy ideami⁸.

W pracy przyjmuję zmodyfikowaną wersję koncepcji zainteresowań A. Guryckiej i J. Deweya jako punkt wyjścia do określenia zainteresowań artystycznych. Z dotychczasowych rozważań wynika, że charakteryzują je co najmniej dwie własności: przedmiot - czyli obszar rzeczywistości artystycznie ustrukturuwanej, oraz związek z działalnością nieinstrumentalną człowieka /działania artystyczne nie są konieczne dla przeżycia gatunku/.

Zainteresowania artystyczne rozumiem jako aktywność podmiotu skierowaną na: poznawanie różnych obiektów rzeczywistości artystycznej, przeżywanie wartości, które one generują, oraz tworzenie wartości nowych w postaci kreowania dzieł artystycznych. Akcentuję zatem kontekst kognitywny, emocjonalny i pragmatyczny zainteresowań artystycznych. Wszystkie wyróżnione elementy występują łącznie w procesie kształtowania zainteresowań dzieci w młodszym wieku szkolnym.

3. PRZEDMIOT BADAŃ ORAZ METODY I TECHNIKI BADAWCZE

Przedmiotem badań byli uczniowie z klas I-III ze Szkoły Podstawowej nr 1 i nr 7 w Toruniu oraz ze Szkoły Podstawowej nr 4 w Brodnicy. Wiek życia dzieci określono na podstawie dokumentów szkolnych. Ponieważ badania prowadzono dwukrotnie: w grudniu 1985 i w październiku 1986 stąd w populacji znajdują się osoby między 7 a 10 rokiem życia. Próbkę badawczą dobierano bardzo starannie według kryterium równej liczebności dzieci pod względem płci oraz poziomu ich zaangażowania w amatorskim ruchu artystycznym w szkole i placówkach kulturalno-oświatowych. Stąd z każdej klasy wybierano po 10 osób /5 dziewcząt i 5 chłopców oraz 5 należących i 5 nienależących do amatorskich zespołów artystycznych. Szczegółowy rozkład badanych według płci i wieku prezentuję w tabeli 1.

T a b e l a 1

Badani według płci i wieku

Płeć \ Wiek	7 lat	8 lat	9 lat	10 lat	Razem
Dziewczęta	15	21	24	15	75
Chłopcy	18	18	23	16	75
R a z e m	33	39	47	31	150

Najwięcej badanych dzieci uczęszczało do klasy III. Taki rozkład badanych według kryterium wieku wynika między innymi z organizacji zajęć dydaktycznych w badanych szkołach oraz preferencji określonych klas przez dyrekcje tych szkół. Badaczom proponowano na ogół te klasy, w których uczniowie uzyskiwali dobre wyniki w nauce. Również nauczyciele do poszczególnych grup badawczych klasyfikowali uczniów według uzyskiwanych przez nich ocen z przedmiotów ogólnokształcących. Dzieci z ocenami bardzo dobrymi były jednocześnie, w ich mniemaniu, zaangażowanymi w ruchu amatorskim. Nauczyciele utożsamiali niemal wyniki w nauce ze zdolnościami artystycznymi i odwrotnie, słabe oceny charakteryzowały również uczniów pozbawionych zdolności artystycznych. Taki sąd sprawdził się tylko w około 80,0% przypadków.

Na podstawie analizy dokumentów szkolnych określono również pochodzenie społeczne dzieci. W tabeli 2 prezentuję dane dotyczące miejsca zamieszkania i pochodzenia społecznego badanych uczniów.

T a b e l a 2

Miejsce zamieszkania i pochodzenie społeczne badanych

Pochodzenie społeczne Miejsce zamieszkania	Robotnicze	Pracownicy umysłowi	Inteligentki	Razem
Duże miasto	37	25	18	80
Małe miasto	41	17	12	70

W Toruniu mieszkało 53,3% badanych, a w Brodnicy - 46,7%. Najwięcej dzieci pochodziło z rodzin robotniczych /52,0%/, następnie z rodzin pracowników umysłowych /urzędników państwowych - 28,0%/, zaś z rodzin inteligentkich - 20,0%.

Występują pewne rozbieżności w strukturze liczbowej badanych z poszczególnych środowisk zamieszkania, chociaż rangi są takie same: Na przykład udział dzieci robotniczych w populacji toruńskiej wynosił 46,2%, zaś w brodnickiej - 58,5%. Podobne rozbieżności wystąpiły także wśród grupy badanych, których rodzice byli zatrudnieni na stanowiskach urzędniczych /w Toruniu - 31,2%, w Brodnicy - 24,2%/ oraz wśród dzieci z rodzin inteligentkich /w Toruniu - 22,2%, w Brodnicy 17,1%/.

Zaledwie jedno dziecko /z Brodnicy/ pochodziło z rodziny chłopskiej, zaś troje /w Toruniu/ z rodzin rzemieślniczych. Osoby te włączono do grupy uczniów pochodzenia robotniczego ze względu na zbliżony styl życia w tych środowiskach oraz poziom wykształcenia rodziców /podstawowe i zawodowe/.

W badaniach nad zainteresowaniami artystycznymi dzieci w młodszym wieku szkolnym zastosowano metodę monografii problemu. Problematyka badań właściwych była szersza niż ta, którą prezentuje w niniejszym opracowaniu i dotyczyła ustalenia relacji między rodzajami aktywności artystycznej dzieci a poziomem ich rozwoju umysłowego. Zainteresowania uczniów klas początkowych szkoły podstawowej traktowano jako ważny element w procesie kształcenia i wychowania.

Głównymi technikami badawczymi były takie, jak: obserwacja uczestnicząca i swobodna prowadzona na lekcjach z przedmiotów artystycznych w szkole /muzyka i plastyka/, na zajęciach z udziałem aktorów Teatru Lalki i Aktora "Baj Pomorski" w Toruniu, w ramach akcji pod nazwą "Teatrzyk Ożywionej Lektury". Były to jakby lekcje o teatrze, na których pokazywano dzieciom, w jaki sposób można wykonać podstawowe elementy formy teatru lalek, a także inscenizowano wybrane lektury szkolne. W inscenizacjach stosowano wszystkie środki wyrazu artystycznego teatru lalek⁹. Obserwację prowadzono na zajęciach kółka plastycznego w świetlicy szkolnej /SP nr 7 w Toruniu i SP nr 4 w Brodnicy/, w Młodzieżowym Domu Kultury /MDK/ w Toruniu i w Klubie Osiedlowym w Brodnicy. Obserwowano także dzieci podczas zajęć rytmiki artystycznej w MDK w Toruniu.

Następnymi technikami badawczymi były takie, jak: wywiady z dziećmi, ich rodzicami i nauczycielami, analiza dokumentacji szkolnej oraz MDK i Klubu Osiedlowego, a także analiza wytworów artystycznych dzieci /plastyczne i literackie/.

Za pomocą obserwacji ustalono, które przedmioty artystycznie ustrukturuwane wyzwały określone zachowania dziecka /pozytywne - chęć zbliżenia, bądź negatywne - odrzucenie/, jego reakcje na różnorodne propozycje kulturalne w szkole i w placówkach kulturalno-oświatowych, które pobudzały ucznia do ekspresji oraz zachowania na zajęciach szkolnych w stosunku do przedmiotu aktywności artystycznej /śpiew, taniec, malowanie, wykonywanie modeli,ycinanie, gra na instrumencie, recytacje/.

Wywiad z dziećmi pozwolił uchwycić ich uświadomione zainteresowania /zaciekawienia/. Wywiad z rodzicami i nauczycielem dostar-

czył informacji o zainteresowaniach dziecka dostępnych obserwacji w naturalnym środowisku domowym i w środowisku szkolnym.

Analizując wytwory artystyczne uczniów można było określić ich treść i poziom wykonania. W treściach wytworów dzieci eksponowały swe zainteresowania różnymi obiektami rzeczywistości, zaś jakość wykonania i towarzysząca temu atmosfera pracy umożliwiła określić w przybliżeniu stopień zainteresowania daną dziedziną ekspresji artystycznej.

Zebrany materiał opracowano według następujących zmiennych: płci i wieku badanych, ich pochodzenia społecznego oraz środowiska zamieszkania.

Przed przystąpieniem do badań sformułowano następujące pytania:

- 1/ jakie, z wyróżnionych wyżej, czynniki społeczno-demograficzne mają największe znaczenie w rozwoju zainteresowań dzieci?
- 2/ jaka jest struktura zainteresowań artystycznych uczniów młodszych klas szkoły podstawowej?

Sformułowano również hipotezę roboczą, że dzieci w młodszym okresie szkolnym interesują się różnymi dziedzinami sztuki, między innymi dlatego, iż istnieje w tym wieku naturalna potrzeba ekspresji artystycznej oraz wskutek intencjonalnej działalności wychowawczej. Objawy postępującego naturalnego kryzysu twórczości uczniów są odwrotnie proporcjonalne do wkładu pracy nauczycieli i rodziców nad stymulacją ekspresji artystycznej dzieci. Przechodzą one "łagodniej" ten trudny okres rozwojowy niż osoby pozbawione takiej stymulacji.

Powyższą hipotezę zweryfikuję podczas analizy materiału badawczego.

4. STRUKTURA ZAINTERESOWAŃ ARTYSTYCZNYCH DZIECI I CZYNNIKI JĄ DETERMINUJĄCE

D. Super w swej pracy monograficznej poświęconej zainteresowaniom wyróżnia cztery ich rodzaje: zainteresowania wyrażane, a zatem wypowiedzi deklarowane respondentów. Następnie wspomina autor o zainteresowaniach okazywanych objawiających się w działaniu, a więc takich, które są dostępne badaczowi w obserwacji. Kolejny rodzaj stanowią zainteresowania testowane. Testy uwagi i pamięci są źródłem danych o zainteresowaniach. Osoba badana ujawnia swoje pasje poznawcze niekoniecznie zdając sobie z tego sprawę. Przypomina

sobie co widziała czy słyszała o danym obiekcie rzeczywistości. Czwarty rodzaj stanowią zainteresowania inwentaryzowane, a więc ujawniane poprzez obliczenie określonych danych zebranych za pomocą kwestionariusza.

D. Super wyróżnił cztery rodzaje zainteresowań ze względu na metody badania i rodzaje uzyskanych danych¹⁰.

Skoro w literaturze naukowej da się określić co najmniej cztery rodzaje zainteresowań, to należy obawiać się, iż mogą wystąpić zasadnicze rozbieżności w ustaleniu rzeczywistych obiektów, na przykład zainteresowań wyrażanych i okazywanych. Podmiot może nie być w pełni świadomy swych rzeczywistych zainteresowań zwłaszcza wówczas, gdy wyrastają one na podbudowie czynników biopsychicznych /nurt psychoanalizy akcentuje ten rodzaj nieświadomych zainteresowań człowieka okazywanych bądź testowanych¹¹/. Z kolei niektóre osoby mogą ujawniać zainteresowania deklarowane /wyrażane/, świadomie wprowadzając badacza w błąd/ ze względu na podniesienie własnej samooceny, zaimponowanie wysokim poziomem kultury osobistej, antycypując oczekiwania badacza/. Ich rzeczywiste zainteresowania mogą być wówczas zupełnie inne.

Na podstawie analizy materiału empirycznego stwierdziłem, że część rodziców wymieniła w wywiadzie inne zainteresowania niż ich dzieci oraz nauczyciele tych dzieci. Przypuszczam, że fakt ten wyjaśnić można poprzez wskazanie odpowiedzi na dwa pytania i odpowiadające im hipotezy: albo rodzice nie znali zainteresowań własnych dzieci, na przykład z powodu niskiego poziomu kultury pedagogicznej, braku należytej opieki nad nimi i mówili o tych zainteresowaniach, które wydawały im się prawdopodobne, albo świadomie próbowali wprowadzić w błąd badacza przedstawiając mu zainteresowania własnego dziecka w korzystniejszym świetle. W badaniach stwierdzono, że na liczbę 17 przypadków ujawnionych niezgodności między wypowiedziami rodziców a ich dzieci i nauczycieli, aż 14 dotyczyło rodziców tych dzieci, które charakteryzowały się niskim poziomem aktywności kulturalnej, a 11 rodzin urzędniczych. Można zatem przypuszczać, że druga hipoteza jest bardziej prawdopodobna.

Jednym z ważniejszych czynników różnicujących zainteresowania dzieci jest płeć. L. Tayloer wyraziła pogląd, że różnorodność zainteresowań chłopców/ znacznie większa niż u dziewcząt/ wynika między innymi z tego, że chłopcy mają tak wielkie bogactwo męskich wzorów zawodowych, że mogą zawsze identyfikować się z którymś z nich i przyjąć rolę zgodną z posiadanymi zdolnościami. Dziewczęta

zaś mają tylko jedną rolę - kobiecą, to znaczy taką, na jaką pozwala krąg kulturowy, w którym one żyją. Autorka podkreśla związek przyczynowy między zdolnościami i zainteresowaniami. Przy czym dotyczy on tylko chłopców¹².

Wśród autorów polskich badania o zależności zainteresowań od płci prowadził R. Radwiłowicz. Stwierdził on, iż dziewczęta górują nad chłopcami w zainteresowaniach artystycznych, a zwłaszcza w tańcu, śpiewie i sztuce teatralnej¹³. Badania tego autora dotyczyły jednak uczniów w starszym wieku szkolnym.

Przyпускаjąc, że płeć ma duże znaczenie w rozwoju zainteresowań artystycznych uczniów młodszych klas szkoły podstawowej. Weryfikacji tej hipotezy dokonam na podstawie analizy wyników badań zawartych w tabeli 3, w której przedstawiam strukturę zainteresowań artystycznych dzieci w młodszym wieku szkolnym ze względu na ich płeć.

T a b e l a 3

Płeć badanych a struktura zainteresowań artystycznych

Rodzaje zainteresowań Płeć	film	muzyka	czytelnictwo	śpiew	malo- wane	poezja	ta- niec	wyci- na- nie	wy- kony- wanie mo- de- li	gra- na in- stru- men- tach
Dziewczęta	57	46	31	31	21	27	33	21	3	12
Chłopcy	39	39	23	12	17	11	5	14	21	10

Z danych zawartych w tabeli 3 wynika, że zainteresowania artystyczne dzieci można podzielić, ze względu na kryterium poziomu zaangażowania i własnej ekspresji, na trzy grupy. Do pierwszej należą te dziedziny sztuki, których wartości dziecko percepuje głównie za pośrednictwem radia i telewizji. Chodzi tu głównie o muzykę rozrywkową /videohity/ i filmy telewizyjne. Do grupy drugiej należą zainteresowania artystyczne ukształtowane pod wpływem interpersonalnych kontaktów dziecka /na przykład czytelnictwo baśni, poezji - ktoś czyta lub opowiada dziecku/, zaś do trzeciej - zainteresowania artystyczne powstałe na bazie własnej ekspresji twórczej.

W zestawieniu zainteresowań artystycznych przedstawionym w tabeli 3 wyraźnie dominują zainteresowania filmem /jak on powstaje, kto w nim występuje, fascynacja ruchem i obrazem, rola poszczegól-

nych osób w jego przygotowaniu /oraz muzyką rozrywkową/ kim jest artysta estradowy, jak powstają piosenki i nagrania video, fascynacja rytmem, harmonią i melodią oraz brzmieniem poszczególnych instrumentów/. Zainteresowania filmem i muzyką oglądanymi w telewizji stanowiły 39,0% wszystkich wymienionych przez dzieci obiektów pasji artystycznych.

Zainteresowania poezją i baśniami ukształtowane pod wpływem silnych jeszcze kontaktów dziecka z dorosłymi stanowiły 19,8% zaś zainteresowania, które powstały jako skutek własnej ekspresji artystycznej podmiotu - 41,2%.

Na podstawie analizy materiału badawczego przedstawionego w tabeli 3 można powiedzieć, że dziewczęta interesowały się przede wszystkim: filmem, muzyką rozrywkową, tańcem oraz śpiewem /artystycznym wykonywaniem piosenek/. Chłopcy z kolei pasjonowali się muzyką, filmem, czytelnictwem oraz wykonywaniem modeli/ część z nich należała do Klubu Młodego Modelarza działającego w MDK w Toruniu/. Największą rozpiętość rang poszczególnych rodzajów zainteresowań analizowanych według zmiennej "płeć" wykazywały takie dziedziny sztuki, jak: taniec /u dziewcząt na 3 miejscu, u chłopców na 10/, wykonywanie modeli /u chłopców na 4 miejscu, u dziewcząt na 10/ oraz śpiew /u dziewcząt na 4 miejscu, u chłopców na 7/. W pozostałych rodzajach zainteresowań artystycznych różnice nie są tak wyraźne.

Analiza materiału empirycznego zawartego w tabeli 3 pozwala na wysunięcie wniosku, że płeć ma duże znaczenie w rozwoju zainteresowań dzieci. Dziewczęta wykazywały większe zróżnicowanie obiektów zainteresowań oraz częstotliwości ich wyboru niż chłopcy.

Kolejną zmienną demograficzną, która jak się wydaje, różnicuje wyniki badań, jest wiek dzieci. Wielu psychologów jednoznacznie stwierdza, że zainteresowania zmieniają się wraz z rozwojem dziecka. E. Claparede wyraził nawet pogląd, że można starać się określić datę pojawienia się każdej nowej kategorii zainteresowań, gdyż są one funkcją rozwoju psychicznego, zaś społeczeństwo dostarcza jedynie konkretnych treści¹⁴. Podobny punkt widzenia prezentuje również Ch. Buhler¹⁵. Przypuszczam jednak, że powyższe uwagi nie dotyczą zainteresowań artystycznych dzieci w młodszym wieku szkolnym, ponieważ nie są one funkcją wieku, co raczej rezultatem wrodzonych dyspozycji jednostki.

H. Rowid wyróżnił trzy formy w rozwoju zainteresowań człowieka. Pierwsza to zainteresowania zmysłowe dominujące u dzieci do lat 7

i wyrażające się w ich zabawie, drugie to zainteresowania indywidualne, występujące u osób do lat 14, zaś potem pojawiają się zainteresowania specjalne - głównie w okresie dojrzewania¹⁶. Sądzę, że u dzieci w młodszym wieku szkolnym dominują jeszcze zainteresowania zmysłowe nad indywidualnymi, typowymi dla tego okresu rozwojowego. Uczniowie w wypowiedziach o swych pasjach artystycznych wspominali o przyjemności tańczenia i oglądania tańca, śpiewania i słuchania muzyki. Zatem element zmysłowy /percepcja wartości formy sztuki/ jest tu bardzo wyraźny.

W tabeli 4 przedstawiam szczegółowe dane obrazujące strukturę zainteresowań artystycznych badanych uczniów ze względu na ich wiek.

T a b e l a 4

Wiek dzieci a struktura zainteresowań artystycznych

Rodzaje zainteresowań Wiek	film	muzyka	czytel- nic- two	śpiew	malo- wa- nie	po- ezja	ta- niec	wyci- na- nie	wy- kony- wanie mo- de- li	gra- na in- stru- men- tach
7 lat	18	11	15	27	16	14	9	-	-	2
8 lat	21	19	10	15	13	24	6	10	3	5
9 lat	33	31	15	1	6	-	12	12	11	11
10 lat	24	24	14	-	3	-	11	13	10	4

Wraz z wiekiem wzrasta, w strukturze zainteresowań artystycznych, udział tych rodzajów sztuki, które stanowią znaczną część zawartości programu radia i telewizji /film i muzyka rozrywkowa/, maleje zaś udział zainteresowań literackich /poezja/ z pierwszoplanowych u dzieci 7-8 letnich, do uzyskania ostatniej rangi u dzieci 9-10 letnich. Postępujący kryzys twórczości dzieci ujawnia się również w spadku ich zainteresowań obiektami własnej ekspresji artystycznej. Uczniowie klas pierwszych pasjonowali się przede wszystkim śpiewem, malowaniem i rysowaniem, uczniowie klas trzecich tym samym dyscyplinom twórczości artystycznej przyznawali rangę 8 i 9. W badaniach stwierdzono także, iż wraz z wiekiem dzieci wzrastają ich fascynacje modelarstwem i tańcem. Niezmienne pozostają natomiast zainteresowania czytelnictwem /baśnie/ oraz filmem.

Najwięcej obiektów zainteresowań artystycznych wyróżniali uczniowie 8-letni, zaś największą częstotliwością wyborów określonej dziedziny sztuki charakteryzowały się dzieci 10-letnie /Wcz = 3,55/ najmniejszą zaś dzieci 9-letnie /Wcz = 2,73; Wskaźnik częstotliwości wyboru obliczono $Wcz = \frac{Wz}{L}$ gdzie: Wz - ogólna liczba wskazanych obiektów zainteresowań według danej cechy, L - liczebność osób według tej cechy, na przykład tylko chłopcy, tylko dzieci 9-letnie, tylko badani z małego miasta/.

Na podstawie zaprezentowanego wyżej materiału empirycznego stwierdzić należy, iż wiek dzieci ma duże znaczenie w rozwoju ich zainteresowań artystycznych. Zmieniają się one wraz z osiąganiem coraz wyższych stadiów rozwoju osobniczego.

Pochodzenie społeczne, jak przypuszczam, może mieć duże znaczenie w rozwoju zainteresowań dzieci 7-10-letnich. Odmienny styl życia, a tym samym uczestnictwa w kulturze prezentują rodziny robotnicze i inteligentkie. Jednym z czynników różnicujących uczestnictwo w kulturze jest poziom wykształcenia¹⁷. Rodzice dzieci pracujący w zawodach robotniczych dysponowali przede wszystkim wykształceniem podstawowym oraz zawodowym, a jedynie troje z nich wykształceniem średnim. Z kolei rodzice dzieci z rodzin urzędniczych i inteligentkich posiadali świadectwa dojrzałości oraz dyplomy ukończenia wyższych uczelni.

Badania w pełni potwierdziły hipotezę, że pochodzenie społeczne różnicuje obiekty zainteresowań artystycznych dzieci. Choć nie stwierdzono większych różnic między badanymi z rodzin robotniczych, urzędniczych i inteligentkich w ilości obiektów i częstotliwości występowania zainteresowań ukształtowanych przez środki masowego komunikowania; to jednak większe rozpiętości wystąpiły w obiektach zainteresowań powstałych na bazie własnej ekspresji twórczej i częstych kontaktów z innymi osobami. Dzieci z rodzin inteligentkich wskazywały w głównej mierze na czytelnictwo. W pozostałych grupach badanych ten rodzaj zainteresowań nie był tak popularny. Ekspresja plastyczna i zainteresowania malowaniem i wycinanie zajmowały wysoką lokatę u dzieci z rodzin robotniczych i inteligentkich, zaś niską - u dzieci z rodzin urzędniczych. Odwrotna sytuacja wystąpiła w przypadku modelarstwa. Szczegółowe dane dotyczące popularności poszczególnych rodzajów sztuki wśród dzieci pochodzących z różnych środowisk społecznych prezentuję w tabeli 5.

Pochodzenie społeczne badanych
a struktura zainteresowań artystycznych

Rodzaje zainteresowań	film	muzyka	czytelnicstwo	śpiew	malo- wanie	po- ezja	ta- niec	wy- ci- na- nie	wy- kony- wanie mo- de- li	gra- na in- stru- men- tach
Po- chodze- nie spo- leczne										
Robotni- cze	47	32	17	21	15	12	14	21	3	3
Urzędni- cze	29	31	12	12	11	16	18	7	16	12
Inteli- genckie	20	22	25	10	12	10	6	17	5	8

Analizując przedstawiony wyżej materiał badawczy można sformułować tezę, iż na strukturę zainteresowań artystycznych dzieci wpływa także ich pochodzenie społeczne, jednakże zainteresowania filmem i muzyką rozrywkową są powszechne wśród dzieci - bez względu na rodzaj środowiska społecznego, z którego się wywodzą.

Przestrzenny układ kultury, jak pisze A. Wallis, determinuje także poziom i treść uczestnictwa w kulturze ludności z poszczególnych środowisk¹⁸. W dużych miastach znajdują się wyspecjalizowane instytucje kultury, jak: teatry, filharmonie, galerie sztuki. Dostęp do wartości kultury /realizowany na poziomie bezpośredniej styczności z dziełem/ jest zatem większy w dużym mieście. W Toruniu znajdują się wszystkie wymienione wyżej instytucje kultury wyższej, w tym także te, które przeznaczają swą produkcję artystyczną dla odbiorców najmłodszych. Placówek takich pozbawione jest miasto Brodnica.

Przed przystąpieniem do badań przyjęto założenie, że środowisko zamieszkania /duże miasto, małe miasto/ ma również istotne znaczenie w rozwoju zainteresowań artystycznych dzieci między innymi ze względu choćby na sam fakt obecności różnych instytucji w danym środowisku i dostępności do generowanych przez nie wartości kultury bądź ich brak. Z badań wynika, że uczestnictwo dzieci w imprezach organizowanych przez instytucje kultury wyższej nie było zbyt liczne. W próbie 80 dzieci z Torunia zaledwie troje brało udział w

zajęciach w Galerii Twórczości Plastycznej Dziecka, zaledwie dwoje uczestniczyło /nierregularnie/ w koncertach muzyki poważnej, natomiast wszyscy bywali w Teatrze Lalki i Aktora "Baj Pomorski" w Toruniu. Z kolei w Brodnicy jedynie 20 dzieci miało kontakt z teatrem - dwie klasy ze SP nr 4 były wytypowane przez dyrektora szkoły na spektakl grany na wyjeździe przez wspomniany już PTLiA "Baj Pomorski", nikt natomiast nie uczestniczył w imprezach muzyki poważnej czy w wystawach sztuk plastycznych. Przytoczone wyżej dane mogą świadczyć o dużej rozpiętości możliwych kontaktów ze sztuką mieszkańców poszczególnych środowisk lokalnych i terytorialnych.

W tabeli 6 przedstawiłem strukturę zainteresowań artystycznych dzieci analizowaną według miejsca ich zamieszkania /duże miasto, małe miasto/.

T a b e l a 6

Miejsce zamieszkania a struktura zainteresowań artystycznych

Rodzaje zainteresowań Miejsce zamieszkania	film	muzyka	czytelnicstwo	śpiew	malowanie	poezja	tańiec	wycinanie	wykonywanie modeli	gra na instrumentach
Duże miasto	55	44	32	27	23	23	21	21	11	15
Małe miasto	41	41	22	16	15	15	17	14	13	7

Zainteresowania artystyczne dzieci wielkomiejskich i pochodzących z małego miasta są zbliżone. Jediną większą rozpiętość rang stwierdzono w nierównomiernej popularności tańca /dzieci z Brodnicy przyznały rangę 4, zaś z Torunia - 7/. W pozostałych rodzajach zainteresowań różnice były mało istotne. Uczniowie szkół toruńskich wskazywali znacznie częściej różnorodne obiekty fascynacji artystycznych /Wcz : 3,4/, a dla dzieci z Brodnicy Wcz = 2,8/. Na podstawie analizy powyższych danych stwierdzić należy, że środowisko zamieszkania ma niewielki wpływ na strukturę zainteresowań dzieci. Uwaga powyższa dotyczy jednak wyłącznie zróżnicowań w obrębie środowisk miejskich.

Podsumowując wyniki badań można powiedzieć, że wśród wyróżnionych rodzajów zmiennych największe znaczenie w rozwoju zainteresowań artystycznych dzieci miały takie czynniki, jak wiek badanych

$/T = 0,28$, $p = 0,001/$, pochodzenie społeczne $/T = 0,18$, $p = 0,001/$ i płeć $/T = 0,16$, $p = 0,001/$. Postawione hipotezy dotyczące określenia znaczenia wyróżnionych czynników w rozwoju zainteresowań artystycznych dzieci zostały potwierdzone. Natomiast niewielkie znaczenie w tym procesie miały takie zmienne, jak: środowisko zamieszkania $/T = 0,0016$, $p = 0,7/$ i poziom zaangażowania podmiotu w twórczości amatorskiej $/T = 0,0037$, $p = 0,10/$. Generalna hipoteza nie została zatem potwierdzona.

Analizując dane zawarte w tabelach 3 - 6 stwierdzić należy, iż najczęściej różnymi obiektami rzeczywistości artystycznej interesowały się osoby pochodzące z rodzin inteligenckich $/Wcz = 4,50/$, z rodzin urzędniczych $/Wcz = 3,88/$, dziewczęta $/Wcz = 3,76/$, dzieci 10-letnie $/Wcz = 3,55/$. Najmniejsze nasilenie zainteresowań wystąpiło wśród badanych, którzy byli: chłopcami $/Wcz = 2,54/$, dziećmi 9-letnimi $/Wcz = 2,73/$, pochodzili z rodzin robotniczych $/Wcz = 2,87/$ i zamieszkiwali w małym mieście $/Wcz = 2,87/$.

5. ZAKOŃCZENIE

W artykule przedstawiłem niektóre teoretyczne zagadnienia rozwoju zainteresowań artystycznych dzieci w młodszym wieku szkolnym oraz zilustrowałem podstawowe tezy pracy materiałem empirycznym. Z badań wynika, że w procesie kształtowania zainteresowań artystycznych najważniejszy jest kontakt dorosłego z dzieckiem. Bowiem dzięki oddziaływaniom wychowawcy zaciekawienia dziecka mogą przerodzić się w zainteresowania¹⁹. Interesują się one także przeważnie tymi dziedzinami sztuki, co ich rodzice czy nauczyciele /oczywiście na poziomie dostępności intelektualnej i emocjonalnej dzieci/. Dorosli stają się wówczas modelem zachowania dzieci.

W strukturze zainteresowań artystycznych badanych dominują te, które ukształtowane zostały poprzez kontakt z radiem i telewizją, a więc film i muzyka rozrywkowa. Wiele osób ujawniło również swoje fascynacje dziedzinami sztuki uprawianymi amatorsko. Ekspresja twórcza wyzwalała czasami refleksję nad genezą danej dyscypliny artystycznej kreacji, techniką wykonania określonych dzieł, nad biografią i osobowością wielu artystów. Spora część badanych interesowała się czytelnictwem bądź literaturą "słuchaną".

Struktura zainteresowań artystycznych zmienia się wraz z wiekiem dzieci. Odchodzą one od zafascynowania literaturą, czynnoś-

ciami malowania, tańczenia, śpiewania, a pasjonować zaczynają się tymi dziedzinami sztuki, które stanowią znaczną część programów radia i telewizji.

Bierny kontakt ze sztuką zaczyna przeważać nad własną ekspresją artystyczną. Ujawniający się w wieku 10-11 lat kryzys twórczości wzmacnia pasywność dzieci w stosunku do sztuki. Brak stymulacji artystycznej ze strony dorosłych /własna ekspresja/ może zredukować zainteresowania dziecka różnymi dziedzinami sztuki, a w konsekwencji obniżyć jakość uczestnictwa w kulturze. Brak treningu wrażliwości emocjonalnej i percepcji wartości sztuki w okresie dzieciństwa i młodości, pisał B. Suchodolski, zuboża aktywność kulturalną człowieka w okresie dorosłości²⁰, gdyż nie ukształtował on nawyku korzystania z wartości kulturalnych.

Pr z y p i s y

- 1 Por. A. Gurycka /red./: Zainteresowania uczniów, cz. I, Problemy psychologiczne i pedagogiczne, Warszawa 1961, cz. II, Czynniki warunkujące stan zainteresowań uczniów, Warszawa 1964; E. Skowrońska-Lobočka: Twórcza aktywność muzyczna dzieci. "Wychowanie w przedszkolu" 1983 nr 10; A. Brzezińska: O twórczej aktywności dziecka w wieku przedszkolnym. "Wychowanie w Przedszkolu" 1984, nr 3.
- 2 D. Super: Psychologia zainteresowań. Warszawa 1972, s. 30.
- 3 J. Górniewicz: Psychologiczne, społeczne i pedagogiczne czynniki rozwoju zainteresowań dzieci 9-10-letnich. "Nowa Szkoła" 1987 nr 5.
- 4 I. Skoniewska, Psychologiczna analiza zainteresowań. Poznań 1959 s. 86.
- 5 Cyt. za: D. Super: Psychologia zainteresowań, op.cit., s. 57.
- 6 J. Boutonier; Dziecko, które rysuje, w: Wychowanie przez sztukę /red. I. Wojnar/. Warszawa 1965, s. 214.
- 7 A. Gurycka: O systemie badań nad aktualnym stanem oraz rolą czynników warunkujących rozwój zainteresowań uczniów wyższych klas szkoły podstawowej, w: Zainteresowania uczniów, cz. II, Warszawa 1964, ss. 8-9.
- 8 J. Dewey: Demokracja i wychowanie. Wrocław 1972, ss. 180-187.
- 9 Szerzej na ten temat pisze: J. Rochowiak: Inicjacja teatralna najmłodszych. "Inspiracje" 1985 nr 4.
- 10 D. Super: Psychologia zainteresowań, op.cit., ss. 26-30.
- 11 D.E. Berlyne: Struktura i kierunek myślenia. Warszawa 1969, ss. 301-305.
- 12 Cyt. za: D. Super: Psychologia zainteresowań, op.cit. ss. 113-115.
- 13 R. Radwiłowicz: O zależnościach zainteresowań od płci, w: Zainteresowania uczniów, cz. II, op.cit., s. 65.

- 14 E. Claparede: Psychologia dziecka i pedagogika eksperymentalna, Warszawa 1936, s. 582.
- 15 Ch. Buhler: Dzieciństwo i młodość, Warszawa 1933, s. 301.
- 16 H. Rowid: Zainteresowania jako istotny czynnik w szkole twórczej. "Ruch Pedagogiczny" 1928 nr 7.
- 17 A. Siciński: Dziś i jutro kultury polskiej, Warszawa 1975, s. 65.
- 18 A. Wallis: Kultura i więź przestrzenna, Warszawa 1978, ss.97-102.
- 19 H. Radlińska: Książka wśród ludzi, Warszawa 1946, s. 238.
- 20 B. Suchodolski: Problemy wychowania współczesnego, "Kwartalnik Pedagogiczny" 1959 nr 1.

Andrzej Giryński
Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej
Warszawa

NASTAWIENIA PROSPOŁECZNE JAKO WYZNACZNIK
POZIOMU AKCEPTACJI SPOŁECZNEJ
OSÓB NIEPEŁNOSPRAWNYCH UMYSŁOWO

WSTĘP

W procesie kształtowania prawidłowych postaw społecznych dzieci i młodzieży obok rodziców ważną rolę odgrywa krąg rówieśników. W okresie dorastania szczególnego znaczenia nabierają stosunki społeczne z rówieśnikami, którzy często wywierają dominujący wpływ na proces socjalizacji dziecka¹. Grupa rówieśnicza staje się na tym etapie rozwoju dziecka podstawowym środowiskiem zaspokajającym jego potrzeby psychiczne i społeczne². Funkcje psychologiczno-socjologiczne grup rówieśniczych należy dostrzegać między innymi w następujących zakresach:

- 1/ grupa rówieśnicza staje się terenem treningu społecznego dziecka w uzyskiwaniu niezależności od dorosłych,
- 2/ grupa rówieśnicza stwarza możliwości uzyskiwania aprobaty i akceptacji pochodzącej nie od dorosłych,
- 3/ grupa rówieśnicza zaspokaja potrzeby społeczne w postaci partycypacji /skłonności włączania się w życie społeczne grupy/, uznania społecznego, identyfikacji z zespołem.

Poprzez nawiązywanie kontaktów interpersonalnych z grupą rówieśniczą dziecko nabywa umiejętności niezależnego myślenia, uczy

się podejmowania decyzji, przyjmowania poglądów i wartości nie zawsze podzielanych przez jego rodzinę. Poprzez proces identyfikowania się z grupą rówieśniczą przyswajają sobie szereg nowych form zachowania uznawanych przez grupę rówieśniczą. Wszystko to można traktować jako częściowy proces uniezależnienia się dziecka od rodziny, rezultatem którego jest osiągnięcie statusu pełnoprawnego uczestnika grupy rówieśników, zachowującego swą indywidualność, dzięki której włącza się ono w życie społeczne szerszych kręgów środowiskowych - jako równy partner³.

Uczestnicząc w życiu grupy rówieśniczej dziecko osiąga między innymi poczucie pewności, bezpieczeństwa i ważności, wynikające z akceptacji grupy, a także "rozładowanie emocjonalne, wypływające z nieskrępowania, swobodnego dzielenia się wszystkimi myślami przy całkowitym rozumieniu przez współczłonków"⁴. Można przyjąć, że "dzięki silnej motywacji uczestnictwo w grupie rówieśniczej - w zależności od pełnionej tam roli - wzmacnia poczucie własnej wartości i poczucie społecznej przydatności jednostki"⁵.

Najważniejszą grupą rówieśniczą dla dziecka w wieku szkolnym jest klasa szkolna. Wspólna nauka, podejmowane czynności społeczne w ramach zajęć pozalekcyjnych stanowią podstawę kształtowania się prawidłowych form współżycia. Między uczniami wytwarzają się stosunki międzyosobnicze o różnym charakterze⁶. Mogą to być stosunki: koleżeństwa, przyjaźni, podporządkowania. W wyniku odpowiedniej struktury tych stosunków formuje się pozycja dziecka w grupie, spełniająca ważną rolę w procesie jego rozwoju społecznego.

Pozycja społeczna mówi nam o miejscu dziecka w danej zbiorowości rówieśników i jest określana jako "zróżnicowane miejsce w hierarchii, ustalone na podstawie kontroli autorytetu lub kontroli relatywnego znaczenia jednostki w określonym działaniu i decyzji grupy"⁷.

Akcentowany w literaturze psychologiczno-pedagogicznej wpływ grupy rówieśniczej na rozwój społeczny dziecka zależy w dużej mierze od pozycji, jaką zajmuje ono w grupie. Pozycję dziecka w zespole określa poziom jego akceptacji, wyznaczany przez liczbę członków zespołu, którzy chcą się z nim kontaktować przy wykonywaniu określonych czynności i zajęć dowolnych lub zleconych.

Wpływ grupy rówieśniczej na rozwój społeczny dziecka jest ściśle uzależniony od stopnia jego akceptacji, popularności wśród rówieśników⁸. Dziecko cieszące się u swoich rówieśników uznaniem

czuje się bezpieczne, uczy się obcowania z innymi, będąc akceptowanym członkiem grupy opanowuje uznane społecznie formy zachowania się. Dziecko takie ma dużo swobody, która ułatwia mu kierowanie uwagi na zewnątrz i sprzyja budzeniu się u niego zainteresowań otoczeniem społecznym, natomiast brak akceptacji, odrzucenie dziecka przez rówieśników prowadzi do złego przystosowania społecznego^{9,10}. Odrzucenie przez środowisko rówieśnicze może u dziecka powodować trudności w zaspokojeniu szeregu potrzeb psychospołecznych, co z kolei wywołuje u niego stany frustracyjne. Stanowią one podłoże nieprawidłowych reakcji emocjonalnych i skłaniają dziecko do zaspokajania potrzeb w środowisku rówieśniczym składającym się z jednostek o zaburzonej socjalizacji¹¹. Dziecko odrzucone przez grupę rówieśniczą manifestuje często formy zachowania, które są nieakceptowane społecznie. Zwiększa to jego niepopularność i pogłębia izolację w grupie.

Popularność dziecka w grupie wyznaczają określone czynniki, które mają związek zarówno z cechami jego osobowości, jak i określonymi wartościami cenionymi przez zespół. Szansa na uzyskanie uznania jest tym większa, im mniejsze istnieją różnice między jego zachowaniem a wzorem osobowym, preferowanym przez członków grupy¹².

Badania dotyczące struktury społecznej grup rówieśniczych zrzeszających osoby pełnosprawne umysłowo zmierzały do uchwycenia związku między określonymi czynnikami a pozycją i popularnością w grupie. Stwierdzono między innymi, iż ważnymi wyznacznikami warunkującymi pozycję społeczną dziecka w grupie rówieśniczej były: poziom inteligencji, przejawiane formy zachowania, wyniki w nauce, aktywność społeczna, stan fizyczny, warunki rodzinne¹³, poziom samoceny^{14,15}, poziom socjalizacji¹⁶.

Założenie, zgodnie z którym "w całokształcie oddziaływań wychowawczych na jednostkę grupa rówieśnicza pełni niezastąpioną funkcję w procesie socjalizacji"¹⁷, należy odnieść także do osób niepełnosprawnych umysłowo. Przyjęto, że rozwój psychospołeczny tej kategorii osób określają te same mechanizmy psychologiczne, co osób o prawidłowym rozwoju intelektualnym.

Badania nad statusem społecznym w grupie rówieśniczej dziecka upośledzonego umysłowo wskazują także na konieczność jego akceptacji przez członków grupy, co stanowi ważny element wpływający na społeczne przystosowanie jednostki.

Stwierdzone zostało, iż popularność dziecka upośledzonego umysłowo jest skorelowana z sytuacją ekonomiczną rodziny, aktywnością społeczną i przejawianymi formami zachowania^{18,19}.

Zajmowana przez dziecko pozycja w grupie rówieśniczej zależy od:

1/ Manifestowanych przez dziecko upośledzone umysłowo zachowań niedostosowanych społecznie - wrogich, aspołecznych²⁰. Dzieci upośledzone umysłowo i jednocześnie niedostosowane społecznie zajmują zazwyczaj niskie pozycje w zespole, są izolowane bądź odrzucone przez swoich rówieśników. Dlatego też przyjmuje się, że zarówno w grupach dzieci o prawidłowym rozwoju umysłowym, jak i w grupach dzieci o obniżonej sprawności umysłowej, zachowanie jest jednym z ważniejszych czynników, wyznaczających status społeczny.

2/ Osiągniętego przez dziecko upośledzone umysłowo poziomu uspołecznienia, posiadanego zasobu doświadczeń społecznych²¹. Dzieci posiadające duży zasób doświadczeń społecznych zajmowały korzystną pozycję w grupach rówieśniczych.

3/ Aktywnego uczestnictwa dziecka niepełnosprawnego umysłowo w celowo inicjowanych sytuacjach społecznych w ramach działalności rewalidacyjnej drużyny harcerskiej "Nieprzetarty szlak"^{22,23}.

CEL I METODA BADAŃ

Celem badań, których wyniki są prezentowane w niniejszym opracowaniu, było znalezienie odpowiedzi na podstawowe pytanie:

- czy zachodzi związek między ujawnianymi formami zachowania /prospołecznego bądź nieprospołecznego/ przez dzieci o różnym poziomie rozwoju umysłowego a zajmowaną przez nie pozycją w grupie rówieśniczej?

Badaniami objęto dwie grupy: I - upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim, w tym 150 chłopców i 120 dziewcząt /grupa kryterialna/, II - pełnosprawnych intelektualnie, w tym 70 chłopców i 50 dziewcząt. Wiek ogółu badanych zawierał się w przedziale od 14 roku życia do 17 roku życia.

W toku badań opartych na zasadach eksperymentu naturalnego²⁴ z populacji upośledzonych umysłowo wyłoniono 82 dzieci zachowujących się prospołecznie i 75 dzieci zachowujących się nieprospołecznie. Podobnie z populacji dzieci o niezaburzonym rozwoju intelektualnym wyróżniono 42 dzieci zachowujących się prospołecznie i 17 nieprospołecznie.

Oceniając relację między przejawianą formą zachowania /prospołeczną bądź nieprospołeczną/ przez badane dzieci o różnym poziomie rozwoju intelektualnego a osiąganym przez nie statusem społecznym w grupie rówieśniczej wykorzystano technikę socjometryczną - Skalę Akceptacji w opracowaniu M. Pilkiewicza²⁵. Przeprowadzając badania stosowano test socjometryczny zawierający 5 pytań, z których cztery dotyczyły wyborów pozytywnych i jedno negatywnych. Liczba wyborów dokonywanych przez badane osoby była dowolna. Uzyskane wyniki badania socjometrycznego interpretowano w oparciu o Socjometryczną Skalę Akceptacji zawierającą następujące pozycje: Akceptacja /A/, Przeciwność /P/, Polaryzacja akceptacji /P/, Izolacja /I/, Odrzucenie /O/.

WYNIKI BADAŃ

Zakładając, że zarówno wpływ grupy, jak i przystosowanie się dziecka do niej są uzależnione od stopnia jego akceptacji w grupie, można uznać, że ujawniane przez dziecko oczekiwane formy zachowania będą wyznaczały ten stopień akceptacji. Będzie on uzależniony od przestrzegania przez dziecko norm wewnątrzgrupowych i standardów społecznego zachowania. Należy sądzić, że grupa rówieśnicza akceptuje w większym stopniu tych członków, którzy ujawniają zachowania ukierunkowane na realizację celów grupy a nie tylko osobistych. Za przyjęciem tej tezy przemawiają wyniki badań wskazujące, iż:

1/ grupa rówieśnicza w większym stopniu akceptuje osoby "socjalizowane" prospołecznie, aniżeli osoby o zaburzonej socjalizacji²⁶,

2/ pożądanym i nagradzonym przez grupę wzorem zachowania jest zachowanie o charakterze nieegocentrycznym, nastawionym na realizację zadań i standardów preferowanych przez grupę, natomiast niepożądanym i karany wzorem zachowania jest zachowanie ukierunkowane na realizację jedynie własnych, jednostkowych interesów, czyli zachowanie egocentryczne²⁷.

Rezultaty badań nad pozycją społeczną osób uznanych za prospołeczne bądź nieprospołeczne świadczą, iż w grupach rówieśniczych, bez względu na poziom rozwoju umysłowego ich członków, wyraźnie lansowany jest wzorzec zachowania oparty o zasadę regulacji nieegocentrycznej. W obydwu grupach badanych dzieci /pełnosprawnych i odchylonych od normy intelektualnej/ akceptacją obdarzone były przede wszystkim te, które ujawniały zachowania prospołeczne. Obrazują ten fakt wskazniki zawarte w tabeli.

T a b e l a 1

Postępa badanych osób o nastawieniach prospołecznych
i nieprospołecznych w grupie rówieśniczej
według kryterium akceptacji

Grupa badanych		Akceptowani /A/		Nieakcepto- wani /NA/		Łącznie	
		N	%	N	%	N	%
Kryterialna	prospołeczni	65	79,5	17	20,5	82	100
	nieprospołeczni	23	30,6	52	69,4	75	100
Ł ą c z n i e		88	56,1	69	43,9	157	100
Kontrolna	prospołeczni	29	69	13	31	42	100
	nieprospołeczni	-	-	17	100	17	100
Ł ą c z n i e		29	49,1	30	50,9	59	100

Wartości χ^2 i rp dla grupy kryterialnej:

$\chi^2 = 39,8$, $df = 1$, $p < 0,0005$; $rp = 0,54$, $0,05 \leq rp < 0,7$

Wartości χ^2 i rp dla grupy kontrolnej:

$\chi^2 = 25,1$, $df = 1$, $p < 0,0005$; $rp = 0,66$, $0,05 \leq rp < 0,7$

Jak już zaznaczono, zachowanie prospołeczne było bardziej aprobowane przez ogół członków grup rówieśniczych. W obydwu grupach wybory socjometryczne wskazujące na akceptację były oddawane głównie na osoby, które ujawniały zachowania prospołeczne; w grupie kryterialnej - 79,5%, a w kontrolnej - 69%. Odwrotnie kształtowały się wskaźniki procentowe wyborów, odnoszące się do dzieci o zachowaniach nieprospołecznych; w grupie kryterialnej - 30,6%, natomiast w grupie kontrolnej - dzieci te nie uzyskały żadnych wyborów wskazujących na akceptację ze strony grupy. Nieakceptacja przez rówieśników skierowana była przede wszystkim na osoby uznane jako nieprospołeczne /grupa kryterialna - 69,4%, kontrolna - 100%. Zarówno w grupach kryterialnej jak i kontrolnej między dziećmi prospołecznymi i nieprospołecznymi wystąpiły różnice bardzo istotne statystycznie w zakresie akceptacji na poziomie przewyższającym wartość 0,0005. Wystąpiła także wysoka siła związku²⁸ między stosunkiem rówieśników do dzieci o nastawieniach prospołecznych bądź nieprospołecznych - dla grupy kryterialnej - $rp = 0,54$, kontrolnej $rp = 0,66$.

Podobną tendencję stwierdzono oceniając szczegółowe rozkłady pozycji zajmowanych na zastosowanej Skali Akceptacji przez badanych o nastawieniu prospołecznym i nieprospołecznym z obydwu grup: kryterialnej i kontrolnej.

Tabela 2

Rozkład pozycji zajmowanej na Skali Akceptacji przez badane osoby o nastawieniach prospołecznych i nieprospołecznych

Grupa badanych	Pozycja	A		X		P-		II		O		Łącznie	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Kryterialna	prospołeczna	57	69,5	5	6,6	3	3,65	9	10,1	8	9,7	82	100
	nieprospołeczna	6	8	4	5,7	13	17,3	24	32	28	37	75	100
	łącznie	63	77,5	9	12,3	16	20,9	33	42,1	36	46,7	157	100
Kontrolna	prospołeczna	25	59,8	2	4,7	2	4,7	7	16,6	6	14,2	42	100
	nieprospołeczna	-	-	-	-	-	-	7	41,2	10	58,8	17	100
	łącznie	25	59,8	2	4,7	2	4,7	14	57,8	16	73	59	100

Wartości χ^2 i rp dla grupy kryterialnej:

$\chi^2 = 66,4$, $df = 4$, $p < 0,0005$; $rp = 0,66$, $0,05 < rp < 0,7$

Wartości χ^2 i rp dla grupy kontrolnej:

$\chi^2 = 26,6$, $df = 4$, $p < 0,0005$; $rp = 0,67$, $0,05 < rp < 0,7$

Zestawienie rozkładów pozycji zajmowanych na Skali Akceptacji przez ogół badanych o nastawieniu prospołecznym z rozkładami pozycji zajmowanych przez ogół o nastawieniu nieprospołecznym wskazuje, że rozkłady te znacznie się różnią. Analizując pozycje ogółu dzieci prospołecznych /bez względu na poziom rozwoju umysłowego/ na Skali Akceptacji można dostrzec, iż najkorzystniejsza z punktu widzenia zajmowanego statusu w grupie rówieśniczej kategoria zwana akceptacją /A/ odnosiła się do tych dzieci, natomiast znaczna liczba dzieci określanych jako nieprospołeczne w znikomym stopniu była akceptowana, a głównie izolowana i odrzucona.

Izolacja świadcząca o swoistej obojętności grupy wobec swego członka /postawy neutralne, zupełny brak lub niewielka liczba wyborów pozytywnych i negatywnych/ dotyczyła dużego odsetka dzieci

nieprospołecznych /grupa kryterialna - 32%, kontrolna - 41,3%.

Orzucenie, czyli sytuacja, w której występuje silny stosunek negatywny członków grupy wobec jednostki, odnosiła się także w głównym stopniu do dzieci nieprospołecznych /grupa kryterialna - 37,0%, kontrolna - 58,8%.

Między porównywanymi grupami dzieci, wyróżnionymi z uwagi na kategorię zachowania prospołecznego lub nieprospołecznego bez względu na stopień rozwoju umysłowego, zachodzą istotne różnice w zakresie zajmowanej przez nie pozycji na Skali Akceptacji, które przewyższały poziom 0,0005. Wystąpiła także wysoka siła związku między ujawnianym stosunkiem do otoczenia /prospołecznym bądź nieprospołecznym/, a osiąganym statusem społecznym w grupie rówieśniczej /dla osób niepełnosprawnych umysłowo $r_p = 0,66$, dla pełnosprawnych $r_p = 0,67$ /.

Wyniki analizy rozkładu pozycji na Skali Akceptacji w zależności od manifestowanej formy regulacji stosunków ze środowiskiem rówieśniczym przez badane osoby wskazuje na istnienie bardzo silnego związku. Potwierdzają to wcześniejsze badania dotyczące zależności między popularnością w grupie rówieśniczej a formami zachowania dziecka. Należy zakładać, iż zarówno w grupach dzieci nie odchylnych od normy intelektualnej, jak i w grupach dzieci upośledzonych umysłowo zachowanie jest ważnym wyznacznikiem statusu społecznego.

PODSUMOWANIE

Zachowanie prospołeczne jest na ogół akceptowane przez środowisko rówieśnicze, które jednocześnie dezakceptuje osoby zachowujące się odmiennie. Czyli można przyjąć założenie, że zarówno w grupach rówieśniczych, składających się z osób o prawidłowym rozwoju umysłowym, jak i odchylnych od normy intelektualnej, istnieją identyczne wzorce osobowe charakteryzujące się realizacją dobra innych, a nie tylko własnego. Preferowanie takiego wzoru osobowego w populacji dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim i o prawidłowym rozwoju intelektualnym wskazywałoby, że ważnymi normami regulującymi zachowanie członków grup rówieśniczych są normy zachowania prospołecznego /allocentrycznego, socjocentrycznego/.

Zgodnie z przyjętą w psychologii społecznej koncepcją grupy jako "systemu jednostek pozostających ze sobą w interakcji"²⁹, grupa stosuje wobec swych członków nieformalne środki oddziaływania^{30,31}. Przekraczanie przez członków grupy obowiązujących w niej

norm, przepisów zachowania, wywołuje stosowanie określonych sankcji przybierających formę kary. Jedną z nich może być izolowanie lub odrzucenie członka grupy, nie przestrzegającego przyjętych w niej norm. Respektowanie norm przyjętych przez grupę jest między innymi źródłem aprobaty jednostki przez grupę. W stosunku do badanych dzieci /pełnosprawnych umysłowo i odchylonych od norm/ grupy rówieśnicze stosowały określone, w zbliżonej postaci oddziaływania socjalizacyjne, które - w przypadku zachowań prospołecznych przyjmowały formę akceptacji, nieprospołecznych - formę dezaprobaty. Czyli zarówno mechanizm preferencji zachowania prospołecznego, jak i wyrażenia oceny w stosunku do osób jej nie przestrzegających jest identyczny w grupach rówieśniczych, składających się z osób upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim, jak i o niezaburzonym rozwoju umysłowym.

Nastawienia prospołeczne ułatwiają dziecku przystosowanie społeczne, natomiast odmienna postać zachowania utrudnia je. Szczególnie niski status społeczny, negatywna bądź obojętna postawa rówieśników wobec dziecka upośledzonego umysłowo zakłóca w znacznym stopniu proces jego socjalizacji i rewalidacji społecznej, organizowany na terenie placówek szkolnictwa specjalnego oraz środowiska rodzinnego. Niekorzystna sytuacja społeczna dziecka niepełnosprawnego umysłowo w grupach rówieśniczych przejawiająca się w negatywnym, nieakceptującym stosunku do niego, wpływa na brak zaspokojenia podstawowych potrzeb społecznych: przynależności do grupy i akceptacji przez grupę oraz utrudnia proces kształtowania jego osobowości społecznej. W związku z tym zachodzi konieczność podejmowania stałych oddziaływań psychokorekcyjnych na rzecz internalizacji przez dziecko norm moralno-społecznych /w tym norm określających powinności wobec innych/, co pomoże mu funkcjonować w różnych grupach rówieśniczych, o zróżnicowanej strukturze. Fakt pełnego uczestnictwa dziecka upośledzonego umysłowo w życiu grup rówieśniczych stanowi ważny element w procesie jego rewalidacji społecznej.

P r z y p i s y

¹ U. Bronfenbrenner: Czynniki społeczne w rozwoju osobowości. "Psychologia Wychowawcza" 1970, nr 1 i nr 2.

² E.B. Hurlock: Rozwój dziecka. Warszawa 1960, PWN, s. 352.

³ Tamże, s. 352.

⁴ R. Łapińska, M. Żebrowska: Wiek dorastania. W: M. Żebrowska /red./ Psychologia rozwojowa. Warszawa 1966, PWN.

5 M. Przetacznikowa: Psychologia wychowania. W: M. Przetacznikowa, Z. Włodarski /red./: Psychologia wychowania. Warszawa 1981, PWN, s. 564.

6 A. Molak: Socjometria, jej technika badawcza i zastosowanie w pracy wychowawczej. W: L. Wołoszynowa /red./: Materiały do nauczenia psychologii. Seria III, tom 1. Warszawa 1968, PWN.

7 Z. Zaborowski: Psychologia społeczna a wychowanie. Warszawa 1962, PZWS.

8 R. Łapińska, M. Żebrowska: op.cit. s. 427.

9 A. Kołodziej: Rola grup i osób znaczących w procesie przystosowania społecznego jednostki. "Psychologia Wychowawcza" 1973, nr 2.

10 F.F. Powers: Rozwój społeczny. W: C.E. Skinner /red./: Psychologia wychowawcza. Warszawa 1971, PWN.

11 E. Muszyńska: Stosunki społeczne w szkole jako czynnik socjalizacji uczniów i źródło zaburzeń w jej przebiegu. "Życie Szkoły" 1982, nr 2.

12 E.B. Hurlock: op.cit. s. 352.

13 Z. Włodarski: Dzieci wyróżniające się pod względem popularności w klasie szkolnej. "Psychologia Wychowawcza" 1963, nr 1.

14 H.E. Kulas: Poziom samooceny a pozycja dziecka w grupie rówieśniczej. "Psychologia Wychowawcza" 1982, nr 3.

15 M. Tyszkowa, K. Szambelan: Samoocena uczniów w wieku dorastania a ich pozycja w grupie rówieśniczej. "Psychologia Wychowawcza" 1974, nr 4.

16 E. Muszyńska: op.cit.

17 M. Przetacznikowa: op.cit., s. 564.

18 E. Białołęcka, A. Giryński: Wyznaczniki popularności dziecka upośledzonego umysłowo w stopniu lekkim w zespole klasowym. "Zeszyty Naukowe PIPS", Warszawa 1974.

19 K. Kuligowska: Badania socjometryczne w Domu Specjalnym dla dzieci upośledzonych umysłowo. "Szkoła Specjalna" 1971, nr 3.

20 A. Giryński: Formy zachowania społecznie niedostosowanego dziecka i młodzieży upośledzonych umysłowo a ich status w grupie rówieśniczej. "Szkoła Specjalna" 1978, nr 2.

21 A. Giryński: Poziom rozwoju społecznego dziecka upośledzonego umysłowo w stopniu lekkim a jego status społeczny w grupie rówieśniczej. "Zagadnienia Wychowawcze a Zdrowie Psychiczne" 1975, nr 3.

22 A. Giryński: Rola drużyn "Nieprzetarty Szlak" w uspołecznianiu dzieci niepełnosprawnych umysłowo. "Szkoła Specjalna" 1984, nr 3.

23 J. Sowa: Rozwój społeczny dziecka upośledzonego umysłowo w stopniu lekkim a jego sytuacja w grupie rówieśniczej. "Szkoła Specjalna" 1981, nr 4.

24 Badania eksperymentalne zbliżone były w swojej strukturze i przebiegu do badań przeprowadzonych przez A. Potocką-Hozer z wartych w pozycji: A. Potocka-Hozer: Wyznaczniki postawy altruistycznej. Badania nad zachowaniami prospołecznymi. Warszawa 1971, PWN.

25 M. Pilkiewicz: Socjometryczna Skala Akceptacji jako technika badania pozycji jednostki w nieformalnej strukturze grupy. "Psychologia Wychowawcza" 1969, nr 1.

26 E. Muszyńska: op.cit.

27 T. Pluta: Nastawienia egocentryczne i nieegocentryczne a przystosowanie społeczne w grupie studenckiej. "Psychologia Wychowawcza" 1977, nr 5.

28 A. Góralski: Metody opisu i wnioskowania statystycznego w psychologii. Warszawa 1974, PWN.

29 S. Mika: Psychologia społeczna. Warszawa 1981, PWN, s. 228.

30 Th.M. Newcomb, R.H. Turner, P.E. Converse: Psychologia społeczna. Studium interakcji społecznych. Warszawa 1970, s. 249.

31 S. Mika: op.cit. s. 397.

Jan Kupczyk
Uniwersytet im. A.Mickiewicza
Poznań

WYJŚCIOWE WARUNKI ROZWOJU SPOŁECZNEGO DZIECI OJCÓW WIELOKROTNIE POZBAWIONYCH WOLNOŚCI

1. WPROWADZENIE

Zaprezentowane w niniejszym artykule materiały pochodzą z szerszych badań nad procesami socjalizacji dzieci dewiantów społecznych, realizowanych w ramach centralnego programu badawczego dotyczącego zjawisk patologii społecznej /CPB nr 08.3/ koordynowanego przez Instytut Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji Uniwersytetu Warszawskiego. Dotyczą one 96 osób poczętych w latach 1955 - 1985 przez ojców co najmniej dwukrotnie pozbawionych wolności i w roku 1986 zamieszkujących na terenie miasta Poznania będących jako recydywiści pod nadzorem kuratorów sądowych. Uzyskane zostały przy pomocy metody indywidualnych przypadków /biograficznej/.

2. PSYCHOSPOŁECZNE WARUNKI POCZĘCIA I ROZWOJU PŁODOWEGO BADANYCH OSÓB

Zarówno psycholodzy, jak i lekarze podkreślają wpływ klimatu psychicznego istniejącego wokół ciężarnej matki i jej poczętego dziecka na jego rozwój zarówno w okresie prenatalnym, jak i po urodzeniu się. Klimat ten warunkowany jest wieloma czynnikami spo-

recznymi, między innymi tym, czy istnieje akceptacja społeczna poczętego dziecka, czy poczęcie było celowym i pożądanym aktem zarówno przez ojca jak i przez matkę lub też zdarzeniem przypadkowym, wywołującym określone komplikacje dla któregoś z rodziców, lub też powodującym ostry konflikt pomiędzy nimi, albo też konieczność rezygnacji z innych, bardziej cenionych przez któregoś z rodziców wartości na rzecz niechcianego dziecka. Ważną sprawą jest to, czy oboje z rodziców akceptują się również w rolach rodzicielskich i małżeńskich, czy też ich zbliżenie, w wyniku którego nastąpiło poczęcie dziecka, traktowali wyłącznie jako zdarzenie hedonistyczne, zaspakajające ich potrzeby seksualne.

Analiza sytuacji, w jakich zostały poczęte badane przez nas dzieci, zachowań ich rodziców po uświadomieniu sobie tego faktu oraz ich werbalnych deklaracji, pozwoliła nam stwierdzić, iż spośród 96 osób /100,0%/ 72 osoby /75,0%/ poczęte były celowo i świadomie jako pożądane przez rodziców, 18 osób /18,75%/ jako poczęte przypadkowo, ale natychmiast zaakceptowane przez matki wymuszające tym faktem podjęcia lub przyspieszenia decyzji zawarcia z nimi przez ojców dzieci związków małżeńskich. Ojcowie tych dzieci ich poczęcie potraktowali jako "wpadkę" lub podejrzewali swoje partnerki o celowe działanie mające pozyskać ich na swoich mężów. W 6 przypadkach /6,25%/ badanych dzieci ojców wielokrotnie pozbawianych wolności ich poczęcie było wynikiem jednorazowych kontaktów seksualnych ich rodziców połączonych z sytuacjami zabawowymi i piciem alkoholu. Rodzice tych dzieci przed ich poczęciem nie znali się ani też nie utrzymywali dalszych kontaktów po fakcie poczęcia. Ojcowie dowiadawali się o swoim ojcostwie najczęściej w okresie okołourodzeniowym i to w formie zgłaszanych przez matki rozszczeń materialnych. Jeden z ojców dowiedział się o tym fakcie od znacznie od niego starszej matki dziecka, kiedy miało ono 6 miesięcy życia, zaś matka ta po prostu porzuciła to dziecko w mieszkaniu jego rodziców. W innym przypadku ojcostwo zostało uznane przez sąd po wcześniejszym wykluczeniu ojcostwa na skutek badań serologicznych u innego mężczyzny wskazanego przez matkę dziecka. W jeszcze innych przypadkach matką okazała się mężatka, której mąż odbywał w tym czasie karę pozbawienia wolności; albo będąc rozwódką, odmówiła założenia z pozwanym przed sąd o uznanie ojcostwa i alimenty mężczyzną małżeństwa, ażeby po osiągnięciu tegoż celu założyć związek małżeński z innym mężczyzną. Dzieci te były pierworodnymi ze strony ojców i kolejnymi ze strony matek.

Ich starsze przyrodnie rodzeństwo wychowywało się w placówkach opiekuńczych lub rodzinach zastępczych, zaś ich matki w stosunku do tychże swoich dzieci były pozbawione władzy rodzicielskiej. Wszystkie matki tych sześciorga dzieci w czasie ich rozwoju prenatalnego paliły papierosy, piły alkohol, uprawiały promiskuityzm seksualny oraz prowadziły niehigieniczny tryb życia.

Charakterystyczną cechą okresu rozwoju prenatalnego dzieci poczętych jako planowane i pożądane w uprzednio zawartych małżeństwach oraz dzieci wymuszających swym poczęciem dokonanie tegoż aktu przez ich rodziców była duża nerwowość i przeżywanie sytuacji stresowych przez ich matki. Na sytuacje te składało się wiele różnorodnych, wzajemnie warunkujących się czynników. Po pierwsze - konflikty matek, w jakie były one uwikłane ze swoimi mężami, rodzicami, braćmi i innymi członkami wspólnie zamieszkującej "zmodyfikowanej rodziny poszerzonej"¹, głównie na tle "walki o zajmowane terytorium"². Na 90 dzieci /ojców wielokrotnie pozbawionych wolności/ tylko 22 poczętych było i rozwijało się w okresie prenatalnym w warunkach posiadania przez ich rodziców samodzielnego, najczęściej dwuizbowego mieszkania. Były to jednak kolejne, 3 i 4 dzieci tychże ojców, głównie z ich drugich małżeństw zawartych po formalnym rozpadzie /rozwodzie/ ich pierwszych rodzin. W trakcie rozwoju prenatalnego dwojga dzieci ich rodzice rozwodzili się, a w jednym przypadku matka przeżyła rozstanie z mężem, z powodu jego aresztowania.

3. STAN ZDROWIA, DOJRZAŁOŚCI BIOLOGICZNEJ, EMOCJONALNEJ I SPOŁECZNEJ OJCÓW I MATEK BADANYCH DZIECI W CHWILI ICH POCZĘCIA

Stan zdrowia matek badanych dzieci przed ich poczęciem, w czasie ciąży i po ich urodzeniu określić możemy jako dobry. Żadna z nich nie chorowała przewlekłe, przed porodem swego pierwszego dziecka nigdy nie była hospitalizowana, nie leczyła się w sanatorium ani prewentorium. Nie możemy tego natomiast powiedzieć o stanie zdrowia ojców, z których każdy w swoim życiu chorował na jakieś przewlekłe lub ograniczające sprawność choroby. Najczęściej były to choroby reumatyczne /16 ojców 38 dzieci/, gruźlica /8 ojców 14 dzieci/, choroby nerek /6 ojców 11 dzieci/, nerwice i zaburzenia psychiczne /3 ojców 9 dzieci/, wrzody żołądka /3 ojców 8 dzieci/. Przed poczęciem swoich kolejnych dzieci 2 ojców było operowanych

na żołądek z powodu "połyku" w trakcie odbywania kary pozbawienia wolności, 8 podejmowało leczenie w poradni przeciwalkoholowej. Im starsi wiekiem i z większą ilością pobytów w zakładach karnych ojcowie poczynali swoje dzieci, tym też wykazywali częściej rozmaite zaburzenia emocjonalne /agresywość, podejrzliwość/, a także byli w stanie większej degradacji społecznej i mniejszych szans na legalne zdobycie warunków materialnych zabezpieczających możliwość utrzymania siebie i rodziny /bez mieszkań, stałych dochodów, obciążeni bieżącymi alimentami i zadłużeni w stosunku do skarbu państwa na kwoty dla nich nigdy w życiu nieosiągalne w sposób legalny/. Pomimo to, zawierali oni kolejne małżeństwa ze znacznie młodszymi od siebie dziewczętami, które wprowadzały ich do swoich rodzin pochodzenia i zabezpieczały możliwość egzystencji oraz rodziły im kolejne dzieci. Najczęstszym motywem wychodzenia za mąż matek badanych dzieci była chęć wyrwania się spod kurateli swoich rodzin, najczęstszym zaś motywem ożenku ich mężów była chęć wyrwania się z hotelu robotniczego i znalezienia mieszkania. Zazwyczaj oczekiwania te nie spełniły się, gdyż ojcowie ci nie zostali zaakceptowani przez członków rodzin pochodzenia swoich żon, do których się wprowadzili, ich żony zaś nie uzyskały niezależności od swoich rodzin pochodzenia, tylko wprowadzeniem w nie swoich mężów jeszcze bardziej zaburzyły i tak już nie najlepiej układające się stosunki ze swoimi rodzicami, rodzeństwem i innymi krewnymi.

W chwili poczęcia badanych dzieci, każdy z ich ojców miał jakiś zawód na poziomie robotnika wykwalifikowanego /w jednym przypadku ukończone technikum zawodowe/, najczęściej budowlanego /murarz, zbrojarz, monter, elektryk, itp./. Spośród 96 dzieci 12 miało matki z wykształceniem średnim /pielęgniarki, ekonomistki/, ale 34 dzieci poczętych i urodzonych zostało przez matki z wykształceniem zaledwie podstawowym i bez wyuczonego jakiegokolwiek zawodu. Te najniżej wykształcone urodziły swoje pierwsze dzieci w wieku 16-18 lat, zaraz po ukończeniu szkoły podstawowej lub najpóźniej w dwa lata po tym fakcie.

Żadna z matek przed urodzeniem swych dzieci nie była pozbawiona wolności. Im natomiast starszym ojcom rodziły się ich kolejne, młodsze dzieci, tym ojcowie ci mieli za sobą więcej pobytów i dłuższy staż łączny w zakładach karnych. Rekordzistą w tym względzie był 45-letni ojciec, który swoje najmłodsze dziecko począł w kolejnym, trzecim małżeństwie z 27-letnią matką po odbyciu 8 wyroków pozbawienia wolności obejmującym łącznie 15 lat pobytu w zakładach karnych.

Jego najstarsze dziecko urodzone z pierwszego małżeństwa miało wówczas lat 25.

4. POZYCJA SPOŁECZNA I TRADYCJE KULTURALNE RODZIN POCHODZENIA OJCÓW I MATEK BADANYCH DZIECI

Rodzice badanych dzieci pobierając się ze sobą i tworząc nowe rodziny nie popełniali żadnych mezaliansów. Ojcowie i matki badanych osób pochodziły z rodzin o zbliżonym wykształceniu swoich rodziców, najczęściej podstawowym lub z nie ukończoną szkołą podstawową. W żadnym z przypadków ciągów rodzinnych nie spotkaliśmy się na przestrzeni trzech pokoleń z obniżeniem wykształcenia. Dziadkowie byli najczęściej robotnikami niewykwalifikowanymi pracującymi w różnorodnych firmach budowlanych, montażowych, na kolei i w dużych zakładach przemysłowych, rzadziej jako przyuczeni do zawodów robotników wykwalifikowanych /ślusarz, tokarz, murarz/ lub rzemieślniczych /szewc, piekarz, cukiernik, kowal/. Wśród dziadków z podstawowym wykształceniem spotkaliśmy też takich, którzy pełnili zawody inteligentkie - oficer Wojska Polskiego, kierownik budowy, urzędnik administracji państwowej. Ich żony najczęściej nie pracowały zawodowo, a swój zawód określały jako "gospodyni domowa". To też pozwala nam zrozumieć stosunkowo dużą tolerancję babć i dziadków przyzwalającym swoim córkom - a matkom badanych dzieci - na rezygnację ze zdobywania zawodu i wczesne wychodzenie za mąż, a także niechęć tychże córek do podejmowania pracy zawodowej i oczekiwania od swoich mężów zabezpieczenia im warunków do życia. Pozwala także zrozumieć brak wymagań wobec synów /ojców badanych dzieci/ konieczności zdobywania zawodów na dłuższej drodze kształcenia się: wszakże synowi ci i tak zdobyli wyższy poziom wykształcenia od nich samych.

Nadużywanie alkoholu było naturalnym zjawiskiem w rodzinach pochodzenia zarówno ojców, jak i matek interesujących nas dzieci. W zaburzonej atmosferze domowej powodowanej alkoholizmem dziadków i innych krewnych wzrastali ojcowie i matki badanych dzieci, w takiej samej atmosferze wzrastają one same. Na śmierć zapisał się były oficer WP, ale też ojciec matki, której mąż jest również alkoholiczkiem.

Alkoholizm i sposób funkcjonowania dorosłych członków rodzin w rolach małżeńskich i rodzicielskich wykazuje większe tendencje do międzypokoleniowego powielania się w rodzinach badanych dzieci,

niż sam fakt przestępczości ojców. Tendencje międzypokoleniowego powielania się uprawiania nierządu przez matki oraz zrywania związków małżeńskich i instrumentalnego traktowania mężczyzn są również bardziej wyraźne, niż tendencje do zachowań przestępczych. Pojawiające się zachowania przestępcze mężczyzn są niejako produktem ubocznym ich skłonności do nadużywania alkoholu, niskiej, peryferyjnej pozycji w rodzinie poszerzonej i zamieszkującej we wspólnym mieszkaniu, brakiem możliwości realizowania na gruncie swojej rodziny prokreacji, potrzeb psychohigienicznych, brakiem szans na polepszenie swojej sytuacji. Skutki wykrycia ich działań przestępczych to nie tylko pozbawienie wolności, ale także obniżenie pozycji lub eliminacja z rodziny prokreacji, zwiększenie postaw roszczeniowych byłej żony i dzieci wobec ojca, jego narastające zadłużenia i degradacja społeczna.

5. STAN ZDROWIA BADANYCH DZIECI PO URODZENIU

Badane dzieci ojców wielokrotnie pozbawionych wolności w 58 przypadkach /60,42%/ urodziły się w czasie, bez komplikacji, z wagą od 2500 do 4800 gram, najczęściej około 3200 gram - a zatem w normie. Dzieci te urodziły się i wypisane zostały ze szpitali jako zdrowe, z ogólną oceną lekarską - dobrą. W grupie tych dzieci znalazły się wszystkie urodzone jako pozamałżeńskie. W czasie, ale z komplikacjami okołoporodowymi urodziło się 9 badanych /9,37%, przy czym najczęściej były to cesarskie cięcia /6 przypadków/, poród poślądkowy /2 przypadki/ i poród kleszczowy /1 przypadek/. 29 badanych dzieci urodziło się przedwcześnie /30,21%/ z wagą od 1600 do 2450 gram, w tym w jednym przypadku z zamartwicą. Spośród tych dzieci 6 zostało wypisanych ze szpitali z oceną lekarską sformułowaną jako "słabe" lub "stan zdrowia zły". Z ocenami takimi wypisane zostały ze szpitali wszystkie te noworodki, których waga nie przekraczała 2000 gram. Spośród tych ostatnich dwoje dzieci /urodzone z wagą 1600 i 1800 gram/ w trzecim miesiącu życia przeszło porażenie mózgowe z trwałym następstwem w postaci niedowładu kończyn dolnych.

W okresie przedszkolnym u jednego z dzieci, urodzonego w czasie i bez komplikacji z wagą 3850 gram, stwierdzono upośledzenie umysłowe w stopniu umiarkowanym. Upośledzenie umysłowe w stopniu lekkim w okresie wczesnoszkolnym stwierdzono u dwojga dzieci /braci/. Dzieci te urodziły się z komplikacjami okołoporodowymi, a jed-

no z nich w trzecim roku życia przeżyło wstrząs mózgu z utratą przytomności. U obydwu braci stwierdzono także zaburzenia w sferze życia emocjonalnego, charakteropatię, nerwicę, moczenie nocne na podłożu neurologicznym, chore nerki, chorobę reumatyczną. Dzieci te urodziły się w bardzo niesprzyjającym rozwojowi warunkach opiekuńczo-wychowawczych: bardzo niski poziom kultury współżycia społecznego obydwu rodziców, dziadków i krewnych, ich alkoholizm i prymitywne warunki życia na granicy egzystencji biologicznej. Urodzili się jako kolejne 11 i 12 osoby do wspólnego zamieszkania w jednym nieumeblowanym mieszkaniu o łącznej powierzchni 54 m².

6. SPOŁECZNE WARUNKI, W JAKICH ZNALAZĘY SIĘ BADANE DZIECI PO SWOIM URODZENIU

Na 96 badanych przez nas dzieci ojców wielokrotnie pozbawianych wolności, 75 /78,12%/ urodziło się w formalnie założonych przez ich biologicznych rodziców rodzinach, 12 /12,44%/ - w konkubinatach, 1 - w rodzinie pełnej, ale jako pozamałżeńskie dziecko matki, 1 - w rodzinie pełnej, ale w trakcie nieobecności uwięzionego ojca, 2 - w rodzinach niepełnych swoich matek rozwiedzionych w trakcie rozwoju prenatalnego dzieci, 1 - w rodzinie niepełnej, ale zrekonstruowanej w jego okresie niemowlęcym oraz 4 - w niepełnych rodzinach swoich matek jako ich kolejne dzieci. Z tych ostatnich, w okresie ich niemowlęstwa, wszystkie utracą również stały kontakt z matkami: 2 - znajdzie się w domu małego dziecka, 1 - w rodzinie zastępczej, stworzonej mu przez rodziców ojca, 1 - w rodzinie zastępczej stworzonej przez matkę jego matki zamieszkującą zresztą wspólnie z dwojgiem jej również wielokrotnie pozbawianych wolności synów oraz dwojgiem starszego, również porzuconego przez matkę rodzeństwa.

W najkorzystniejszych warunkach mieszkaniowych urodziły się kolejne dzieci interesujących nas ojców w zawartych przez nich konkubinatach po rozpadnięciu się ich pierwszych małżeństw, a także 10-cioro dzieci z drugich i trzeciego małżeństwa ojców wielokrotnie pozbawianych wolności. Ojcowie tych dzieci, przed ich poczęciem, zamieszkali w samodzielnych mieszkaniach swoich konkubin i drugich żon, zabezpieczając sobie w ten sposób możliwość egzystencji w warunkach wolnościowych. Ich wkład w rodzinę był minimalny

z powodu obciążeń alimentacyjnych oraz zadłużeń w stosunku do skarbu państwa sięgających kwot, których nigdy nie będą w stanie spłacić. Z tych też względów mieli tendencję do częstych zmian pracy w zakładach uspołecznionych oraz podejmowania doraźnych prac, niekiedy bardzo ciężkich, ale dających szansę wysokich i nieewidencjonowanych zarobków.

. 65 badanych dzieci urodzonych w formalnie istniejących rodzinach pełnych, umieszczonych zostało we wspólnych mieszkaniach z dziadkami, ciotkami, wujkami, kuzynami itp., najczęściej w starym budownictwie miejskim, niekiedy bez ubikacji i bieżącej, ciepłej wody. W każdym z tych mieszkań przynajmniej jeden ze współmieszkańców nadużywał alkoholu, a nieporozumienia i awantury pomiędzy nimi były powszechne. Tylko w 4 przypadkach z chwilą urodzenia się dzieci rodzice dysponowali wyodrębnionym we wspólnym mieszkaniu z szerszą rodziną pokojem sypialnym, w którym miały one i ich rodzice elementarne warunki intymności i spokoju. Warunki te oraz stosunkowo mały wkład ojców w podwyższenie standardu życia rodzin powodowały stałe konflikty pomiędzy nimi a pozostałymi członkami rozszerzonej rodziny pochodzenia ich żon oraz z żonami, rugowanie ich z rodzin i wrogie oraz roszczeniowe postawy żon wobec nich, przekazywane pozostałym przy rodzinach pochodzenia matek dzieciom.

7. PODSUMOWANIE

Przedstawione w bardzo uproszczonym zakresie wyniki badań nad stanem wyjściowym rozwoju społecznego dzieci ojców wielokrotnie pozbawionych wolności orientują nas, iż odziedziczyły one i starają się w życiu z pozycji o najniższych standardach kulturalnych, higienicznych i zabezpieczenia materialnego, a także niedojrzałości społecznej rodziców do podjętych ról rodzicielskich. Wzajemnie spolaryzowane na siebie wrogie postawy ojców i matek - wynikające z niespełnionych oczekiwań, braku poczucia stabilizacji mieszkaniowej i stałego poczucia zagrożenia utratą "owego terytorium" mieszkalnego i wynikającą stąd potrzebę walki o jego utrzymanie bądź powiększenie kosztem /również tym samym zagrożonych/ współmałżonków, braku poczucia intymności ich kontaktów między sobą i między nimi a nowo narodzonymi dziećmi - sugeruje nam dużą dynamikę zmian układów więzi emocjonalnych, warunków opiekuńczych i wychowawczych, w jakich będą przebiegały procesy socjalizacji tychże dzieci. Sugeruje to, iż badane dzieci w procesie swego

rozwoju społecznego będą przeżywały różnorodne sytuacje trudne, które - jak pisze M. Ryszkowa - "tym różnią się od nietrudnych normalnych sytuacji, że powodują nadmierne obciążenie psychiczne człowieka. Funkcjonowanie psychiki pod zwiększonym lub nadmiernym obciążeniem ulega różnorodnym odkształceniom. Pojawiają się wówczas pewne charakterystyczne zmiany w zachowaniu się - zwiększenie wysiłku, niepokój ruchowy, różnorodne negatywne reakcje emocjonalne, zniechęcenie i rezygnacja z realizacji zamierzeń połączone z przerwaniem aktywności itp. W przypadku długotrwałego działania silnego przeciążenia może dochodzić do bardziej jaskrawych, patologicznych zaburzeń w zachowaniu. Mogą to być zaburzenia o charakterze neurotycznym jak i wykroczenia przeciwko obowiązującym obyczajom czy prawu"³.

P r z y p i s y

¹ F. Adamski: Socjologia małżeństwa i rodziny. Warszawa 1984, PWN, s. 48.

² W literaturze przedmiotu marginalnie traktuje się związki pomiędzy nadmiernym zagęszczeniem mieszkań a podwyższonym poziomem agresywności, brakiem umiejętności nawiązywania trwałych więzi emocjonalnych, nieprzystosowaniem społecznym i przestępczością mieszkańców. Najczęściej na zagęszczenie mieszkań wskazuje się jako na jeden ze wskaźników ogólnej sytuacji społeczno-ekonomicznej sytuacji rodzin bądź też przy okazji wpływu liczby dzieci w rodzinach na ich poziom intelektualny lub wyniki w nauce szkolnej. Sprawę możemy tłumaczyć przy pomocy koncepcji terytorialnego funkcjonowania człowieka, według której każdy człowiek /i nie tylko/ spostrzega i ma potrzebę funkcjonowania w określonych obszarach /prywatnych i publicznych/, a w tym musi posiadać określoną przestrzeń osobistą, której zagrożenie wywołuje stresy, a także różne działania obronne, w tym zachowania agresywne w celu obrony tegoż terytorium /bądź jego powiększenia kosztem innych/. Posiadanie takiego terytorium jest niezbędne dla funkcjonowania i zdrowia psychicznego jednostki, zaś nagromadzenie wielu osób wzajemnie wchodzących sobie w osobiste terytoria stwarza sprzyjające warunki walki o te terytoria, w rozmaity sposób zróżnicowanej przez różne jednostki. Bliżej na ten temat: C.B. Bakker, M.K. Raodau, No trespassing! Explorations in human territoriality, Chander and Sharp Publishers, Inc., San Francisco, 1984. Uzupełnienie tej koncepcji stanowi koncepcja wyrównywania postaw w stosunkach międzyosobniczych Z. Zaborowskiego. Z. Zaborowski: Koncepcja wyrównywania postaw w stosunkach międzyosobniczych, Studia Socjologiczne, 1967, nr 3.

³ M. Tyszkowa: Problemy psychicznej odporności dzieci i młodzieży. Warszawa 1972, NK, s. 14.

Bogdan Billik
Uniwersytet Warszawski

STAN I UWARUNKOWANIA ROZWOJU SZKOLNICTWA POWSZECHNEGO
W WOJEWÓDZTWIE WARSZAWSKIM PRZED 1939 R.

Ukazanie stanu oświaty powszechnej w przedwojennym województwie warszawskim wymaga przedstawienia w ogólnych zarysach jego sytuacji przestrzennej, ekonomicznej i demograficznej.

W początkach dwudziestolecia międzywojennego województwo to składało się z 23 powiatów. W ostatnim dokonany przed wojną podział administracyjny kraju z lat 1937-1939 w obrębie woj. stołecznego tuż przed wybuchem wojny znalazły się 22 powiaty obejmujące znaczną część historycznego Mazowsza i Podlasia¹. W ówczesnych granicach województwo miało powierzchnię 31656 km² i pod względem obszaru na 16 województw zajmowało 3-cie miejsce w kraju po woj. poleskim i wołyńskim.

Według powszechnego spisu ludności z 1931 r. w województwie tym mieszkało 2.461.000 ludzi, w tym tylko 21,8% w miastach; gęstość zaludnienia wynosiła 78 osób na 1 km². Województwo posiadało zaledwie 19 miast liczących powyżej 10 tys. mieszkańców, tylko Płock jako miasto w województwie największe liczył 33 tys. mieszkańców.

Pod względem rozwoju gospodarczego warszawskie należało do grupy województw najbardziej zacofanych i zaniedbanych w rozwoju przemysłu. Był to teren ubogi, niedoinwestowany. Działania wojenne i ogólny zastój ekonomiczny w latach 1914 - 1918 spotęgowały jeszcze rozmiary opóźnień w ogólnym rozwoju tego terenu. Skutki tej sytuacji przejawiały się m.in. w dużych rozmiarach bezrobocia.

Ten niepomysłny stan rzeczy był rezultatem wzajemnego nakładania się warunków geograficznych, politycznych, ekonomicznych i demograficznych. Jednak najważniejszym czynnikiem hamującym rozwój ekonomiczny województwa był brak surowców i kopalin w skali wielkoprzemysłowej.

Przemysł w latach 1918 - 1939 rozwijał się w zasadzie tylko w pasie podstołecznym, w powiatach warszawskim i błońskim, a także płockim i włocławskim; dominował przy tym przemysł związany z rolnictwem.

W całym dwudziestoleciu międzywojennym wybudowano w województwie warszawskim zaledwie 20 zakładów przemysłowych, w których zatrudnienie przekroczyło stu pracowników. Wśród nich były jednak tylko 3 duże zakłady zatrudniające ponad tysiąc osób /fabryka samochodów - z odlewnią Państwowych Zakładów Inżynierii w Ursusie, fabryka jedwabiu sztucznego w Chodakowie oraz fabryka wyrobów gumowych w Piastowie/. Prawie wszystkie nowe obiekty zlokalizowane zostały na terenach podwarszawskich, co pociągało za sobą dalsze pogłębienie dysproporcji w uprzemysłowieniu powiatów podstołecznych i peryferyjnych. W kilku powiatach zatrudnienie w przemyśle w 1938 r. utrzymywało się zaledwie na poziomie 1913 roku², natomiast w innych kształtowało się znacznie niżej w 1938 r. niż w 1913 roku. Tak było np. w Żyrardowie - największym ówczesnym ośrodku przemysłowym województwa, w którym pojawiło się nie spotykane tu, w podobnym wymiarze, zjawisko bezrobocia.

Województwo warszawskie w latach dwudziestych było więc rejonem o przeważającym charakterze rolniczym. W gminach wiejskich w 1921 r. mieszkało 1536 tys. ludzi, a w 1931 r. - było ich 1838 tysięcy³. Ogółem na 1897 tys. mieszkańców - na miasta przypada tylko 361 tys. a reszta czyli 1536 tys. to mieszkańcy wsi.

Jak już wspomniano - według spisu z 1931 r. ludność woj. warszawskiego liczyła 2.460.900 mieszkańców, z czego 79% stanowiła ludność wiejska. Ten stosunek liczby ludności miejskiej do wiejskiej był nawet w woj. stołecznym nieco gorszy od przeciętnych zaludnienia dla całego kraju, wynoszących 27,8% dla miast i 72,2% dla wsi, chociaż te dysproporcje w niektórych województwach - zwłaszcza wschodnich i południowych - były jeszcze większe.

Gęstość zaludnienia w woj. warszawskim w tym okresie wynosiła 78 osób na 1 km² - przy przeciętnej krajowej 83. Do najgęściej zaludnionych powiatów należały: warszawski, błoński i radzyński. Średnio zaludnione były powiaty: grójecki, pułtuski i sochaczewski. Natomiast do najsłabiej zamieszkałych przez ludność można zaliczyć ostrołęcki, przasnyski i działowski.

Sytuacja ekonomiczna i związany z nią stan zatrudnienia oraz struktura stosunków demograficznych stanowią, jak wiadomo, najważniejsze wyznaczniki rozwoju oświaty.

Ukazany wyżej niski poziom rozwoju ogólnego województwa warszawskiego przed I wojną światową stanowił najważniejszą przyczynę ogromnych w nim rozmiarów analfabetyzmu. Zaraz po wojnie w 1921 r. na omawianym terenie było aż 32,5% ludności w wieku powyżej 10 lat nie umiejącej czytać ani pisać⁴.

Powolny rozwój gospodarczy w okresie II Rzeczypospolitej oraz stagnacja ekonomiczna wsi i małych miasteczek, które nie były objęte korzystnymi dla oświaty skutkami stopniowego uprzemysłowienia województwa, nie mogły sprzyjać szybkiej likwidacji analfabetyzmu. Sytuacja w tej dziedzinie ulegała więc tylko powolnym, choć widocznym zmianom na lepsze. W okresie następnego dziesięciolecia, a więc w 1931 r. procent analfabetów w wymienionej wyżej kategorii wieku wynosił jeszcze 21,7%.

W skali krajowej warszawskie nie było tu wyjątkiem, jednakże znajdowało się w grupie województw o znacznym odsetku analfabetyzmu.

T a b e l a 1

Stan analfabetyzmu w poszczególnych województwach w 1931 r

Miejsc	Województwa - według wzrastającego stanu analfabetyzmu	Nie umiało czytać ani pisać - w odsetkach ogółu ludności								
		miasto i wieś			miasto			wieś		
		ogółem średn.	mężczyźni	ko- bie- ty	razem	męż- czy- źni	ko- bie- ty	razem	męż- czy- źni	ko- bie- ty
1.	Śląskie	1,5	1,3	1,6	1,4	1,1	1,6	1,5	1,3	1,6
2.	Poznańskie	7,6	6,9	8,2	4,5	3,7	5,3	9,1	8,5	9,7
3.	Pomorskie	8,3	7,4	9,1	5,3	4,2	6,4	10,0	9,2	10,7
4.	M.St.Warszawa	10,0	6,9	12,6	10,0	6,9	12,6	x	x	x
5.	Krakowskie	13,7	13,0	14,4	7,4	5,8	8,7	16,1	15,6	16,6
6.	Warszawskie	21,7	18,3	25,0	18,6	15,1	22,3	22,5	19,1	25,8
7.	Łódzkie	22,7	18,5	26,6	17,7	13,3	21,3	26,8	22,3	31,1
8.	Lwowskie	23,1	19,7	26,1	10,3	7,2	12,8	27,9	24,1	31,3
9.	Białostockie	23,1	15,5	30,0	14,2	9,7	18,7	26,2	17,6	34,2
10.	Lubelskie	24,6	19,3	29,6	18,6	14,4	22,3	26,1	20,4	31,5
11.	Kieleckie	25,7	21,0	30,1	17,9	13,7	21,5	28,8	23,7	33,6
12.	Wileńskie	29,1	20,8	36,6	13,6	8,9	17,5	33,5	23,9	42,3
13.	Tarnopolskie	29,8	23,4	35,4	18,7	13,8	23,0	32,1	25,4	38,1
14.	Nowogródzkie	34,9	21,5	47,3	14,1	7,7	20,1	37,3	23,1	50,5
15.	Stanisławowskie	36,6	28,1	44,3	17,1	12,1	21,4	41,8	32,2	50,6
16.	Wołyńskie	47,8	32,2	62,3	18,1	11,5	23,9	52,3	35,3	68,3
17.	Poleskie	48,4	31,1	64,2	16,1	9,5	22,0	53,9	34,7	71,4
P O L S K A		22,9	17,8	27,9	12,0	8,9	15,0	27,4	21,3	33,4

W 1931 r. pod względem rozmiarów analfabetyzmu było ono 6-tym miejscu w kraju. Według danych Małego Rocznika Statystycznego z 1938 r. stan analfabetyzmu na obszarze województwa nie uległ prawie w ostatnich latach okresu międzywojennego. W 1938 r. było tu jeszcze 21,8% analfabetów w wieku powyżej 10 lat, a więc nawet nieco więcej niż w 1931 roku.

Powstaje więc istotne pytanie o stan wykonania obowiązku szkolnego w województwie, co prowadzi do konieczności poddania analizie również stanu sieci szkolnej na tym terenie.

Podstawą tej analizy może być tabela ilustrująca zasięg obowiązkowego nauczania w poszczególnych grupach wieku od siódmego do trzynastego roku życia.

Jak wynika z powyższych danych, stan wykonania obowiązku szkolnego w województwie warszawskim wynosił 88,1%. Wskaźnik ten sytuował warszawskie na dalekim, bo 10-tym miejscu wśród 16-stu województw w kraju.

Z powyższej tabeli wynika również, że w liczbach bezwzględnych na 462 tys. dzieci w wieku od 7 do 13 lat nie uczęszczało do szkoły 55.100 dzieci. W rozbięciu na grupy wiekowe to niedopełnienie obowiązku szkolnego można przedstawić następująco:

7-latków nie objętych szkołą	było	11,5 %
8-latków	" "	2,4 %
9-latków	" "	3,8 %
10-latków	" "	6,8 %
11-latków	" "	9,6 %
12-latków	" "	18,0 %
13-latków	" "	32,0 %

Jeśli założymy, że duża odległość szkoły od miejsca zamieszkania i ubóstwo wsi utrudniało dzieciom 7-letnim wkraczanie w obowiązek szkolny, co wyjaśnia znaczny, bo wynoszący aż 11,5% wskaźnik tej kategorii dzieci nie objętych nauczaniem, to równocześnie należy stwierdzić, że od 8-go roku życia stopień niedopełniania obowiązku szkolnego również wzrasta.

Powyższe zestawienie wskazuje, że do szkoły nie uczęszczało najwięcej dzieci 12-to i 13-letnich. Sytuacja ta, jak się wydaje, spowodowana była głównie przez rodziny wiejskie, w których rodzice lub opiekunowie nie przestrzegali obowiązkowego posyłania dzieci do szkół, wykorzystując je do pracy we własnych gospodarstwach.

Te niekorzystne dla oświaty publicznej zjawiska miały swoje dodatkowe uwarunkowania w sieci szkół powszechnych na terenie województwa. W roku szkolnym 1937/38 - funkcjonowało na jego obszarze

2217 publicznych szkół powszechnych⁶. Przeważającą ich większość, gdyż aż 2083, stanowiły szkoły wiejskie, reszta a więc 134 - to szkoły miejskie. W związku z tym w ogólnej liczbie 413.619 uczniów szkół powszechnych aż 330.777 czytało się w szkołach wiejskich, a tylko 82.842 uczęszczało do szkół w miastach. Te ostatnie z reguły były szkołami III^o umożliwiającymi dzieciom ukończenie pełnej szkoły 7-klasowej, zgodnie z założeniami dekretu z 1919 r. o 7-letnim obowiązku szkolnym.

Sytuacja oświatowa na wsi województwa warszawskiego, skupiającego większość dzieci podlegających obowiązkowemu nauczaniu była o wiele gorsza. Na terenach wiejskich funkcjonowały 3 typy organizacyjne szkół o zróżnicowanym programie, co było następstwem dualistycznej struktury szkolnej, pogłębionej ustawą z 1932 r. Przeważały tu szkoły niżej zorganizowane I^o i II^o, jak wskazuje poniższe zestawienie:⁷

- do szkół powszechnych I^o uczęszczało 124.869 dzieci, co stanowiło 37,7%,
- do szkół powszechnych II^o uczęszczało 86.028 dzieci, co stanowiło 26,0%,
- do szkół powszechnych III^o uczęszczało 119.880 dzieci, co stanowiło 36,3%.

Najwięcej uczniów uczęszczało do najsłabszych szkół I^o, w których w zasadzie realizowano program propedeutyki nauczania z zakresu czytania i pisania, a więc program klas I - IV.

W niektórych przypadkach część ludności wiejskiej na skutek podnoszenia się ogólnego poziomu świadomości społecznej lepiej rozumiała potrzebę kształcenia swoich dzieci i starała się posyłać je po ukończeniu szkoły I^o - do szkół wyżej zorganizowanych. Wiązało się to jednak z dodatkowymi kosztami na dojazdy do szkół lub na wynajmowanie stancji.

Dlatego znaczna część dzieci wiejskich miała utrudniony dostęp do szkół II^o i III^o i kończyła swoją edukację na szkole I^o. Częste były praktyki rodziców zatrzymywania dzieci w domu po pierwszym roku nauki w IV klasie, jeszcze przed ukończeniem wieku obowiązku szkolnego. Rodzice tłumaczyli to sobie niepotrzebnością, według nich, stratą czasu na powtarzanie przez dwa lata tej samej klasy.

Z takich i podobnych powodów około 70 tys. dzieci będących jeszcze w wieku obowiązku szkolnego pozostawało w województwie stołecznym poza szkołą. Następstwem tej sytuacji były znane zjawiska analfabetyzmu powrotnego. Tym między innymi można tłumaczyć wspom-

niany już wyżej wysoki wskaźnik /21,8%/ analfabetów w wieku powyżej 10 lat jeszcze w 1938 roku.

Czynnikiem pogłębiającym niedorozwój szkolnictwa publicznego był dodatkowo niski poziom oświaty wśród ludności dorosłej. W 1938 roku około 20% ogółu ludności w wieku produkcyjnym byli to analfabeci lub półanalfabeci.

Niski stan organizacyjny szkolnictwa powszechnego przejawiał się również w ich słabej bazie lokalowej. Pod tym względem województwo warszawskie należało do mocno zaniedbanych w kraju. W porównaniu z innymi województwami, jak: poznańskie, pomorskie, lwowskie, krakowskie i łódzkie. Niemniej stan ten ulegał z czasem powolnej, ale stałej poprawie. Wzrastała zarówno liczba szkół, jak i budynków własnych.

Ilustruje to poniższa tabela:

T a b e l a 3

Stan izb lekcyjnych w woj. warszawskim 8
w roku szkolnym 1925 /26 i roku szkolnym 1937/38

Woj. warszawskie	Ogółem izb lekcyjnych	Budynki szkolne		% izb wynajętych
		własne	wynajęte	
Rok szk. 1925/26	4.558	1.354	3.204	70,29
Rok szk. 1937/38	6.012	3.202	2.810	46,73

Jak wynika z wyliczeń, w ciągu 12 lat przybyły w województwie 1454 izby lekcyjne, przy czym jeżeli w roku szkolnym 1925/26 zaledwie 1/3 izb mieściła się w budynkach własnych, to w ostatnim roku przed wybuchem wojny - izb szkolnych w budynkach własnych było ponad 53%. Oczywiście nie był to stan zadowalający, ale postęp był już w tej dziedzinie wyraźny.

Należy zaznaczyć, że część tych nowo wybudowanych szkół była rezultatem działania Towarzystwa Popierania Budownictwa Publicznych Szkół Powszechnych.

Stan własności budynków szkolnych lepiej przedstawiał się w miastach, gdyż na 1074 izby szkolne, 732 mieściły się w budynkach własnych, co stanowiło przeszło 68%.

Jak przedstawiał się stan kadry nauczycielskiej w woj. stołecznym? Przed wybuchem wojny na omawianym terenie funkcjonowało 2.305 publicznych szkół powszechnych, które zatrudniały 6.442 nauczycieli z niewielką przewagą kobiet. Nauczycieli niewykwalifikowanych

nie zatrudniano. Ogromna większość wykonujących zawód byli to absolwenci seminariów nauczycielskich. Należy stwierdzić, że w omawianym okresie dawało się zaobserwować ogólne dążenia nauczycieli do podwyższania swoich kwalifikacji.

Dzięki tej akcji przybywało coraz więcej nauczycieli z ukończonym Wyższym Kursem Nauczycielskim lub Państwowym Instytutem Robót Ręcznych i Rysunku czy Instytutem Nauczycielskim. Natomiast ci, którzy mogli korzystać z dogodnych środków komunikacji, zdobywali studia w Wolnej Wszechnicy Polskiej lub Uniwersytecie Warszawskim.

T a b e l a 4

Stan rozmieszczenia zakładów kształcenia nauczycieli
razem ze słuchaczami w poszczególnych województwach
w roku szkolnym 1937/38¹⁰

Województwo	Zakłady kształcenia nauczycieli	Uczniowie-słuchacze zakł.kształc.nauczyc.
Warszawskie	2	200
M.St. Warszawa	7	600
Łódzkie	4	200
Kieleckie	5	300
Lubelskie	4	300
Białostockie	2	100
Wileńskie	5	300
Nowogrodzkie	1	do 100
Poleskie	-	-
Wołyńskie	2	100
Poznańskie	6	500
Pomorskie	4	200
Śląskie	7	400
Krakowskie	10	700
Lwowskie	10	600
Stanisławowskie	3	200
Tarnopolskie	2	100
P o l s k a	74	4800

Jak widać z przedstawionego materiału statystycznego, sytuacja kadrowa województwa warszawskiego była dalece niezadowalająca. W tym czasie na omawianym terenie funkcjonowały tylko dwa zakłady kształcenia nauczycieli z 200 słuchaczami. Mimo że dopływ dyplomowanych kadr zapewniała częściowo bliskość stolicy, to jednak

tylko dwa zakłady kształcenia nauczycieli dla tak rozległego terenu nie mogły zapewnić rytmicznego dopływu kadry dla szkolnictwa. W skali krajowej pod tym względem województwo warszawskie zajmowało jedno z ostatnich - bo dwunaste miejsce.

Ten stan rzeczy uniemożliwiał przeprowadzenie niezależnej od stolicy polityki kadrowej wśród nauczycieli.

Przedstawiony wyżej słaby rozwój szkolnictwa publicznego w województwie wiązał się także z ogólnym zacofaniem szkolnictwa powszechnego w Polsce w latach międzywojennych. Źródeł niepowodzeń polityki oświatowej należy szukać również w zaniedbaniach oświatowych związanych z sytuacją rozbiorową, a potem w dualizmie strukturalno-organizacyjnym i programowym polskiej szkoły.

Jednak najbardziej dotkliwy w swoich skutkach dla szkolnictwa był spadek budżetu oświaty w Polsce w 1931 roku - wywołany ogólnym kryzysem. Dokonano wówczas redukcji godzin a nawet całych etatów nauczycielskich. Skreślono z okrojonego budżetu wszystkie pozycje poza wydatkami personalnymi. Potem spadek budżetu w najbliższych latach miał już charakter płacowy. Burżuazyjne państwo nie troszczyło się należycie o rozbudowę i unowocześnienie bazy lokalowej - przerzucając ustawą z 1925 roku obowiązek troszczenia się o lokale na samorządy lokalne, ograniczając swoją rolę do skromnej pomocy finansowej. Pomoc ta stawała się z każdym rokiem w skali krajowej coraz mniejsza, a w dobie kryzysu zupełnie znikła.

Natomiast do przyczyn o charakterze lokalnym, powodującym słaby rozwój publicznych szkół powszechnych w woj. warszawskim, należy przede wszystkim zaliczyć: brak surowców naturalnych i związanych z tym brak zaplecza wielkoprzemysłowego oraz rolniczy charakter województwa. Oba te czynniki nie sprzyjały zamożności województwa, co wywarło bezpośredni wpływ na szeroko rozumiany rozwój oświaty.

Również działania wojenne z lat 1914-1918, które rozgrywały się na tych terenach, spustoszyły sieć szkolną i wywarły ogólnie niekorzystny wpływ na rozwój szkolnictwa.

Niepokojący stan analfabetyzmu, który dotknął piątą część społeczeństwa, również nie wpłynął korzystnie na oświatę na tym terenie.

Niezadowolający stan sieci publicznych szkół powszechnych determinował zahamowanie w rozwoju oświaty - w woj. warszawskim zaledwie 38% stanowiły szkoły o najwyższym - trzecim stopniu organizacji, w których pracowali nauczyciele o różnym stopniu kwalifikacji,

T a b e l a 2

Stan realizacji obowiązku szkolnego w Polsce w roku szkolnym 1937/38⁵

Miej- sce	Województwa w 1937/38 r. szkolnym	Dzie- ci	Ucz- nio- wie	miej- sca	ogó- łem	Na 100 dzieci przypada uczniów w wieku lat							13 lat
						7 lat	8 lat	9 lat	10 lat	11 lat	12 lat		
												13 lat	
	M.st. Warszawa	133,4	137,7		103,1	96,4	110,2	108,3	107,4	107,0	102,1	93,3	
10	Warszawskie	462,6	407,5	10	88,1	88,5	97,6	96,2	93,2	90,4	82,2	68,0	
5	Łódzkie	430,0	406,2	5	94,5	94,9	101,4	101,1	98,9	97,2	90,8	78,1	
8	Kieleckie	486,6	446,2	8	91,7	92,1	99,2	97,6	95,2	93,8	88,4	76,1	
9	Lubelskie	381,0	344,3	9	90,4	88,3	100,5	97,6	94,7	91,8	86,1	74,2	
12	Białostockie	232,2	201,2	12	86,7	79,8	98,0	96,9	92,1	88,7	82,3	67,9	
13	Wileńskie	209,0	175,7	13	84,1	78,4	93,9	96,4	89,9	84,0	78,2	68,9	
14	Nowogrodzkie	202,1	164,5	14	81,4	73,1	94,6	92,4	87,1	82,6	76,5	62,5	
15	Poleskie	238,4	190,4	15	79,9	76,5	89,8	88,3	83,7	79,3	74,2	67,1	
16	Wołyńskie	399,0	285,7	16	71,6	62,3	86,7	84,5	80,8	73,2	64,8	49,9	
3	Poznańskie	366,6	353,7	3	96,5	99,2	98,9	98,3	97,8	98,1	95,0	88,2	
4	Pomorskie	321,5	307,5	4	95,6	96,3	98,6	98,5	98,0	96,5	94,5	86,9	
1	Śląskie	198,7	197,3	1	99,3	102,5	100,1	98,9	98,7	98,6	98,2	98,2	
2	Krakowskie	308,9	301,4	2	97,6	97,8	102,3	100,7	97,3	95,2	89,0	70,6	
7	Lwowskie	402,2	374,2	7	93,0	92,1	99,7	96,9	94,0	89,0	81,6		
11	Stanisławowskie	196,6	170,2	11	86,8	87,9	95,1	92,0	83,8	81,6	82,9		
6	Tarnopolskie	195,9	183,2	6	93,5	95,9	101,8	97,8	92,9	86,6			
P O L S K A		5164,7	4647,4	10	90,0	88,6	98,0	96,4	93,2	90,2	85,0	74,4	

cji. Baza szkolna publicznych szkół powszechnych, mimo systematycznej poprawy, nadal była niewystarczająca do potrzeb terenu, ponieważ przyrost izb lekcyjnych był kilkakrotnie niższy od przyrostu demograficznego w województwie warszawskim. Ten globalnie niekorzystny stan oświaty na jego terenie uległ dodatkowemu pogorszeniu w latach II wojny. Władza ludowa w odrodzonym państwie i społeczeństwo województwa warszawskiego musiały więc podjąć ogrom wysiłków dla likwidacji zaniedbań i opóźnień w rozwoju oświaty na tym obszarze.

P r z y p i s y

- 1 Podlasie od 1566 r. obejmowało ziemie: bielską, drohiczyńską oraz mielnicką i rozciągało się od Włodawy na południe do Bielska Podlaskiego, Rajgrodu, Białegostoku i Augustowa na wschodzie i północy.
- 2 M. Gajewski: Zmiany administracyjne miast i osiedli 1918-1963. Warszawa - 1964, s. 21.
- 3 S. Misztal: Przemiany w strukturze i rozmieszczeniu przemysłu na terenie woj. warszawskiego i miasta Warszawy. Przegląd Geograficzny 1958, nr 4.
- 4 Tamże.
- 5 GUS - Statystyka szkolnictwa w roku szkolnym 1937/38; wyd. GUS - 1939 r., seria C, s. 15.
- 6 Tamże, s. 17.
- 7 Tamże, s. 18.
- 8 Mały Rocznik Statystyczny 1939 r., s. 318, GUS - Statystyka szkolnictwa w roku szkolnym 1937/38,
- 9 Tamże.
- 10 Tamże.

Tadeusz Peter
Wojewódzka Rada Postępu Pedagogicznego
Olsztyn

PRZESZŁOŚĆ I PRZYSZŁOŚĆ POSTĘPU PEDAGOGICZNEGO W WOJ. OLSZTYŃSKIM

W 1967 roku obchodzimy na terenie województwa olsztyńskiego 20-lecie zorganizowanego ruchu postępu pedagogicznego. Warmia i Mazury od lat wpisały się na trwałe do ruchu postępu pedagogicznego, słyniemy nie tylko pięknem swojego krajobrazu, ale bogatą i barwną

przeszłością w walce o język i kulturę ludu mezerskiego. Wiele inicjatyw w zakresie ruchu nowatorstwa pedagogicznego służy nauczycielom całego kraju. Tak oto bogata przeszłość historyczna, barwna i trudna walka o przetrwanie, zawsze rodziła twórcze i patriotyczne jednostki, które zapisały się w jej dziejach i w historii narodu polskiego.

Sądzę, że m.in. korzenie naszej przeszłości zawsze nas aktywizowały do twórczych i odtwórczych poszukiwań, do tworzenia nowych rozwiązań, których owoce jawiły się w postaci jakości oddziaływań wychowawczych i przynosiły ewidentne wyniki w wychowaniu patriotycznym i obywatelskim w kształtowaniu postaw ludzkich, w ich twórczym uczestnictwie w życiu społecznym, gospodarczym, kulturalnym i politycznym.

Rodzą się pytania: jak było w przeszłości, w pierwszych latach po wyzwoleniu? Kto najpiękniej zapisał się na kartach historii ziemi wielkich synów narodu polskiego: Mikołaja Kopernika, Ignacego Krasickiego, Wojciecha Kętrzyńskiego, Gustawa Gizewiusza czy Celestyna Mrongowiusza. O tym, jak wielką rolę odegrali redaktorzy, wydawcy polskich gazet, najpiękniej napisała w 100-lecie swojego powstania "Gazeta Olsztyńska", która należy do najstarszych gazet w Polsce ukazujących się bez przerwy /wyłączając czas okupacji hitlerowskiej/ pod nie zmienionym tytułem. Gazeta jak i jej poprzedniczki zawsze odwoływała się do młodzieży, do nauczycieli, którzy stanowili fundament jej patriotycznych działań. Ona też w przeszłości zwracała uwagę na walkę o słowo polskie, a na swoje 100-lecie wystawiła sobie najtrwalszy pomnik w postaci Szkoły Podstawowej w Dywitach. To m.in. dzięki inicjatywie "Gazety Olsztyńskiej" dzieci i młodzież ma okazję do jej współredagowania, do publikowania na jej łamach artykułów opracowanych wyłącznie przez uczniów.

Nie o tym mam jednak pisać, a o postępie pedagogicznym, o roli i funkcjach postępu w życiu szkoły, jej rozwoju i przeszłości. Tak oto dochodzimy do kolejnych pytań: Czy inspiracja przeszłości może mieć wpływ na postęp i rozwój? Jak zachęcić młodzież do poszukiwań i związków współczesności z przeszłością? Co stanowi o jakości oddziaływań wychowawczych? Czy nauczyciele i szkoła pamiętają o ścisłych potrzebach powiązań z przeszłością wynikającą do pracy wychowawczej z konkretnych warunków lokalnych?

Odpowiadając na te i inne pytania posłużę się doświadczeniami w zakresie postępu pedagogicznego, ukształtowanymi na terenie województwa olsztyńskiego.

Sądzę, że nauczyciel, który nie jest twórczy, nie ma szans zdobycia zaufania nie tylko młodzieży, ale środowiska społecznego, w którym pracuje. Nawet bowiem małą niepozorną szkołę potrafi opromienić nauczyciel twórczy, a marnemu nie pomogą i szkoły-palace.

Wróćmy jednak do problemów najważniejszych. Dla każdej osobowości, a dla dziecka rozwijającego się szczególnie, wzory osobowe stanowią najważniejsze źródło poznania i dają okazję do trwałości moralnej, tak trudnej budowli, jaką jest człowiek. Nauczyciele Warmii i Mazur od najwcześniejszych lat po zakończeniu II wojny światowej pieczołowicie pielęgowali treści tradycji ludowej, które dziś dają konkretne owoce. Najsumienniejszym w tych działaniach był Związek Nauczycielstwa Polskiego, który skupił w swoich szeregach najbardziej oddanych sprawie pedagogów i wychowawców. Do nich należeli tacy ludzie, jak: Władysław Gębik, Paweł Sowa, Michał Płocica, Stanisław Witkowski, Michał Nalewajk i wielu innych, którzy odeszli na zawsze, ale pozostaną w pamięci potomnych, a przede wszystkim tysięcy nauczycieli, którzy korzystają z bogatego ich dorobku. Do grona ludzi wybitnych należy zaliczyć nauczycieli, pisarzy: Emilię Sukertową-Biedrawinę, Marię Zientarę-Malewską, Leonarda Turkowskiego.

O tym, że nauczyciele dobrze wiedzą, jaką rolę w wychowaniu człowieka spełniają treści patriotyczne, niech świadczą prace związane z pielęgowaniem tradycji grunwaldzkiej, walki o polską szkołę na Warmii i Mazurach, działaczy plebiscytowych, znakomitych mężów stanu, dyplomatów, pisarzy, naukowców. Dziś dziesiątki szkół, ulic, placów, wsi, miasteczek i miast na terenie całego województwa nosi ich imiona, a kilkanaście szkół nosi zaszczytne miano "Skoły Grunwaldu". Na dziesiątkach ulic, placów są wmurowane tablice pamiątkowe. W pracach nad ich wmurowaniem pracowała bezpośrednio sama młodzież. Wiele szczełów harcerskich i większych związków nosi imiona bojowników o język i kulturę polską ludu mazurskiego. Czytelnikowi może się nasuwać myśl, że to nic nadzwyczajnego, że tego typu działania są powszechne na terenie całego kraju. Myślę, że tak - i to bardzo dobrze - ale czy wszędzie i zawsze są wykorzystywane korzenie naszej przeszłości dla celów wychowawczych, integrujących lokalne społeczności? Czy wszyscy ludzie, a szczególnie na Ziemiach Północnych i Zachodnich pamiętają o ważności treści polskiej przeszłości w walce z odradzającym się militarystycznym zachodniemieckim, a przede wszystkim o marzeniach i rojeniach, jakie są podejmowane przez liczne ziomkostwa na Zachodzie, w Republice Federalnej Niemiec?

Naszą bronią jest i będzie przeszłość historyczna, która w sposób oczywisty dowodzi, jak wielkie ofiary poniósł naród polski w walce z pruskim germanizatorem, jak zaborca wykorzystywał wszelkie dostępne formy walki, by usunąć język polski ze szkół, urzędów i kościołów.

Nauczycielom Warmii i Mazur od najwcześniejszych dni wolności te główne ideały wytyczały drogę zdobywania serc i umysłów dzieci i młodzieży, jednania wokół spraw najbliższych sercu każdego Polaka, wszystkich ludzi, którym na sercu leży dobro ojczyzny - Polski socjalistycznej. Te działania pozwoliły na ukształtowanie drogi postępowania dla działaczy oświatowych Warmii i Mazur.

POSTĘP PEDAGOGICZNY W LATACH 1967 - 1979

Społecznikowski ruch postępu pedagogicznego na terenie Warmii i Mazur znalazł wsparcie w uchwale WRN podjętej w dniu 20 listopada 1967 roku. Zgodnie z treściami przyjętej uchwały na terenie województwa olsztyńskiego powołano Wojewódzką Radę Postępu Pedagogicznego. Rada wytyczyła dla swojej działalności cztery podstawowe obszary działań:

- ekonomiczny, obejmujący zadania w zakresie modernizacji i unowocześniania bazy materialnej szkół i placówek oświatowo-wychowawczych,
- kadry, w zakresie doskonalenia zawodowego nauczycieli oraz działań aparatu nadzoru pedagogicznego w zakresie wzrostu efektywności zarządzania oświatą,
- stałego tworzenia dla szkół i nauczycieli optymalnych warunków dla spełniania przez nich oodziennych funkcji wychowawczych i opiekuńczych,
- inspirowania i stymulowania całokształtem działalności sprzyjającym procesowi unowocześnienia szkoły, jej funkcji w środowisku społecznym.

Krytycznie trzeba stwierdzić, że mimo tak postawionych zadań powołana Rada przez okres prawie trzech lat nie przejawiała większej działalności. Być może nie miała jeszcze wtedy wszystkich atutów do społecznego działania lub nie była właściwie widziana w strukturze administracji oświatowej. A może chciano z niej stworzyć jeszcze jedno ogniwo administracyjnego nacisku na nauczyciela? Dziś z perspektywy czasu wiemy, że rola społecznego ruchu postępu pedagogicznego nie osadza się w planach, programach, wytycz-

nych i regulaminach, a w twórczym stosunku nauczyciela do nowoczesności, do poszukiwań, do bycia tzw. niespokojnym duchem, gdyż jakość naszej oświaty jest zależna od jakości niepokoju, który kieruje twórczą inspirację nauczyciela. Niepokój ten musi być niepokojem o losy polskiej oświaty, o jakość kształcenia i wychowania młodzieży.

Mimo tych niepokojów i niedostatków, jakie wystąpiły w pierwszym okresie pracy Rady, zdołano wiele uczynić dla postępu pedagogicznego na terenie województwa. Największe zasługi poniósł ZNP, który poczynając od działalności powiatowych oddziałów ZNP, doprowadził do upowszechnienia postępu na teren całego województwa, do najdalszych zakątków i najmniejszych szkół, a takich było wiele na terenie Warmii i Mazur. Do dziś wspomina się osiągnięcia Szkoły Podstawowej w Michałkach czy Kojdach /szkoły jednoklasowe/. Głośno było na terenie całego kraju na temat eksperymentu Szkoły Nr 14 w Olsztynie, gdzie A. Gerszberg pod opieką naukową Fleminga realizował eksperyment.

Wiele rad powiatowych przystąpiło do upowszechniania najlepszych doświadczeń nauczycieli w drodze opracowywania i wydawania własnych biuletynów. Przy okazji organizowanych konferencji pedagogicznych upowszechniano najlepsze rozwiązania nauczycieli nowatorów. Konferencje organizowano tam, gdzie szkoły i nauczyciele mogli pochwalić się konkretnymi osiągnięciami, gdzie wyniki pracy były wysokie, a doświadczenia nauczycieli pouczające. Dziś ze smutkiem wspominamy tamte dni. Zapytać można dlaczego? Sądzę, że główna przyczyna tkwi w tym, iż nie mamy możliwości tzw. bezpośredniego bodźca do doładowywania naszego "akumulatora", a bez inspiracji twórczej wyładujemy się, bez kontaktów także, gdyż sama literatura nie jest w stanie dać tego, co rodzi bezpośredni kontakt życia w terenie, przyjacielskie i koleżeńskie rozmowy przy herbacie. Tego naprawdę oczekują nauczyciele. Likwidacja tej niezmiernie nośnej formy wymiany doświadczeń przez resort Oświaty i Wychowania przynosi ogromne szkody społeczne. A przecież były to trzy dni, trzy konkretne konferencje w roku szkolnym, które opłacały się całej oświacie z nawiązką. Związek ma ogromne doświadczenie w działaniach społecznych i dlatego należy jemu zaufać. Sądzę, że problem wymaga przemyśleń i poważnego potraktowania z obu wysokich umawiających się stron.

Trudne lata osiemdziesiąte wiele szkody uczyniły dla całej polskiej oświaty, ale ZNP wyszedł obronną ręką z tej niezmiernie trudnej i złożonej batalii i dlatego warto problemy postępu pedagogicz-

nego wprowadzić na taki grunt, który będzie rodził i owocował. Postęp pedagogiczny nie da się bowiem ująć w ramy administracyjnych działań, a jeżeli już, to mając na uwadze smutne lata siedemdziesiąte, możemy doprowadzić do jego unicestwienia, gdyż wszystko co twórcze i innowacyjne, nie znosi ram organizacyjnych skrepowania. Myślę, że to winno szczególnie mocno utkwić w wyobraźni decydentów zajmujących się problematyką rozwoju oświaty w Polsce. To nie IKN ani też jego filie terenowe - ODN mają być sternikiem ruchu, któremu na imię "społeczny ruch postępu pedagogicznego". Ale nie oznacza to, iż ruch ten nie ma otrzymać naukowego i organizatorskiego wsparcia ze strony IKN i resortu i jego jednostek terenowych, Kuratorów i Inspektorów, a przede wszystkim dyrektorów szkół i placówek oświatowo-wychowawczych.

Jeżeli tego nie będzie, stanie się tak, jak stało się w latach siedemdziesiątych, że ruch postępu upadł, gdyż nauczyciele wyłączyli się z działalności. Dlaczego wyłączyli się z działalności? Otóż głównie dlatego, że żądano od nich planów, sprawozdań, opisów i opracowań, a więc powstała cała machina biurokratyczna, a tego "nauczyciel-twórca nie mógł tolerować i dlatego wyłączał się z dalszego uczestnictwa w procesie organizowania ruchu postępu. Często było tak, że na użytek własny nadal realizował określone zadania, ale nie pokazywał ich na zewnątrz, gdyż wiadomo, że wtedy był zobowiązany do opracowań i sprawozdań, czyli czas, który mógł poświęcić na pracę twórczą, mitrzeżył na sprawozdania, plany.

Z drugiej strony potężny ruch na rzecz podnoszenia kwalifikacji przez nauczycieli wpłynął niekorzystnie na rozwój ruchu nowatorstwa pedagogicznego, a przecież zbiegło się to zadanie na początku lat siedemdziesiątych z reformą szkoły podstawowej. I tak ruch postępu pedagogicznego został zepchnięty na dalszy plan. Jedynie nielicznym udało się oprzeć naporowi różnych złożonych zadań cisnących się na nauczyciela i szkołę. Po wtóre dość szybko zareagował na trudności ZNP, który wsłuchując się pilnie w opinię nauczycielską dążył do odgrodzenia ruchu postępu pedagogicznego. Czy się to jemu udało? Jak doszło do reaktywowania społecznego ruchu postępu pedagogicznego?

SPOŁECZNY RUCH POSTĘPU PEDAGOGICZNEGO W LATACH 1979-1986

W dniu 12 marca 1979 roku odbyły się w Warszawie - w sali zjazdowej ZNP - wspólne obrady Kolegium Ministerstwa Oświaty i Wychowania oraz Zarządu Głównego ZNP. Poprzedziły je wielostronne przygotowania, m.in. szeroka dyskusja i liczne konsultacje w środowisku oświatowym i związkowym.

Treścią obrad były zamierzenia mające na celu zdynamizowanie społecznego ruchu postępu pedagogicznego, pełniejsze wykorzystanie jego dotychczasowego dorobku i możliwości potencjalnych jako instrumentu podnoszenia efektywności kształcenia i wychowania młodzieży.

W taki to sposób doszło do sfinalizowania wieloletnich zabiegów tysięcy społeczników, którzy widzieli w rozwoju postępu pedagogicznego szansę dla polskiej szkoły.

Na wspólnym posiedzeniu przyjęto do realizacji:

- uchwałę w sprawie postępu pedagogicznego w oświacie i wychowaniu,
- regulamin Krajowej Rady Postępu Pedagogicznego,
- powołano Krajową Radę Postępu Pedagogicznego.

Tak oto powstały warunki do uporządkowania wielości i różnorodności podejść w zakresie społecznego ruchu postępu pedagogicznego. Była to również konkretna odpowiedź na społeczne zapotrzebowanie całego środowiska nauczycielskiego.

Patrząc natomiast bliżej na problemy społecznego ruchu postępu pedagogicznego możemy dziś stwierdzić, że z lat siedemdziesiątych wyszły obronną ręką nieliczne województwa. Do nich z całą pewnością należały poznańskie, zielonogórskie, opolskie, olsztyńskie, lubelskie. Sądzę, że tam się obronił postęp, gdzie nie próbowano go sformalizować i podporządkować administracyjnym rygorom. Zależało to przede wszystkim od mądrości i dalekowzroczności kuratorów, inspektorów oświaty i wychowania, a także od społecznikowskiej pasji nauczycieli i działaczy związkowych. Dlatego też w wielu województwach doszło do szybkiego powołania Wojewódzkich Rad Postępu Pedagogicznego, które z marszu podjęły społeczne działania. Do takich należy województwo olsztyńskie, gdzie 19 kwietnia 1979 roku powołano Wojewódzką Radę Postępu Pedagogicznego.

Naradzie działaczy oświatowych Warmii i Mazur, poświęconej organizacyjnym uwarunkowaniom postępu pedagogicznego, towarzyszyło szereg poczyniń przygotowawczych zarówno ze strony Kuratorium Oświaty i Wychowania, jak również ze strony Zarządu Okręgu ZNP. Poza kie-

runkami działania przyjęto 11 tematów wiodących, które miały stać się przedmiotem działalności poszczególnych szkół i placówek oświatowo-wychowawczych województwa, zgodnie z dowolnym wyborem rad pedagogicznych. Natomiast druga część wytycznych zawierała propozycje tematyczne do działalności wspierającej poczynania szkół. W grupie tych zadań uwzględniono m.in. konkursy o tematyce pedagogicznej, konferencje-spotkania przedstawicieli nauki i praktyki, zespoły naukowo-badawcze, odczyty pedagogiczne, konkursy prac magisterskich, eksperymenty pedagogiczne, forum oświatowe, kluby nauczycieli nowatorów, zespoły lektorskie. Analizując treści dokonana z perspektywy kilku lat możemy stwierdzić, że zadania założone WRPP realizuje z całą odpowiedzialnością i z dużym wyprzedzeniem. Dla przykładu podam, że ponad 100 nauczycieli nowatorów zgłosiło rozwiązania nowatorskie, które zespół Krajowej Rady Postępu Pedagogicznego wysoko ocenił i zalecił ich upowszechnienie w szkołach. Do największych osiągnięć należą: stół do nauczania elektrotechniki, biurka dla nauczycieli nauczania początkowego, zestaw mebli dla klas młodszych, zestaw przezroczy do nauczania fizyki w szkołach zawodowych, oprzyrządowanie aparatu filmowego i inne.

Za całokształt pracy na rzecz postępu pedagogicznego kilkudziesięciu nauczycieli zostało nagrodzonych nagrodą Ministra Oświaty i Wychowania, nagrodą Kuratora Oświaty i Wychowania, nagrodami inspektorów i dyrektorów szkół. Dzięki zabiegom WRPP kilkudziesięciu nauczycieli otrzymało odznaczenia państwowe, resortowe i regionalne. A za wybitne zasługi dla oświaty olsztyńskiej kilkudziesięciu nauczycielom wręczono "Medal za zasługi dla oświaty województwa olsztyńskiego". WRPP dba o wyróżnienia, nagrody dla nauczycieli nowatorów, którzy w szczególny sposób przyczynili się do rozwoju oświaty na Warmii i Mazurach. Każdego roku WRPP ogłasza konkurs dla nauczycieli nowatorów podporządkowany treściom, które w danym roku szkolnym preferuje oświata województwa. Do szczególnie ważnych i inspirujących twórczość nauczycieli zaliczamy spotkania z pracownikami nauki w radach pedagogicznych, których celem jest rozwijanie zainteresowań w dziedzinie innowacji pedagogicznych.

Do szczególnie ważnych form działalności stałej należą: fora oświatowe i konkursy na prace magisterskie. W 1987 roku odbędzie się kolejne 10 jubileuszowe forum oświatowe, poświęcone rozwijaniu zainteresowań artystycznych dzieci i młodzieży. Do ważnej formy zaliczamy również zespoły nauczycieli nowatorów np. fizyków i innych przedmiotów. WRPP wydaje swój stały biuletyn. Do chwili obe-

nej ukazało się sześć numerów tego cennego wydawnictwa, które dociera do wszystkich nauczycieli i szkół na terenie Warmii i Mazur. W 1985 roku powołałamy 11 Rejonowych Rad Postępu Pedagogicznego, które zlokalizowaliśmy przy filiach Wojewódzkiej Biblioteki Pedagogicznej. Celem naszym jest przybliżenie działalności ruchu postępu pedagogicznego do nauczyciela i szkoły. Z przewodniczącymi RRPP spotyka się WRPP dwa razy w roku. Rady te powołuje Kurator Oświaty i Wychowania na wniosek WRPP na okres trzech lat. Do składu tych rad nauczycieli nowatorów typują szkolne komisje postępu pedagogicznego lub rady pedagogiczne wspólnie z inspektorem oświaty i wychowania.

Działalność rad ma charakter społeczny, podobnie jak szczebla wojewódzkiego, co przesądza o charakterze i stylu pracy. Ma ona bowiem patronować i wdrażać społeczny ruch nowatorstwa pedagogicznego, te wszystkie poczynania nauczycieli, które nie mieszczą się w instytucjonalnych formach działalności badawczej i eksperymentalnej. Słowem działalność RRPP zgodnie z przyjętym regulaminem przez WRPP ma wychodzić naprzeciw potrzebom szeregowych nauczycieli, którzy pragną doskonalić siebie i swój warsztat pracy.

Jaki kierunek pracy na przyszłość?

Wojewódzka Rada Postępu Pedagogicznego określiła go w zadaniach przyjętych na lata 1986-1990. Zadania te zostały przedyskutowane z ogółem nauczycieli województwa przy okazji organizowanych spotkań, a także w czasie odbywanych "Forów oświatowych", na zebraniach 11 Rejonowych Rad Postępu Pedagogicznego i w radach pedagogicznych. Treści pracy WRPP zostały osadzone w realiach oświaty olsztyńskiej i odpowiadają na zapotrzebowanie społeczne nauczycieli. Powielony program dotarł do wszystkich szkół i placówek oświatowo-wychowawczych Warmii i Mazur.

Uważamy, że jedynie jasny, przejrzysty program działania może tworzyć warunki do szerokiej bazy dla społecznego ruchu postępu pedagogicznego województwa olsztyńskiego.

Uważamy, że ruch postępu pedagogicznego sprzyja innowacyjnym poczynaniom nauczycieli i wychodzi im na spotkanie. A nam winno o to chodzić, by nauczyciel wiedział, że może oczekiwać pomocy od ludzi życzliwych i wspierających nowatorstwo pedagogiczne, które służy postępowi i rozwojowi polskiej szkoły.

DYREKTOR SZKOŁY A POSTĘP PEDAGOGICZNY

Rozwijanie postępu pedagogicznego w szkole jest ściśle związane z bezpośrednim współdziałaniem dyrektora szkoły z zespołem nauczycielskim. Bezpośrednia bowiem praca dyrektora z nauczycielami może sprzyjać inspirowaniu, koordynowaniu i doskonaleniu ich działalności innowacyjnej w zakresie dydaktycznym i wychowawczym. Takie postępowanie dyrektora wymaga prawidłowego rozumienia podstawowych pojęć i sposobów działania dotyczących wdrażania postępu pedagogicznego, a także twórczej innowacyjnej pracy nauczyciela z uczniem i jego środowiskiem wychowawczym. Innym, nie mniej ważnym jego zadaniem jest również kształtowanie w procesie doskonalenia nauczycieli twórczych i chłonnych postaw wobec dokonującego się postępu pedagogicznego oraz aktywnego ich współuczestnictwa w poszukiwaniu nowatorskich rozwiązań. W związku z tym wyłania się pytanie: jak dyrektor szkoły powinien kierować działalnością innowacyjną nauczycieli, aby zapewnić prawidłową realizację celów kształcenia i wychowania oraz zwiększyć efektywność edukacyjną.

1. ZNACZENIE INNOWACJI PEDAGOGICZNYCH W PRACY DYREKTORA SZKOŁY

Dotychczasowy rozwój innowacji pedagogicznych wskazuje na powolny ich wzrost pod względem ilościowym i jakościowym oraz poziomu naukowego. Nie nadążają one jednak w pełni za wzrastającymi potrzebami, jakie rodzi stale zwiększająca się rola oświaty i wychowania w trudnej i złożonej sytuacji społeczno-gospodarczej państwa. Wydaje się, że głównym zadaniem innowacji pedagogicznych jest rozwiązywanie na drodze doświadczeń problemów nowych - dydaktycznych, wychowawczych i organizacyjnych - wpływających z potrzeb współczesnej szkoły i ważnych dla dalszego rozwoju oświaty.

Natomiast za podstawowe kryterium wartości innowacji pedagogicznych przyjąć można to, co nowego wniesie ono do teorii i praktyki pedagogicznej. Chodzi tu o nowość polegającą na lepszym wykorzystaniu obowiązujących praw i prawidłowości do wymagań praktyki na drodze badawczej przez pracującego twórczo nauczyciela lub dyrektora szkoły. Oczywiście w tym celu niezbędne jest poznanie stanu aktualnego procesu nauczania i wychowania, ustalenie i rozwiązanie problemów oraz wdrożenie efektów badań do praktyki szkolnej.

Istotne znaczenie w badaniach innowacji pedagogicznych ma prawidłowe rozumienie najczęściej używanych pojęć i terminów. Według W. Okonia postęp pedagogiczny polega na przechodzeniu od niższego do wyższego szczebla rozwoju, zarówno pojedynczych ludzi, jak instytucji wychowawczo-oświatowych i ogólnych warunków oddziaływania oświatowo-wychowawczego. Miarą tego postępu jest uzyskiwanie coraz lepszych wyników w tym samym lub krótszym czasie, przy zastosowaniu coraz bardziej racjonalnych metod i środków oraz rozsądnym wzroście nakładów¹. Tak więc postęp pedagogiczny uznawany jest za jeden z czynników dynamizujących proces wychowania i nauczania. Chodzi tu o przyspieszenie wzrostu pożądanych zmian jakościowych w pracy wychowawczo-dydaktycznej z młodzieżą. Postępu pedagogicznego nie można rozpatrywać w oderwaniu od innowacji, nowatorstwa czy też eksperymentu pedagogicznego. Postęp pedagogiczny jest bowiem wynikiem tych poprzednich. Dlatego też postęp pedagogiczny można uważać jako pasmo wprowadzonych w życie innowacji, których miarą doniosłości jest zasięg ich oddziaływania i upowszechniania w praktyce szkolnej lub pozaszkolnej.

Nowatorstwo pedagogiczne traktuje się na ogół jako działalność twórczą nauczycieli i wychowawców, której celem jest wprowadzenie zmian do systemu wychowania i kształcenia. Zmiany te mogą dotyczyć teorii, metod, form i środków oraz organizacji wychowania i kształcenia. Wyrazem zbiorowo podejmowanych wysiłków nowatorskich jest działalność szkół eksperymentalnych, eksperymentujących i wiodących².

Natomiast samo słowo "nowator" znaczy tyle, co człowiek śmiało wprowadzający coś nowego, wnoszący nowe, postępowe myśli, idee, do określonej dziedziny wiedzy, przełamujący stare pojęcia i przyzwyczajenia, prawidła, normy i systemy, które hamują postęp w nauce, a w tym w nauczaniu i wychowaniu młodzieży. Wdrażaniu nowatorstwa pedagogicznego towarzyszą określone motywacje, nastawienia racjonalne i emocjonalne, jak i przeżycia, na przykład: zadowolenia, poczucia bezpieczeństwa, uznania, aprobaty i dezaprobaty, satysfakcji, a nieraz również rozczarowań i niepowodzeń. "Innowacja pedagogiczna" jest dość często utożsamiana z nowatorstwem pedagogicznym, choć występują między nimi drobne różnice merytoryczne z punktu widzenia pedagogicznego, psychologicznego i socjologicznego.

Zdaniem W. Okonia przez "innowację pedagogiczną" należy rozumieć zmianę lub odnowienie struktury systemu pedagogicznego, jego całoś-

ci lub niektórych ważnych składników w celu wprowadzenia ulepszeń o charakterze wymiernym. Może to dotyczyć pracy nauczyciela z uczniem na lekcjach poza szkołą, w organizacjach uczniowskich, względnie odnosić się może do innowacji w zakresie realizacji programów nauczania, podręczników, wyposażenia w pomoce pracowni szkół i innych placówek wychowawczych, do przewartościowania środowiska wychowawczego młodzieży czy też doskonalenia metod i form w zakresie orientacji szkolnej i zawodowej uczniów³.

W celu poprawy pracy i osiągnięcia określonych efektów innowacji nauczycielskiej towarzyszyć powinna inicjatywa i inspiracja twórcza, czyli swoistego rodzaju koncentracja intelektualna, stopień świadomości sprzyjający aktywności poszukująco-badawczej.

Innowacja pedagogiczna może często doprowadzić nauczyciela do nowych odkryć, nowych wytworów, nowości. Ta nowość w pracy nauczyciela czy też całej szkoły, zrelatywizowana do miejsca i czasu, upowszechniona w praktyce, staje się pionierskim działaniem. Poprzez upowszechnianie innowacji w określonym środowisku pedagogicznym i wychowawczym występuje proces jej dyfuzji. Tak więc po pewnym czasie innowacja przestaje być traktowana jako coś nowego. Dlatego innowacja w szerszym znaczeniu oznacza wprowadzenie lub urzeczywistnienie zmian rozwojowych w pracy szkolnej i pozaszkolnej. W produkcji innowacja rozumiana jest jako zmiany celowo wprowadzane przez człowieka lub zaprojektowane przezeń układy cybernetyczne, które polegają na zastępowaniu dotychczasowych stanów rzeczy innymi, ocenianymi dodatkowo w świetle określonych kryteriów i składających się w sumie na postęp⁴.

W pedagogicznym ujęciu innowacja staje się coraz bardziej oczywista i konieczna. Wymaga więc przeszczerpienia na grunt działalności wychowawczej, dydaktycznej i organizacyjnej szkoły.

Eksperyment pedagogiczny jest również bliski instrumentalnej stronie innowacji. Przynosi nowe zmiany w pracy nauczyciela i szkoły. Jest on traktowany jako metoda badań, naukowego poznania rzeczywistości. Eksperyment to proces badawczy, celowa, umyślna zmiana warunków badanego typu zjawiska, przedsięwzięcia dla ujawnienia jego zależności lub rodzaju zależności, względnie niezależności od danego czynnika zmiennego. Eksperymentowanie ma szczególne miejsce w czasie dwóch ostatnich stadiów badania, tj. sprawdzania hipotezy i sprawdzania możliwości wdrażania wyników eksperymentu⁵.

Głównym celem innowacji, nowatorstwa i eksperymentu pedagogicznego jest uzyskiwanie jak najlepszych wyników wychowawczych, dy-

daktycznych, w miarę możliwości w jak najkrótszym czasie przy mniejszym nakładzie pracy organizacyjno-administracyjnej.

2. PRACA BADAWCZA DYREKTORA SZKOŁY

Jedną z przyczyn rozwijania pracy badawczej dyrektora szkoły jest konieczność sprawdzania efektywności wprowadzonych innowacji pedagogicznych. Praca w zespołach, nauczanie zindywidualizowane, system socjalistycznego wychowania, to tylko wybrane przykłady nowości wdrażanych do praktyki celem zapewnienia wyższej efektywności kształcenia i wychowania. Ale czy rzeczywiście wspomniane i inne innowacje podwyższają efektywność pracy szkoły? Odpowiedzi na to pytanie nie można udzielić bez rzetelnej pracy badawczej dyrektora. Dopiero bowiem praca polegająca na porównaniu stanu pierwotnego z następstwami wyzwolonymi ruchem innowacyjnym pomoże określić efektywność różnych innowacji. Takie sprawdzenie wartości różnorodnych nowinek staje się dyrektorowi coraz bardziej niezbędne, gdyż ruch innowacyjny w oświacie nie zawsze i nie w każdym środowisku, nie w każdym przedmiocie nauczania daje pożądane następstwa. Weryfikacja tych nowinek może zapobiegać wprowadzaniu innowacji pozornych i sztucznych. Będzie to możliwe pod warunkiem właściwego przygotowania dyrektora szkoły do prowadzenia badań innowacyjnych. Oczywiście badania towarzyszące poczynaniom innowacyjnym muszą spełniać najważniejsze wymogi naukowej metodologii, mimo że nie są one w ścisłym słowa tego znaczeniu badaniami naukowymi. Oznacza to zatem, że należy wyraźnie i prawidłowo formułować problemy badawcze i ewentualnie hipotetyczne odpowiedzi, posługiwać się poprawnie skonstruowanymi i sprawdzonymi narzędziami badawczymi, zapewnić dobrą organizację badań umożliwiającą osiągnięcie ich maksymalnej rzetelności. Ponadto opracowanie uzyskanych wyników powinno być poprawne pod każdym względem tak, aby można było dokonać analizy i syntezy danych, i wiarygodnie je interpretować. Dzięki temu mogą one stanowić w skali jednej szkoły lub klasy szkolnej niezbędną podstawę do dokonywania uogólnień w zasadzie zgodnych ze zbadaną rzeczywistością.

Badanie innowacji pedagogicznych w zakresie dydaktycznym, wychowawczym czy organizacyjnym jest działaniem nie tylko złożonym, ale i wieloetapowym. Każdy więc etap wymaga samokontroli. Oczywiście skuteczną formą takiej samokontroli mogą być badania wewnętrzne lub zewnętrzne. Znajomość więc wzajemnych związków

między etapami wprowadzenia innowacji a rolą tych badań, towarzyszących działaniu nowatorskiemu w szkole lub w klasie, jest konieczna.

Schemat postępowania w tym zakresie można ująć w następujących punktach:

a/ stwierdzenie potrzeby wprowadzenia innowacji do określonej dziedziny pracy dydaktycznej lub wychowawczej wymaga zebrania informacji o warunkach, możliwościach, czynnikach, sprzyjających i hamujących innowacyjność;

b/ wybór działania spośród możliwych, przemyślenie i zaprogramowanie procedury jego zastosowania w praktyce wiąże się z zebraniem informacji o metodach, technikach i narzędziach znanych i stosowanych. Konieczne jest również szacunkowe określenie stopnia ryzyka związanego z wprowadzeniem poszczególnych wariantów;

c/ stopniowe wprowadzanie innowacji do praktyki na terenie klasy lub szkoły. Wymaga to prowadzenia badań towarzyszących działaniu innowacyjnemu z uwzględnieniem samokontroli i samooceny przebiegu działania i jego doraźnych efektów;

d/ podjęcie kolejnych decyzji o kontynuacji, rozszerzeniu lub zaniechaniu wybranego działania innowacyjnego. W tym celu niezbędna jest kontrola i ocena funkcji ewentualnie dysfunkcji innowacji w stosunku do innych elementów oraz otoczenia systemu.

W tym miejscu należy stwierdzić, że wprowadzenie innowacji jest działaniem podejmowanym w warunkach niepewności, tj. nie pozwalającym przewidzieć w postaci mierzalnej, jakie szanse stwarza innowacja, aby osiągnąć zamierzone efekty, a także - jakie niebezpieczeństwa dla systemu i jego elementów mogą kryć się za działalnością nową, nie sprawdzoną jeszcze w określonych warunkach. Wprowadzenie zatem elementów nowych może być możliwe i dopuszczalne tylko przy zachowaniu daleko idącej ostrożności i kontroli.

3. PRZEDMIOT BADAŃ INNOWACYJNYCH NAUCZYCIELI

Istotne znaczenie w procesie badawczym innowacji mają czynniki i przedmiot badań pedagogicznych. Przedmiotem tych badań w pedagogice mogą być środowiskowe uwarunkowania życia i rozwoju dziecka i młodzieży, formy i zasięg zamierzonego oddziaływania dorosłych na młode pokolenia, układ stosunków istniejących w zbiorowości dziecięcych, postawy i przeżycia dzieci w trakcie oddziaływania różnorodnych czynników, a także proces formowania się nowych cech. W za-

leżności od tych czynników będących przedmiotem obserwacji czy analizy dokonuje się doboru odpowiednich metod, technik i narzędzi badawczych w szkole. Planowe diagnozowanie sytuacji dydaktycznych i wychowawczych w szkole jest niezbędne do nakreślenia ważniejszych kierunków zmian. Stąd też należy przyjąć, iż diagnostyczno-prognostyczna funkcja badań wewnątrzszkolnych lub zewnątrzszkolnych polega na tym, że one dopiero pozwalają podejmować uzasadnione decyzje, co do poczynań innowacyjnych w różnych dziedzinach działalności szkoły. W tym celu konieczne są rzetelne informacje dające gwarancję, że decyzje takie będą korzystne dla rozwoju danego systemu - tj. że wprowadzone innowacje dydaktyczne lub wychowawcze są funkcjonalne w stosunku do innych elementów systemu i całości.

Wydaje się, że poszukiwania i innowacje pedagogiczne nauczycieli mogą obejmować następującą tematykę: wdrożenia programu wychowania "Główne kierunki i zadania w pracy wychowawczej szkół"; pracy ideowo-wychowawczej w organizacjach uczniowskich; procesu nauczania w szkołach podstawowych, liceach ogólnokształcących i szkołach zawodowych; samodzielności i gospodarności młodzieży szkolnej; organizacji środowiska wychowawczego; pracy z uczniem wybitnie uzdolnionym; efektywności stosowania nowoczesnych środków audiowizualnych; unowocześniania metod nauczania w klasach I-III; efektywności pracy opiekuńczo-wychowawczej w świetlicach szkolnych. Są to tylko niektóre propozycje tematyki innowacji pedagogicznych w zakresie wychowawczym, metodycznym, programowym i organizacyjnym. Wszystkie inicjatywy innowacyjne, nowatorskie, doświadczenia, próby oraz eksperymenty pedagogiczne powinni nauczyciele podejmować w sposób świadomy i dobrowolny, zgodnie ze swoimi zainteresowaniami, możliwościami zawodowymi i materialnymi.

4. TWORZENIE WARSZTATU PRACY NAUCZYCIELA NOWATORA

Istotną rolę w rozwijaniu innowacji pedagogicznych w procesie kształcenia i wychowania ma do spełnienia dyrektor szkoły w zakresie wzbogacania warsztatu pracy nauczyciela. Pod tym pojęciem rozumiemy zespół środków, z których nauczyciel korzysta w doskonaleniu własnej pracy.

Punktem wyjścia do zrozumienia przez nauczyciela istoty działalności innowacyjnej powinno być zgromadzenie odpowiedniej literatury z zakresu innowatyki, przede wszystkim niezbędnej do przekształce-

nia jego postawy. Zdaniem Z. Pietrasińskiego chodzi tu głównie o zjawisko kompetencji innowacyjnej, która obejmuje "bezpośrednie przygotowanie do wprowadzenia innowacji, oparte na przyswajaniu doświadczeń praktycznych i odpowiedniej wiedzy naukowej. Treść tego przygotowania obejmuje zarówno kreatywną fazę innowacji jak i fazę organizacyjno-wdrożeniową⁷.

Można zatem przyjąć, że istotnym zadaniem nauczyciela, podejmującego samodoskonalenie zawodowo-pedagogiczne, powinno być również przechodzenie od postawy zachowawczej, poprzez wyczekującą postawę recepcyjną, do aktywnej postawy recepcyjnej, a od niej - do postawy twórczej.

Do podstawowego wyposażenia warsztatu pracy nauczyciela nowatora zaliczyć należy: książki, czasopisma, fonogramy i taśmy magnetowidowe z zarejestrowanymi informacjami dźwiękowo-wizualnymi. Szczególnie książki i czasopisma stanowią ważny element warsztatu samokształceniowego nauczyciela. Stąd też powinny wśród nich znajdować się pozycje dotyczące wiedzy z zakresu:

- a/ nauk stanowiących podstawę programów nauczania i wychowania,
- b/ dydaktyki i metodyki przedmiotów nauczania, która zawarta jest w poradnikach, przewodnikach, czasopismach przedmiotowo-metodycznych,
- c/ pedagogiki, psychologii, dydaktyki, a także socjologii,
- d/ działalności ideowo-wychowawczej, praktycznej oraz związanej z osobistymi, pozapedagogicznymi i zawodowymi zainteresowaniami nauczyciela,

W bibliotece nauczyciela, poza książkami i czasopismami, powinny znajdować się również materiały drukowane takie, jak:

- a/ własne opracowania naukowo-badawcze,
- b/ opracowania szczegółowe i uogólniające własne doświadczenia pedagogiczne - odczyty pedagogiczne, artykuły, plany i programy nauczania i wychowania, konspekty zajęć dydaktycznych,
- c/ projekty środków dydaktycznych,
- d/ notatki z zespołów samokształcenia, studiów przedmiotowo-metodycznych.

Nauczyciel nowator powinien wzbogacać zespół środków dydaktycznych poprzez rejestrowanie na taśmie magnetofonowej i gromadzenie wybranych audycji telewizyjnych, przykładowych lekcji, wywiadów itp. Tego typu fonotekę można wykorzystać przede wszystkim jako:

- a/ źródło wiedzy dla poznania, ugruntowania i powtórzenia wybranych zagadnień z zakresu nauk pedagogicznych,

b/ środek dydaktyczny dla zilustrowania wykładów, referatów głośów w dyskusji wygłaszanych w zespole samokształceniowym, na zebraniu z rodzicami¹ itp.,

c/ materiał do konstruowania nowych fonogramów wedle własnych koncepcji.

Pozostałe źródła wiedzy zebrane w fototekę, filmotekę, wideotekę mogą spełniać podobną funkcję. Jednak do ich eksponowania powinna znaleźć się odpowiednia aparatura rejestrująca i odtwarzająca.

Ostatnią zasadniczą grupę środków, jakie mogą stanowić element samokształceniowego warsztatu pracy nauczyciela, są wzorce nowych środków dydaktycznych.

Ze względu na istotne znaczenie warsztatu pracy nauczyciela w rozwijaniu innowacji pedagogicznych problem wzbogacania jego wyposażenia powinien znaleźć się w centrum uwagi dyrektora szkoły.

5. INSPIROWANIE DZIAŁALNOŚCI INNOWACYJNEJ NAUCZYCIELI

Głównym czynnikiem sprawczym inspirowania działalności innowacyjnej nauczycieli i upowszechniania postaw poszukujących i nowatorskich powinien być dyrektor szkoły. Oczywiście najkorzystniej jest wówczas, gdy sam jest nowatorem jako dyrektor i nauczyciel. Taki bowiem przełożony docenia aktywną działalność nauczycieli w zakresie rozwijania innowacji pedagogicznych w szkole. Również ich poczytania dydaktyczne i wychowawcze zyskują jego życzliwe poparcie i pomoc.

Punktem wyjścia do inspirowania innowacji nauczyciela mogą być organizowane przez dyrektora szkoły w ramach rad pedagogicznych dyskusje na temat nowości pedagogicznych oraz własnych doświadczeń. Są one doskonałą okazją do poszukiwania nowych, innowacyjnych rozwiązań problemów dydaktyczno-wychowawczych. Podobną rolę mogą też spełniać organizowane na terenie szkoły lekcje koleżeńskie, indywidualne rozmowy z nauczycielami i mobilizująca ocena pracy nauczyciela.

Osobista aktywność innowacyjna dyrektora szkoły przesądza bardziej niż cokolwiek innego o tworzeniu klimatu dla twórczych poszukiwań nauczycieli. Nie wszyscy jednak dyrektorzy przejawiają duży stopień aktywności twórczej i nie wszyscy w jednakowym stopniu pobudzają nauczycieli do działań nowatorskich. Postępowanie dyrektora szkoły powinno przyczyniać się do wyzwalania twórczych postaw

nauczycieli, stwarzając zdecydowanie korzystniejsze sytuacje do poczynań innowatorskich. Podejmowane w takiej atmosferze działania nauczycieli mają wyższą wartość motywacyjną. Kształtuje się wtedy sylwetka odpowiedzialna i zdyscyplinowana wewnętrznie. Nauczyciel odpowiedzialny i zdyscyplinowany wewnętrznie sam poszukuje różnych - lepszych rozwiązań pedagogicznych. Rozstrzyga liczne problemy w różnych - często trudnych sytuacjach, nie czekając na pomoc ze strony swego przełożonego.

W trakcie rozwiązywania problemów dydaktyczno-wychowawczych zachodzi proces samourzeczywistnienia się, kształtuje się poczucie sensu życia, a także rozwijają zdolności, inicjatywy, a więc osobowość. Efektem zewnętrznym zaś są innowacje, rodzi się postęp. Istnieje tu sprzężenie zwrotne - rozwój własnej osobowości wpływa na zmiany w otoczeniu, a otoczenie oddziałuje na osobowość.

Postępowi innowacyjnemu może sprzyjać wykorzystanie zainteresowań badawczych, poszukujących i innowacyjnych nauczyciela, a zwłaszcza stwarzanie mu optymalnych warunków do rozwijania wynalazczości i nowatorstwa pedagogicznego. Problem ten jednak wymaga większego zainteresowania i gruntownych przemyśleń przez rady pedagogiczne, dyrektorów szkół i nauczycieli oraz pracowników nadzoru pedagogicznego administracji oświatowej.

Wydaje się, że w tym zakresie niezbędne będzie zespolenie pracy badawczej pracowników nauki z poczynaniami administracji oświatowej, ODN i z nowatorską działalnością szkół i przodujących nauczycieli nowatorów.

P r z y p i s y

- ¹ W. Okoń: O postępie pedagogicznym. Warszawa 1970, s. 18.
- ² W. Okoń: Słownik pedagogiczny. Warszawa 1975, s. 196.
- ³ W. Okoń: Słownik pedagogiczny. Warszawa 1975, s. 100.
- ⁴ Z. Pietrasiański: Ogólne i psychologiczne zagadnienia innowacji. Warszawa 1971, s. 9.
- ⁵ T. Pszczołowski: Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji. Warszawa - Wrocław 1978, s. 62.
- ⁶ J. Radzewicz: Podejmowanie innowacyjnych decyzji wychowawczych. Nauczyciel i Wychowanie 1980, nr 1, s. 34.
- ⁷ Z. Pietrasiański: dz. cyt. s. 61.

JÓZEF REMBOWSKI:

RODZINA W ŚWIETLE PSYCHOLOGII.

Warszawa 1986, ss. 314

"Rodzina stanowi dla dziecka pewnego rodzaju klan wtajemniczonych osób, o wspólnym nazwisku, silnym poczuciu przynależności do siebie. Dlatego też - choć czasem może się ono buntować przeciwko porządkowi w niej panującemu i protestować przeciwko hamulcom ograniczającym swobodę - nie traci więzi z rodziną, ale stopniowo umacnia się w poczuciu słusznego współistnienia. Im silniejsze są przy tym owe więzi rodzinne, tym mocniejsze staje się w dziecku poczucie bezpieczeństwa, tak ważne dla kształtowania się jego osobowości. W zdrowym środowisku rodzinnym kształtują się zatem pożądaną dla dziecka cechy psychologiczne, ważą się jego przyszłe losy i decyduje się to, czy stanie się ono jednostką silną, odporną fizycznie i psychicznie, czy też słabą, niedojrzałą emocjonalnie i społecznie. Rodzina stymuluje ponadto rozwój intelektualny dziecka i przygotowuje nowego członka społeczeństwa, a podstawowym warunkiem pełnego zabezpieczenia psychospołecznego rozwoju dziecka jest miłość otoczenia, akceptacja rodziców i zwartość rodziny" /s. 152/ - oto fragment książki Józefa Rembowskiego: "Rodzina w świetle psychologii", najbardziej, moim zdaniem, odzwierciedlający zawarte w niej problemy.

Książka przeznaczona jest dla nauczycieli i wychowawców różnych typów szkół i zakładów opiekuńczo-wychowawczych, którym z racji zawodu przypadło zadanie kształtowania osobowości swoich wychowanków. Autor pragnie, aby tę książkę przeczytali także /a może przede wszystkim/ rodzice pragnący pogłębić swą wiedzę psychologiczno-społeczną. Niewątpliwie sięgną po nią ci wszyscy, którzy potraktują ją jako inspirację do własnych, twórczych teoretycznych i praktycznych poszukiwań.

Napisana jest pięknie. Czyta ją się z dużym zainteresowaniem, z przyjemnością, niemal - "jednym tchem".

Punktem wyjścia jest analiza pojęcia rodzina, którą można rozważać jako instytucję istniejącą wewnątrz społeczeństwa, jako system społeczny czy jako małą grupę o międzyosobowym systemie dwójkowym. Autor połączył te stanowiska w jedną całość, koncentrując

jednak swą uwagę na rodzinie jako systemie mniej lub bardziej trwałych związków psychospołecznych osób, które charakteryzują się bezpośrednimi kontaktami osobowymi. Stanowią one główny nurt życia rodzinnego i wszystko, co dzieje się w domu, jest ich następstwem.

Osią dalszych rozważań jest dziecko w rodzinie, jego rozwój i bogacenie się osobowości. Szczególnie szeroko ukazane są pierwsze związki emocjonalne i społeczne dziecka z rodzicami oraz wpływ nieobecności czasowej lub braku matki /ojca/ na rozwój dziecka. Także szeroko ukazane są postawy dziecka wobec rodziców - osobno ojca, osobno matki - jak również postawy rodzicielskie. Postawy dziecka wobec rodziców stanowią naturalną reakcję na bodźce świata otaczającego oraz na stosunek rodziców do dzieci i siebie. Zostały one zaprezentowane na materiale z literatury obcej oraz oparte o badania własne autora, wzbogacone dzięki udziałowi autora w szeroko zakrojonych badaniach nad współczesną rodziną w ramach problemu międzyresortowego, koordynowanego przez Z. Tyszkę. Materiał ten dotyczy pogłębionych analiz, stosunków wewnątrzrodziny, rozważań nad empatią i jej skutkami dla bogacenia więzi uczuciowej w rodzinie oraz rolę rodziców we współczesnym społecznieniu dzieci.

W swojej publikacji J. Rembowski pragnął dać czytelnikowi nie tylko orientację metodologiczną oraz opisać zakres stosowania technik badawczych, ale także ukazał nagromadzone fakty i doświadczenia psychologów różnych krajów, zajmujących się rodziną. W ten sposób wzbogacił bardzo naszą wiedzę o rodzinie i niewątpliwie wypełnił lukę w literaturze psychologicznej traktującej o rodzinie.

Pierwsze cztery rozdziały książki skupiają wokół siebie zagadnienia o charakterze bardziej ogólnym. Do nich należy pojęcie i treść rodziny oraz jej miejsce wśród szerszej społeczności. "Rodzinę stanowi grupa osób zespolonych pewną formą regularnej interakcji lub wzajemnej zależności". Autor starał się tutaj także pokazać liczbę i jakość stosunków między różnymi zmiennymi życia rodzinnego. Dla porządkowania tych zjawisk J. Rembowski używał pojęcia systemu wzajemnego oddziaływania.

Autor bardzo mocno podkreśla wagę rodziny w życiu każdego człowieka. Wskazuje na silne więzi wewnątrzrodzinne, które mają podstawę biologiczną, formalno-prawną oraz psychiczną, a ich połączenie daje członkom rodziny świadomość wzajemnej łączności, jedności, poczucia "my", co wyróżnia ich grupę od innych grup. Więź

wewnątrzrodzinną nie stanowi stałego układu stosunków, ale jest zjawiskiem specyficznym dla każdej rodziny i różnych faz jej rozwoju".

J. Rembowski podkreśla, że nie tylko psychologiczna jedność pary małżeńskiej kształtuje dziecko, ale i ono wywiera wpływ na rodziców. "Wzajemne oddziaływanie członków rodziny na siebie jest stymulatorem doświadczeń w rozwoju indywidualności dzieci".

Autor podaje pięć przykładowych stylów rodzinnych /wg F. Ford i J. Harrick/. Jego zdaniem każda rodzina może realizować element każdego z poszczególnych stylów życia rodzinnego i może wybrać inne style. Nie należy zatem rozumieć ich zbyt wąsko i jednostronnie. "Życie rodzinne jest bardzo bogate i można powiedzieć, że badanie prawideł życia rodzinnego podobne jest do ogarniania wzrokiem łańcucha górskiego".

Charakteryzując środowisko rodzinne dziecka zwrócono uwagę na bardzo istotny składnik charakteryzujący rodzinę jako grupę. Mianowicie na aspekty rodzinnego dziedzictwa społecznego. W rodzinie dziecko uczy się wzorów postępowania, przyswaja je sobie. "Wzory te są w aktualnej sytuacji społecznej, ale są także zakodowane w przeszłości rodzinnej i przekazywane z pokolenia na pokolenie. Mówi się o dwóch aspektach owego rodzinnego dziedzictwa. Pierwszy z nich dotyczy materialnej własności rodzinnej /.../. Drugim aspektem rodzinnej ciągłości życia są idee, wartości moralne, praktyki i tradycja ...".

J. Rembowski podkreślił mocno odpowiedzialną rolę rodziny w wychowaniu moralnym dzieci.

W rozdziale pierwszym Autor uświadamia czytelnikowi, że rodzina stanowi dynamiczny system związków społecznych. Członkowie rodziny wchodzić ze sobą w ciągle interakcje, tworzą związki emocjonalne i społeczne, mają poczucie wspólnoty, bycia razem. Wewnątrz grupy rodzinnej tworzy się rozmaity układ społeczny, z którego najważniejszy jest mąż-żona.

Rodzina ma swoje charakterystyczne cechy, które różnią ją od innych grup społecznych: ma swój intymny, wewnętrzny świat, niepowtarzalny i różniący jedną rodzinę od drugiej. Jednocześnie jest grupą otwartą, nawiązującą kontakty z innymi grupami. Jest stara jak świat, ale zawsze inna.

Rodzina jest "kolebką" rozwoju osobowości każdego członka, szczególnie dziecka. W niej zdobywa ono mowę, język, kształtuje uczucia i postawy wobec członków rodziny i otaczającego świata.

Jest ważna dla dziecka, bo wprowadza je w świat kultury i przygotowuje do udziału w życiu dorosłych.

Następnie Autor ukazał związki uczuciowe dziecka z członkami rodziny, szczególnie matką, kładąc w nim nacisk na znaczenie matki w rozwoju psychicznym dziecka w pierwszych latach rozwoju. Jej ważność wyraża się w tym, że jest ona podstawowym czynnikiem uczuciowym wpływającym na rozwój dziecka. Wpływ braku matki na dziecko jest bardzo widoczny wtedy, gdy następuje rozłąka z nią. Przedstawione wyniki niektórych badań w tym zakresie wskazują, że brak matki w pierwszych latach życia wpływa na obniżenie rozwoju psychicznego dziecka, zaburza jego sferę uczuciową. Potrzeba matki jest wprost proporcjonalna do bezradności dziecka.

W rozdziale następnym J. Rembowski dokonał próby określenia interakcji w rodzinie i wskazał ich psychologiczną ważność. Starał się wskazać niektóre sposoby badania interakcji między matką a dzieckiem. Proponuje rozpocząć od badań za pomocą obserwacji prowadzonych bezpośrednio w rodzinie. Inne proponowane techniki to kwestionariusze, testy oraz tematyczna zabawa projekcyjna. Przytoczył też kilka interesujących systemów kodowania literowego /s. 76-79/.

Zaprezentowane przez Autora badania nad interakcją w rodzinie dostarczają bogatych informacji na temat siły wzajemnych oddziaływań osób na siebie, mogą wskazać na potrzebę /lub brak/ takich związków i określić typy postaw rodzicielskich.

Rozdział czwarty książki poświęcony jest socjalizacji dziecka. Chodziło tu Autorowi o pokazanie związku procesu socjalizacji z różnymi cechami osobowości dziecka, a także o wyznaczenie głównych kierunków i czynników tego procesu i formułowanie wniosków dla praktyki wychowawczej.

Centralnym zagadnieniem jest tu przekonanie, że "dziecko jest predysponowane, aby stać się nie tylko dorosłym w granicach swego wieku rozwojowego, ale także i uspołecznionym". /s. 91/.

Mówiąc o rodzinie w aspekcie jej socjalizacji trudno pominąć jej główne funkcje: socjalizacyjną i opiekuńczo-wychowawczą. "Polityka społeczna partii i rządu - podkreśla Autor - wyrażająca się w odpowiednich uchwałach, decyzjach i aktach prawnych zmierza do umocnienia rodziny w społeczeństwie, związania jej z różnymi grupami społecznymi np. kodeks rodzinny, ustawa alimentacyjna".

J. Rembowski podkreśla pierwotną rolę rodziny w zakresie socjalizacji i wychowania. W wypełnianiu tych ról wspomagają ją

organizacje państwowe. "Wpływ domu działa bardzo silnie na dziecko, ponieważ jest długotrwały i przenikający". "Pojęcie socjalizacji odnosi się do kształtowania osobowości dziecka, a więc do przekazywania wartości, norm i wzorów kulturowych" - takie określenie tego pojęcia przyjął autor. Podał też wiele określeń tego pojęcia przez innych autorów /s. 97-98/.

Następnie Autor podkreślając olbrzymią rolę rodziny w procesie socjalizacji dziecka uświadamia czytelnikowi, że obok niej są jeszcze inne instytucje socjalizujące /przedszkola, szkoła, później zakład pracy/.

J. Rembowski wskazuje czytelnikowi, że rozwój socjalizacji u dziecka odbywa się w oparciu o dobrze rozwijające się potrzeby psychiczne /potrzeba bezpieczeństwa, kontaktu emocjonalnego/ oraz potrzeby społeczne /potrzeba afiliacji, przynależności do grupy itp./. Słabo rozwinięte potrzeby mogą opóźnić proces socjalizacji.

Duży wpływ na socjalizację dzieci mają stosunki między rodzicami i dziećmi /"swoboda i brak ograniczeń przyczynia się do socjalizacji dziecka"/.

Rozdziały następne poświęcone są: zjawisku empatii, roli ojca w procesie socjalizacji dziecka, rodzicom w percepcji dziecka a także postawom dzieci wobec rodziców, rodzicom stanowiącym wzorzec osobowy dzieci, postawom matek i ojców wobec dzieci /kontynuacja poprzednich rozdziałów/, jedynakowi w domu i w szkole, dziecku o zaburzonych kontaktach społecznych.

Zjawisko empatii jest czynnikiem sprzyjającym integracji małżeństwa i rodziny. Wyjaśniono pojęcia "empatia" w ujęciu różnych autorów. Wskazano, jak wiele miejsca w literaturze psychologicznej poświęcono związkowi empatii z różnymi aspektami osobowości oraz jej znaczeniu w dziedzinie emocjonalno-społecznego rozwoju dzieci i młodzieży. Wśród psychologów panuje wszechstronne przekonanie, że empatię można ukształtować, rozwijać, pogłębiać. Zjawisko to uważane jest za jeden z ważnych czynników w stosunkach między rodzicami a dziećmi.

Następnie Autor książki ponownie powraca do procesu socjalizacji dziecka. Tym razem jednak podkreśla nie tylko wpływ matki na wczesną socjalizację dziecka, ale także wpływ ojca. Liczne badania potwierdzają bowiem także pozytywny udział ojca w rozwoju dziecka. Zmiana orientacji nastąpiła tutaj dopiero po roku 1960 pod wpływem określonych koncepcji teoretycznych i badań empirycznych. Przedstawiono historię badań nad interakcją między matką a dzieckiem i między ojcem a dzieckiem /s. 142-148/.

Prezentowana problematyka rozdziału jest bardzo bogata w treść. Autor porusza wiele wątków; rozwija je i interpretuje. Niektóre wymagają dalszego kontynuowania.

W rozdziale poświęconym rodzicom w percepcji dziecka, a także postawom wobec rodziców, J. Rembowski podaje, że postawy dzieci w stosunku do swoich rodziców i pozostałych członków rodziny są zgodne /na ogół/ z postawami, jakie te osoby żywią wobec dzieci /wypowiedzi dzieci na temat przeżyć, odczuć, percepcji i własnych doświadczeń/.

Percepcje zachowań rodziców i postawy dzieci wobec matki, ojca stanowią ważną dziedzinę stosunków wewnątrzrodzinnych. Badania dotyczące tych zagadnień są pożyteczne, ponieważ pozwalają na formułowanie wniosków praktycznych, mających bezpośredni wpływ na kształtowanie lepszych układów w rodzinie.

Psycholog ukazuje rodziców jako wzorzec osobowy dzieci, Wyjaśnia pojęcia i treści terminu "identyfikacja", /"zmierza do uformowania własnego człowieka na podobieństwo osoby obranej za wzór" Freud/; podaje rodzaje identyfikacji oraz motywy jej występowania. Prezentuje badania wielu psychologów nad tym zagadnieniem. I chociaż ich określenia pojęcia identyfikacji są różne, to jednak zgodni są co do tego, że dzieci identyfikują się z różnymi osobami /modelami/ w ciągu swego życia. W początkowym okresie identyfikują się z rodzicami, później z nauczycielami, wreszcie z bohaterami książek itp.

Identyfikacja pomaga dziecku w naśladowaniu zachowania się modela /np. rodzice/, które to zachowanie się przyjmuje jako własne i przyswaja sobie różne role społeczne. Identyfikacja jest bardzo ważnym mechanizmem w procesie uczenia się, uspołeczniania dziecka, bogacenia się jego osobowości.

Z wychowawczego punktu widzenia najważniejszy jest model, z którym dziecko się identyfikuje, czy ma cechy godne naśladowania, powielania, przyjmowania.

W następnych dwóch rozdziałach Autor kontynuuje problematykę z poprzednich rozdziałów poświęconą postawom matek wobec dzieci i postawom ojców wobec dzieci. Prezentowane są tutaj najbardziej interesujące pod względem praktycznym i ważne ze względu na stosowanie metody wyniki znanych w literaturze badań nad postawami matek i ojców.

Badania dotyczące postaw matek wobec dzieci oparte są na infor-

macjach uzyskanych od samych matek oraz od dorastających dziewcząt, które oceniały postawy matek wobec siebie.

W wyniku badań dotyczących postaw ojców /przedmiotem badań byli nauczyciele/ zarysował się obraz ojca-wychowawcy własnych dzieci - "osoba ostra, autokratyczna w wychowaniu", ale jednocześnie dbająca o dziecko i wyrozumiała.

"Postać ojca w rysunku dziecka" to tytuł rozdziału poświęconego ojcu widzianemu oczami dziecka na tle całej rodziny, a jak wiemy, rysunek jest źródłem wiedzy o dziecku.

Ostatnie rozdziały poświęcone są jednakowi w domu i w szkole oraz dziecku o zaburzonych kontaktach społecznych.

Ukazano problematykę jedynactwa dzieci w literaturze psychologicznej; rodzinę jedynaka w świetle testu rysunkowego /s. 266-278/. Wiele miejsca poświęcono przystosowaniu jedynaka do życia w szkole /badania własne Autora/. Obejmowały one psychiczne zachowanie się w sytuacjach szkolnych prowadzących do pokonywania trudności w procesie nauki czytania, pisania, rachowania itp. oraz regulowania swego stosunku do rówieśników i dorosłych w szkole, czynny udział w życiu grupy /wyniki badań s. 277-285/.

Przedmiotem rozważań rozdziału "Dziecko o zaburzonych kontaktach społecznych" jest dziecko autystyczne /"żyje w swoim własnym świecie i nie ma dla nas żadnych odczuć; bawi się i nie wykazuje uczuciowego przywiązania"/. Przedstawiono sposoby rozpoznawania autyzmu dziecięcego /s. 296-306/.

Książka Józefa Rembowskiego "Rodzina w świetle psychologii", moim zdaniem, jest doskonałą książką dla rodziców, wychowawców, nauczycieli. Warto przeczytać ją nie tylko ze względu na walory praktyczne, ale także dla pogłębienia wiedzy z tej dziedziny zupełnie bezinteresownie.

Barbara Sitarska

ADAM STANKOWSKI:

ELEMENTY TERAPII PEDAGOGICZNEJ W PRACY NAUCZYCIELA-WYCHOWAWCY

/Skrypt przeznaczony dla studentów kierunków pedagogicznych/

"Skrypty Uniwersytetu Śląskiego" nr 393, Katowice 1986, s.118

Szeroko pojęta baza dydaktyczna szkolnictwa wyższego, w której najważniejszym elementem są podręczniki i skrypty bezpośrednio służące studentom w procesie samodzielnej pracy, jest w dużym stopniu odzwierciedleniem naukowego zaawansowania danej dyscypliny wiedzy

stanowiącej wyspecjalizowany przedmiot studiów oraz "historii" tych dyscyplin w strukturze wyższej uczelni. Studia pedagogiczne należą do tych kierunków uniwersyteckich, których historia jest stosunkowo niedługa, a równocześnie zaznaczają się w niej próby realizacji różnych koncepcji wyznaczonych pewnymi dostreżanymi i uзнanymi potrzebami społecznymi w zakresie kształcenia i wychowania. Zmienność tych koncepcji w krótkich okresach, pojawianie się nowych tendencji i trendów naukowych nie tylko w naukach pedagogicznych, ale również w rewolucyjnym rozwoju dyscyplin, z którymi pedagogika była zawsze organicznie związana /nauki biologiczne, metodyczne, psychologia, socjologia i te, które stanowią znamiona naszych czasów, np. prakseologia, informatyka, teoria systemów/, wyznacza wyjątkowo niekorzystną sytuację w zakresie samych planów i programów studiów, a co za tym idzie takich źródeł wiedzy, jak podręczniki i skrypty. Ogólnie można powiedzieć, że w tym zakresie odczuwa się dotkliwy niedostatek.

Funkcjonujący od kilku lat specjalizacyjny system studiów pedagogicznych doprowadził do jeszcze większego zapotrzebowania na opracowanie bezpośrednio służące studentom danej specjalizacji. Równocześnie w planach i programach wszystkich kierunków pedagogicznych pojawiły się przedmioty i treści wspólne, które mogą stanowić czynnik integrujący sprofilowane przygotowanie pedagogów do różnych zadań oświatowo-wychowawczych. W tej sytuacji podejmowanie zadań opracowania materiałów dydaktycznych, które z jednej strony przeznaczone są dla wyspecjalizowanych i społecznie ważnych kierunków pedagogicznych, a równocześnie mogą być wykorzystane przez kierunki pokrewne, należy uznać za niezwykle celowe i pożyteczne.

Te formalne kryteria spełnia skrypt A. Stankowskiego poświęcony terapii pedagogicznej. Zawarte w nim treści, ich dobór i charakter opracowania świadczy nie tylko o dobrej znajomości dorobku teoretycznego, ale i o bogatym doświadczeniu Autora jako terapeuty-praktyka.

Skrypt A. Stankowskiego składa się, oprócz wstępu, z czterech części poświęconych odrębnym problemom związanym ze stosowaniem terapii pedagogicznej w różnych sferach praktyki wychowawczej. We wstępie wskazano na głównych odbiorców skryptu, a więc studentów pedagogiki, których obowiązują takie przedmioty, jak pedagogika specjalna, metodyka pracy profilaktyczno-wychowawczej, praca korekcyjno-wyrównawcza, elementy logopedii. Tak więc ze skryptu mogą korzystać głównie studenci pedagogiki specjalnej.

Uwagi, które zamierzam przedstawić w niniejszej recenzji, zaczęły od problemów, które Autor porusza w części pierwszej, ale swój najpełniejszy wyraz znalazły w ostatniej części skryptu. Ogólnie problem ten można sprowadzić do swoistości oddziaływań terapeutycznych w stosunku do procesu wychowania oraz podobieństw i różnic między rolą i postawą terapeuty a wychowawcy do pacjenta i wychowanka. Autorytatywnym w tej kwestii jest stanowisko R. Miller, która po wnikliwej analizie poglądów twórców różnych koncepcji teoretycznych psychoterapii /V.E. Frankl, E. Fromm, C.R. Rogers, A. Maslow, S. Kratochvil/, dostrzega identyczność psychoterapii i wychowania pod względem celu, do jakiego dążą te z pozoru odmienne dziedziny oddziaływań na jednostkę. R. Miller pisze: "... w psychoterapii, jak i w wychowaniu chodzi o celowe wywoływanie zmian osobowości..."¹.

Celem jest więc rozwój osobowości i nie jest on wyłączną swoistością w działaniu psychoterapeutycznym, ponieważ "...wychowanie jest sztuką stwarzania warunków sprzyjających działaniu zapewniającemu rozwój jednostki"². Tak pojmowane wychowanie jest ekspresją humanistycznej orientacji teorii pedagogicznej, dostrzegającej podmiotowość każdego wychowanka. Czy jest zatem jakaś istotna różnica między psychoterapią a wychowaniem? Na to pytanie odpowiada się pozytywnie, gdyż wychowanie to przede wszystkim stymulacja i kreatywność, a w psychoterapii tkwi zasadniczo poważna doza korekcji, chociaż te poprzednie pierwiastki /stymulacji i kreatywności/ również są w niej obecne. Wobec takiego rozłożenia akcentów na te pokrewne działania, zasadnicze różnice między innymi należy upatrywać nie w celach, lecz w metodach, jakimi się posługują. Szczegółowy zestaw różnic w tym zakresie przedstawia S. Górski³. W tym miejscu wspomnę przykładowo, że dotyczą one takich aspektów jak nagradzanie, zadania, oceny, kontroli, sposobów komunikowania się. Wszystkie te elementy wykorzystywane są w zależności od tego, w którym działaniu są stosowane, w wychowaniu czy terapii. Tak więc na przykład komunikowanie się czy też kontrola i ocena będzie znacząco inna w terapii niż w "normalnym" wychowaniu. Zasadnicze podobieństwa i różnice rzutują na swoistość postaw terapeuty i wychowawcy w stosunku do pacjenta i wychowanka. Podobnie jak na tej zasadniczej płaszczyźnie /psychoterapia-wychowanie/ tak i tutaj możemy się dopatrzeć podobieństw i pewnych zróżnicowanych odcieni.

Podobieństwa między terapeutą a wychowawcą wynikają stąd, że współczesna pedagogika /akcentująca humanizm jako najwyższą wartość/ przeciwstawia się traktowaniu wychowanka jako układu reaktywnego, poddającego się jedynie dowolnym manipulacjom i obojętnego. Na jego wewnętrzne dążenia, możliwości rozwojowe i zakodowane już wartości. Wychowawca, podobnie jak terapeuta, musi zatem liczyć się z podmiotowością wychowanka i jego osiągniętym statusem. Obok tych wspólnych nastawień do leczonej i wychowywanej osobowości, między terapeutą a wychowawcą można dopatrzeć się pewnych odmiennych ustosunkowań działaniowych. Wynikają one z tego, że wychowawca w przeważającej mierze realizuje społecznie określone zadania, z konieczności musi traktować jednakowo grupę wychowanków, z którą ma do czynienia, a wielość zadań, które mają być terminowe realizowane, nie pozwala mu na dokładną diagnozę wyjściową i całkowicie dostosowany do indywidualnych parametrów osobowościowych rytm pracy wychowawczej. Standardowe warunki pracy, nastawienie na program i wyniki oraz konieczność formalnej kontroli nie pozwala nauczycielowi-wychowawcy na tak głębokie wnikanie w psychikę każdego wychowanka, tak jak jest to możliwe w przypadku terapeuty. Odmienność ról pedagoga i terapeuty uwidacznia się również w pracy grupowej. W tym wymiarze rola nauczyciela jest jeszcze bardziej ograniczona, gdyż pracuje on z grupą kilkakrotnie liczniejszą niż terapeuta. Ponadto, np. w przypadku resocjalizacji, wychowawca zamierza zmienić osobowość jednostki, która najczęściej "nie chce się" zmienić lub nie uświadamia sobie szans, jakie przed nią się otwierają, gdyby się zdecydowała na współpracę z wychowawcą.

Sygnalizując te problemy, warto postawić pytanie, w jakiej relacji pozostają one do treści przedstawionych w skrypcie A. Stan-kowskiego. Otóż, jest to skrypt z zakresu terapii pedagogicznej, a więc z takiej dziedziny, która zarówno w sensie teoretycznym, jak i praktycznym funkcjonuje bardziej w sferze postulowanej niż rzeczywistej. Oznacza to, że każdą w tym zakresie próbę należy ocenić jako cenne osiągnięcie, a równocześnie jako płaszczyznę dyskusji oraz zgłaszania uzupełnień i propozycji.

Obecny stan teorii pedagogicznej traktuje proces wychowania jako interwencję wypływającą z określonych społecznych celów oraz domaga się uwzględnienia w nim miejsca na różnorodną korekturę /terapię/, której rozległość i głębokość zależy od indywidualnych zaniedbań i zaburzeń prawidłowego rozwoju. Wobec takiej tendencji opracowania podręcznikowe, a tym bardziej skrypty akademickie i

różnorodne opracowania metodyczne, oprócz treści dotyczących ogólnego wychowania, powinny być nasycone wiedzą i wskazówkami z zakresu różnorodnej korektury. Postulat ten może być jednak najlepiej spełniony przez opracowania, które specjalnie są poświęcone terapii pedagogicznej. Opracowania te będą wyraźnie materiałami specjalistycznymi, w których korektura /terapia/ jest opisana dostatecznie szczegółowo, jest głównym celem i to z konieczności będzie je odróżniać od opracowań należących do metodyki wychowania ogólnego. Jeżeli tę zasadę uznamy za obowiązującą, to sposób opisu form, metod i środków terapii pedagogicznej powinien być wyraźnie ukierunkowany na postępowania korekcyjne, a więc być bardziej skonkretyzowany i szczegółowo przełożony na język terapii. Tak więc, szczegółowość opisu form i metod, nasycenie ich treściami specyficznymi korekcyjnymi, zróżnicowanie metod i treści w zależności od konkretnego działu postępowania terapeutycznego, stanowić powinno kryterium różnicujące opracowania z zakresu ogólnej metodyki od wszelkich materiałów przeznaczonych dla potrzeb terapii pedagogicznej.

Wczytując się w poszczególne partie skryptu A. Stankowskiego odczuwa się pewien niedosyt w tym zakresie, czyli nie dostrzega się dostatecznego zróżnicowania form i metod terapii pedagogicznej w stosunku do metodyki wychowania ogólnego. Odczucie takie potęguje się wtedy, gdy będziemy analizować proponowane przez Autora takie formy, jak przekonywanie, metoda pozytywnych przykładów czy metody sytuacyjne. Łatwo zauważyć, że są to metody wychowania społeczno-moralnego, powszechnie zalecane, adaptowane np. przez pedagogikę resocjalizacyjną /Cz. Czupów/. Ponieważ mają one charakter uniwersalny, to mogą być oczywiście stosowane w terapii pedagogicznej /a nawet powinny być/, ale należy dążyć do ich wzbogacenia i wyraźnego sprofilowania.

Podobne uwagi można odnieść do drugiego problemu, a mianowicie do stosunku terapeuty-wychowawcy: wychowawca będzie oczekiwać bardziej specyficznych i konkretnych wskazówek, dzięki którym mógłby zbliżyć swoją pracę do działania zawierającego elementy terapii. Uwagi te w niczym nie umniejszają wartości omawianego skryptu, natomiast wskazują na trudności i złożoność problemu, który powinien być stopniowo rozwiązywany. W dążeniu do tworzenia teorii terapii pedagogicznej pamiętać należy o wielu innych wymaganiach, trudnościach i ograniczeniach.

Nie sposób wymienić ich pełnego zestawu, ale jeden taki problem wynikający ze specyfiki przedmiotu oddziaływać jest wyraźnie dostrzegany. I tak, specjalistyczne lub alternatywne stosowanie metod terapii pedagogicznej jest tym bardziej wskazane, gdy uświadomimy sobie, że w każdej kategorii uczniów specjalnego kształcenia wyróżniają się ich swoiste rodzaje /typy/ i to wymaga zróżnicowanego podejścia terapeutyczno-wychowawczego, np. inny kierunek i intensywność terapii trzeba zastosować w stosunku do dzieci agresywnych niż w przypadku zahamowanych. Co więcej, według niektórych autorów, nawet w normalnych populacjach, znaleźć można takich wychowanków, którzy opornie reagują na jakiegokolwiek oddziaływania permissywne, a więc i terapeutyczne, np. jednostki psychopatyczne.

Większość nauczycieli nie zdaje sobie dokładnie sprawy z tych problemów, nie potrafi postawić adekwatnej diagnozy typologicznej i dobrać odpowiednio zindywidualizowanych metod. Z tego względu byłoby pożądane, aby w przyszłych opracowaniach /skryptach, podręcznikach/ zagadnienia te zostały uwzględnione. Przydatność i możliwość szerokiego zastosowania skryptu A. Stankowskiego najbardziej chyba jest widoczna, gdy czytamy tę jego część, w której omawiane są zagadnienia logopedii. Oprócz zagadnień ogólnych, które zostały przedstawione przystępnie i w wystarczającym dla studenta pedagogiki zakresie, znajdujemy konkretne wskazówki praktyczne, które może stosować wychowawca i nauczyciel na przedszkolnym i szkolnym szczeblu kształcenia. Zakres tematyki, sposób jej opracowania i podane objaśnienia terminologiczne, jak również propozycje tematów do samokształcenia, mogą być całkowicie wystarczające dla potrzeb wychowawcy-nauczyciela. W ten sposób, poprzez lekturę skryptu, uzupełniamy pedagogiczną wiedzę nauczyciela o bardzo ważny element, dzięki któremu można wyrównać bardziej łagodne przypadki różnorodnych wad i zaburzeń mowy oraz zapobiegać ich powstawaniu.

Na ile jest to istotne zagadnienie, przekonać się można, gdy uświadomimy sobie, jak minimalny procent dzieci z wadami wymowy trafia do poradni specjalistycznych. Podobne korzyści mogą wypływać z lektury podrödziału poświęconego gimnastyce korekcyjnej.

Skrypt S. Stankowskiego dostarcza w tych zakresach praktykującym pedagogom wystarczających wskazówek do działań korekcyjnych, a przede wszystkim profilaktycznych, które mogą być zastosowane w ogólnym planie wychowawczym normalnej szkoły. Stosowanie tego typu działań odciąża działalność specjalistycznych poradni, a przede wszystkim stanowi poważny element realizacji zasady integracji w

wychowaniu, co eliminuje zjawisko stygmatyzacji wychowanka. Zapoznanie się z treściami poszczególnych partii skryptu ułatwione jest przejrzystym sposobem prezentacji oraz jasnym i komunikatywnym językiem. Ukazanie się skryptu A. Stankowskiego jako pierwszego syntetycznego opracowania z zakresu terapii pedagogicznej będzie zapewne pozytywnym bodźcem nie tylko do doskonalenia oddziaływań wychowawczych w różnych środowiskach, ale też zachęci do teoretyczno-metodycznych poszukiwań w tej społecznie ważnej dziedzinie.

Bronisław Urban

P r z y p i s y

- ¹ R. Miller: Socjalizacja, wychowanie, psychoterapia. Warszawa 1981, s. 161.
- ² G. Mialaret: Wprowadzenie do pedagogiki. Warszawa 1968, s. 14.
- ³ S. Górski: Psychoterapia w wychowaniu. Warszawa 1968, IWZZ, s. 30.