



# **RUCH PEDAGOGICZNY**

**Dwumiesięcznik  
Związku Nauczycielstwa Polskiego**

**5**

---

**ROK XXIX (LX) WRZESIEŃ – PAŹDZIERNIK 1987**

**WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA**

## S P I S   T R E Ś C I

### ARTYKUŁY

BOLESEŁAW NIEMIĘRKO: Analiza celów nauczania. Cz. II. ....	3
WŁADYSŁAW P. ZACZYŃSKI: Dzieje paradygmatu "nauczania problemowego" w dydaktyce współczesnej - szkic do najnowszych dziejów teorii nauczania. ....	28
MIECZYSLAW ŁOBOCKI: Techniki wzmacniania negatywnego w procesie wychowania. ....	40
ZBIGNIEW SKORNY: Teoretyczne podstawy poradnictwa wychowawczego. ....	52

### SPRAWOZDANIA Z BADAŃ

ELŻBIETA ŁUCZAK: Warunki socjalno-bytowe nauczycieli wiejskich a ich zadowolenie z pracy. ....	62
HALINA GÓRECKA: Intelktualno-temperamentalne uwarunkowania efektywności kształcenia na pedagogicznych studiach dla pracujących. ....	68
GRZEGORZ NOWICKI: Sprawność dydaktyczna nauczycieli wychowania fizycznego a poziom ich wykształcenia. ....	74
MARIA CHYMUK: Przygotowanie nauczycieli do nauczania przedmiotu środowisko społeczno-przyrodnicze i jego realizacja. ....	82
WANDA CZAJKOWSKA: Szkolne uwarunkowania twórczego myślenia dzieci i młodzieży. ....	92

### MATERIAŁY DYSKUSYJNE. POGŁĄDY, OPINIE

JADWIGA BIŃCZYCKA: O potrzebie stworzenia pedagogiki pokoju ..	102
WACŁAW ŚMID: Symbole i postawy. Propozycja metodologiczna. ....	109

### RECENZJE KSIĄŻEK

WŁODZIMIERZ PROKOPIUK: L.I. Ruwiński: I.I. Kobyłacki: Osnowy pedagogiki. ....	118
---	-----

### KRONIKA

STEFAN M. KWIATKOWSKI: Dzieci w erze komputerów. ....	122
DANUTA CICHY: Międzynarodowy Kongres Unesco-UNEP nt: Wychowanie i kształcenie w zakresie ochrony środowiska. ....	125

Bolesław Niemierko  
Wyższa Szkoła Pedagogiczna  
Bydgoszcz

### ANALIZA CELÓW NAUCZANIA

#### Część II. Klasyfikacja celów nauczania

Operacjonalizacja celów nauczania, scharakteryzowana w pierwszej części tego artykułu, prowadzi zwykle do pomnożenia i uszczegółowienia celów, a stąd łatwo o utratę wizji całości procesu nauczania. Przywraca ją poklasyfikowanie celów operacyjnych, zwłaszcza wtedy, gdy klasy tworzą układ hierarchiczny zrozumiały dla nauczyciela. Jest to zarazem sprawdzian poprawności operacjonalizacji, gdyż cele nie dość zoperacjonalizowane nie dadzą się jednoznacznie sklasyfikować.

### TAKSONOMIE CELÓW NAUCZANIA

Taksonomie celów nauczania są to hierarchiczne klasyfikacje celów, obejmujące:

- a/ nazwy poszczególnych kategorii,
- b/ objaśnienie kategorii poprzez zwięzły opis zaliczanych do niej czynności,
- c/ przykłady sformułowania celów i zadań testowych mierzących ich osiągnięcia.

Robert Mager - twórca teorii operacjonalizacji celów pedagogicznych, obdarzony znakomitą intuicją konkretyzacji celów, nie doceniał potrzeby stosowania taksonomii pedagogicznych. W powszechnej praktyce sprawdziły się one przede wszystkim jako środki obrony testów osiągnięć szkolnych przed encyklopedyzmem, wyrażającym się nadmiarem /lub wyłącnością/ zadań z kategorii "zapamiętanych wiadomości", znacznie łatwiejszych do skonstruowania i obiektywnego punktowania.

Hierarchiczność taksonomii celów umożliwia porządkowanie celów i zadań testowych w sensie pomiarowej skali porządkowej /por. Niemierko 1975b, s. 112/. Zarazem jednak jest przyczyną wielu trudności pojęciowych, gdyż każda taksonomia pedagogiczna pełni służebną

rolę wobec systemu celów wychowania i nauczania przyjętych w danym kraju i w danym przedmiocie nauczania. Teoretycy pedagogiki mają skłonności do przeceniania wartości epistemologicznej /filozoficznej/ taksonomii a niedoceniania ich wartości instrumentalnej. Zdarza się też, że w sporach przywiązuje się nadmierną wagę do nazw, a pomija czynnościowy opis kategorii. Zaprzecza to operacjonalizacyjnej funkcji taksonomii, gdyż właśnie terminy typu "wiedza" i "rozumienie" Mager uważał za szczególnie mętne, koniecznie wymagające objaśnienia poprzez czynności ucznia.

Aby taksonomia mogła pośredniczyć między autorami ogólnych celów nauczania z nauczycielami i specjalistami pomiaru dydaktycznego, powinna odpowiadać co najmniej czterem poniższym warunkom /Niemierko 1979/:

/1/ powinna być poprawna naukowo, to znaczy pozostawać w zgodzie z uznanymi teoriami rozwoju człowieka i jego kształcenia,

/2/ powinna być kumulatywna, co znaczy, iż jej wyższe kategorie muszą obejmować m.in. te cele i osiągnięcia, które składają się na niższe kategorie,

/3/ powinna być praktycznie użyteczna w pomiarze i, ewentualnie, w konstrukcji programów nauczania, co wymaga jednoznaczności i pełnej operacyjności definicji jej kategorii,

/4/ powinna być łatwa do przyswojenia przez niespecjalistów, a więc jej terminologia powinna nawiązywać do wiedzy wyniesionej przez nauczycieli z uczelni pedagogicznej oraz, o ile to możliwe, do "potocznego" języka oświaty.

#### TAKSONOMIA BLOOMA

Beniamin Bloom okazał się tym pedagogiem, który odważył się zebrać wyniki pięcioletniej pracy zespołu powołanego do określenia "teoretycznych podstaw porozumiewania się egzaminatorów" i przedstawić te wyniki w bardzo jasno napisanym podręczniku "Taksonomia celów pedagogicznych. Dziedzina poznawcza" /1956/. Zespół 34 człokowych psychologów i pedagogów amerykańskich już właściwie zrezygnował z wykonania swego zadania, gdyż napotkał trudności pojęciowe nie do przewyciężenia. Bloom i czterej inni członkowie zespołu, którzy udzielili mu pomocy: M. Engelhart, E. Furst, W. Hill i D. Krathurohl - zbudowali taksonomię, będącą odtąd przedmiotem nieustannej zmasowanej krytyki i ... narzędziem pracy większości konstruktorów testów osiągnięć szkolnych w wielu krajach.

Książka dedykowana jest Ralfowi Tylerowi, którego uczniem i kontynuatorem był Benjamin Bloom. W przedmowie podkreślono potrzebę wyrażania sądów o programach nauczania i ocenianiu osiągnięć bardziej precyzyjnie niż dotychczas. Czy na przykład "prawdziwie rozumieć", "posiąść wiedzę", "uchwycić istotę" i "pojąć" - to różne sposoby mówienia o tym samym? /s. 1/. Odwołanie się do wzorcowej klasyfikacji celów powinno nauczycielom pozwolić na zdefiniowanie tych mglistych terminów. Zadaniem taksonomii nie jest - czego obawiało się wielu członków zespołu - wyręczanie nauczycieli, lecz pomaganie im w myśleniu o celach nauczania. Jest ona "pedagogiczno-logiczno-psychologicznym" systemem klasyfikacji, z wyraźną przewagą kryterium pedagogicznego, to jest kryterium użyteczności dla nauczyciela /s. 6/. Autorzy taksonomii wykorzystali bardzo liczne sugestie, komentarze i uwagi krytyczne, uzyskane od uczonych pedagogów i nauczycieli we wstępnych dyskusjach i w ocenie 1000 próbnych egzemplarzy podręcznika. Stanowi on zatem wynik pracy zbiorowej.

Rozdział I poświęcony jest "naturze" i sposobowi konstrukcji taksonomii. Klasyfikację celów nauczania można porównać z klasyfikacją książek w katalogach bibliotecznych. Podlegają jej "zamierzone zachowania" /intended behaviors/ uczniów, które tym głównie różnią się od książek, że łączą się w naturalne /określone celem danej czynności - uwaga B.N./ ciągi. Proste zachowania typu A mieszczą się zatem w bardziej złożonych zachowaniach typu AB, to z kolei - w ABC i tak dalej. To kumulowanie się zachowań wyznacza hierarchiczną strukturę klas: A - AB - ABC - ... /s. 18/. W ten sposób powstaje taksonomia, która - w odróżnieniu od zwykłej klasyfikacji - musi stanowić uzasadniony i empirycznie sprawdzalny porządek klas.

Porządek głównych kategorii /klas/ celów nauczania ustalono następująco:

- 1.00 Wiadomości /knowledge/
- 2.00 Rozumienie /comprehension/
- 3.00 Zastosowanie
- 4.00 Analiza
- 5.00 Synteza
- 6.00 Ocena

W rozdziale II znajdujemy propozycję wykorzystania taksonomii w procesie budowania programu nauczania. Najczęściej wymienianym

w programach celem nauczania jest "zdobycie wiadomości" lub "przyswojenie informacji" /s. 28/, oparte na zapamiętywaniu. Już ta obserwacja wystarczy, by - mimo zdarzających się protestów - utrzymać kategorię "wiadomości" w taksonomii celów nauczania. Pełniejsze uzasadnienie zajmowania się wiadomościami jest następujące /s. 32-34/:

1/ Wiadomości reprezentują określoną stabilność świata, kultury ludzkiej, przedmiotu nauczania.

2/ Wiadomości są uważane za podstawę wszystkich innych celów i wyników nauczania, zarówno poznawczych jak i emocjonalnych.

3/ Szeroki zasób wiadomości bywa uważany za oznakę dojrzałości umysłowej, inteligencji i wykształcenia.

4/ Nauczyciele cenią wiadomości za łatwość, z jaką mogą być nauczane. Ze względu na prostotę ich nauczania i oceniania, wiadomości są "często akcentowane jako cel pedagogiczny poza wszelką proporcją ich użyteczności i przydatności w rozwoju jednostki" /s. 34/.

Kategorie od 2.00 do 6.00 stanowią "sprawności intelektualne" /intellectual abilities and skills/. Ich uzasadnienie jest takie /s. 39-43/:

1/ Zmienna cywilizacja współczesna wymaga raczej ogólnej umiejętności podejmowania i rozwiązywania problemów niż pamiętania wiadomości, które szybko dezaktualizują się,

2/ Sprawności intelektualne człowieka są trwalsze niż jego szczegółowe wiadomości, gdyż są częściej odnawiane /wzmacniane/.

3/ Rozwiązywanie problemów jest umiejętnością o najszerszym zakresie zastosowań /transferze/ i w tym sensie jest najbardziej wydajne. Obserwacja wykazuje, że większość ludzi zamiast uparcie i skutecznie rozwiązywać problemy zadawała się rozwiązaniem częściowym, przekształca je na inne problemy lub porzuca. Zastosowanie taksonomii celów nauczania powinno ułatwić poszukiwanie metod nauczania rozwiązywania problemów i oceniania tych metod.

Rozdział III zawiera przykłady zastosowania taksonomii do analizy celów nauczania i zadań testowych /egzaminacyjnych/. Według Blooma każda kategoria taksonomii zaopatrzona jest w "trzy poziomy definicji": /a/ opis werbalny, /b/ listę przykładowych celów nauczania i /c/ przykładowe pytania egzaminacyjne i zadania. Mimo to, nie wszystkie cele nauczania dadzą się zinterpretować w tych kategoriach. "Użytkownik taksonomii odkryje, niestety zbyt często, że cele pedagogiczne są sformułowane tak szeroko, że niewiele z nich wynika dla nauczania i oceniania osiągnięć, dopóki nie zostaną zde-

finiowane dokładnie" /s. 46/. Choć mogą być "wybitnie użyteczne" w polityce oświatowej, wytyczając jej kierunek, nie mieszczą się w pojedynczych kategoriach. Tak więc taksonomia wymusza ich uszczegółowienie i sprecyzowanie. Ta część rozdziału kończy się testem dla czytelnika książki, sprawdzającym umiejętność klasyfikowania poprawnie zoperacjonalizowanych celów nauczania.

Autorzy książki są zdania, że klasyfikowanie zasad testowych jest trudniejsze od klasyfikowania celów nauczania, gdyż oceniający zadania "musi wiedzieć, lub przynajmniej poczynić pewne założenia, o sytuacjach dydaktycznych poprzedzających pomiar" /s. 51/. Po przedyskutowaniu przykładów, i ta część rozdziału kończy się odpowiednim testem dla czytelnika.

Pozostała część książki "Taksonomia celów nauczania", obejmująca około 150 stron, zawiera systematyczny wykład taksonomii wraz z licznymi i różnorodnymi przykładami oraz siedmiostronicową, bardzo popularną w oświacie amerykańskiej, skondensowaną wersję tej taksonomii. Wypis z tych materiałów zamieściłem w "Testach osiągnięć szkolnych" /1975b, s. 174-179/.

#### KRYTYKA TAKSONOMII BLOOMA

Krytyka taksonomii Blooma stanowi obszerną literaturę, podlegającą systematycznym przeglądom na łamach amerykańskich czasopism pedagogicznych. Jeden z ostatnich przeglądów tego rodzaju, przypadający na ćwierćwiecze użytkowania taksonomii, jest dziełem Edwarda Fursta /1981/, współautora taksonomii. Jako kryteria jej oceny Furst przyjmuje: /1/ neutralność, /2/ kompletność /comprehensiveness/, /3/ kumulatywną strukturę hierarchiczną i /4/ użyteczność.

Neutralność taksonomii jest rozumiana jako jej niezależność od treści nauczania, od filozofii kształcenia i od względnej wartości celów podlegających klasyfikacji. Pod tym względem taksonomia Blooma nie zadawała prawie nikogo. Zarzuca się jej prymitywny behavioryzm /por. Kupisiewicz 1978, s. 47-49/, wyrażający się pomieszaniem celu nauczania - zmiany w uczeniu - ze wskaźnikiem tej zmiany, to jest zachowaniem ucznia /Furst 1981, s. 442/. Zwraca się uwagę na to, że nauczanie ma wytwarzać nie tyle nowe zachowania, ile gotowość do nowych racjonalnych działań /czynności - B.N./. Inna często zgłaszana wątpliwość dotyczy wyabstrahowania celów z materiałów nauczania /content/, wbrew stanowisku Tylera, który uznał dwa aspekty - behawioralny i treściowy - za jednakowo niezbędne w analizie celów.

celów. Jest "naiwnością epistemologiczną" sądzić, że proces i treść poznania dadzą się rozłączyć i że istnieje osiągnięcie celów nauczania bez materiału nauczania /s. 444/. Taksonomia ujmuje raczej behavioralnie pojęte procesy poznawcze niż rzeczywiste cele nauczania. Wielu filozofów kwestionuje także rozłączenie - choćby do celów analitycznych - dziedzin poznawczej i emocjonalnej, jako "oddzielenie świata wiedzy od świata wartości" /s. 445/.

Większość użytkowników jest zadowolona z kompletności taksonomii, gdyż mieszczą się w niej prawie wszystkie rozważane cele poznawcze. Pewne trudności wynikają z rozdzielenia dziedzin, bowiem uczenie się spostrzegania wypada na granicy dziedzin psychomotorycznej i poznawczej, a uczenie się pojęć i wartości moralnych - na granicy dziedzin emocjonalnej i poznawczej. Najgłębsza krytyka wiąże się z ograniczeniem pojęcia "rozumienia" /understanding/ do raczej niskiego szczebla taksonomii /2.00: comprehension/. Zlekceważono w ten sposób wyobraźniowy /imaginative/ aspekt rozumienia, wiodący w rozwiązywaniu problemów. Co więcej, wskutek braku zainteresowania dla materiału nauczania, pominięto "racjonalny pogląd na świat - podstawową właściwość człowieka wykształconego" /s. 446/. Furst tłumaczy, że nie wprowadzono wymiaru materiału, by nie komplikować nadmiernie klasyfikacji, ale - zdaniem autorów - "punktem wyjścia" analiz określonego przedmiotu nauczania mogą być właśnie kategorie i podkategorie taksonomii celów nauczania /Tamże/.

Kumulatywna struktura hierarchiczna taksonomii opiera się na założeniu liniowości wymiaru "od zachowań prostych do złożonych". Wszelkie założenia liniowości, w tym także teoria stadialnego rozwoju inteligencji J. Piageta, budzą sprzeciw filozofów. Są oni skłonni traktować kategorię "wiadomości" /"wiedzy"/ bardzo szeroko, z włączeniem pogłębionego rozumienia informacji. Pedagodzy znajdują powody, by łączyć i przestawiać kategorie taksonomii /por. polskie propozycje tego rodzaju: Nosal i Obara 1978, s. 56, tab. 2.2; Denek i in. 1977, s. 23; Wojciechowska 1983, s. 74-75/. Oryginalne pojęcia "wiedzy", "rozumienia", "zastosowania" itd. nie dadzą się uporządkować liniowo. Taksonomia jest konwencją, która dobiera - a nawet w pewnym stopniu modyfikuje - znaczenia nazw kategorii, z której się składa.

Jako użyteczność taksonomii Furst przyjmuje jej wartość inspirującą /provocativeness/ i uznanie przez pedagogów /acceptability/. "Podręcznik sprzedany w ponad milionie egzemplarzy, przetłumaczony na wiele języków, stosowany na całym świecie i cytowany tysiące ra-



zy nie wymaga dodatkowych dowodów użyteczności" - stwierdza /s.448/. Mimo to, zasięg przedmiotowy taksonomii Blooma nie jest pełny. Obrazuje to "Podręcznik kształtującego i sumującego sprawdzania wyników uczenia się" /Bloom i in. 1971/, w którym wierność temu wzorcowi rozciąga się od wysokiej /w gramatyce języka ojczystego i matematyce/ - przez daleko idące modyfikacje /głównie w naukach społecznych i humanistycznych/ - do niemal całkowitego odrzucenia /nauczanie przedszkolne, nauki przyrodnicze - por. Klopfer 1971/. Ale właśnie matematycy najsurowiej krytykują taksonomię Blooma, co jest przejawem "zderzenia nieprecyzyjności taksonomii z precyzyjnością przedmiotu". Gdy akceptują taksonomię Blooma, to umieszczają "obliczenia" na miejsce "wiadomości" i włączają deficytowe kategorie "syntezę" i "ocenę" do "analizy" /por. Niemierko 1975a, s. 93/. Zapewne "żaden pojedynczy schemat nie stanie się narzędziem dla każdego przedmiotu i do każdego celu" /Furst 1981, s. 451/.

Znaczne niebezpieczeństwo stanowi przecenianie taksonomii jako gotowego narzędzia, a zwłaszcza szukanie w niej wytycznych dla celów nauczania poszczególnych przedmiotów. Zapominanie o służebnej roli taksonomii wobec przedmiotów nauczania jest objawem niedojrzałości danego pedagoga, ale ma oparcie w oderwaniu jej struktury od materiału nauczania. To ostatnie spostrzeżenie jest koronnym zarzutem wobec taksonomii Blooma w przeglądowym artykule Fursta.

Wybitni dydaktycy poszczególnych przedmiotów nauczania przeżywają silne opory wobec tak prostej, a zarazem - tak kategorycznej klasyfikacji celów, jaką stanowi taksonomia Blooma. Dla matematyków - jak to relacjonuje Zofia Krygowska - jest ona "łożem Prokrusta, do którego się wtłacza przemocą żywe matematyczne treści" /1982, s. 21/. Piszze ona dalej /s. 22/: "Słuszna tendencja z jednej strony do nadania dydaktyce matematyki statusu nauki posługującej się obiektywnymi metodami badań, z drugiej do sprawniejszej w praktyce organizacji procesu nauczania i do obiektywizmu w ocenie jego wyników, jest chyba błędnie realizowana w wielu pracach poświęconych właśnie operacjonalizacji celów nauczania matematyki i ich testowaniu. Dzieje się tak - między innymi - dlatego, że stosuje się w nich zbyt uproszczone, ogólne schematy, zbyt szybko chce się osiągnąć poziom metodologicznego puryzmu w dyscyplinie znajdującej się dopiero na początku swego rozwoju, zajmującej się problemami nie nadającymi się do żadnych uproszczeń ani w ich teoretycznym rozwiązywaniu, ani w stosowaniu tych rozwiązań w praktyce". Autorce tej odpowiadałaby taksonomia konstruowana w zwią-

zku z określonym materiałem matematycznym, nie wyprzedzająca tego materiału, "taksonomia a posteriori, na miarę danej treści, taksonomia żywa".

Nieliczne w pełni pochlebne krytyki taksonomii Blooma podkreślały, że zespół jej konstruktorów był świadom trudności przedsięwzięcia, braków dokonanej klasyfikacji i możliwości jej nadużyć. "Skromną ambicją Blooma i jego towarzyszy - pisze Viviane de Landsheere /1977, s. 105/ - było uczynienie kroku w kierunku większej jasności. Niezwykły oddźwięk, jaki zyskało ich niedoskonałe narzędzie, dowodzi, że odpowiadało głębokiej i pilnej potrzebie".

#### TAKSONOMIA ABC I INNE TAKSONOMIE ZREDUKOWANE

Oryginalna taksonomia Blooma zawiera 6 kategorii i 14 podkategorii, nadto "wiadomości" dzielą się jeszcze na 9 szczegółowych odmian /zob. Niemierko 1975b, s. 174 i in./. Taksonomie przedmiotowe wkrótce przewyższyły te liczby /por. Bloom i in. 1971/, gdyż /1/ wprowadziły cele, których Bloom nie zakwalifikował do dziedziny poznawczej, i /2/ nasyciły niższe szczeble klasyfikacji uogólnionym materiałem przedmiotu /zob. np. Patrzalek 1977, s. 59-124/. Dopiero tak rozbudowane taksonomie mogą być zaakceptowane przez specjalistów danej nauki jako narzędzie analizy przedmiotu szkolnego.

W przeciwnym kierunku postępują przeróbki taksonomii ze względu na pomiar dydaktyczny. W 1968 roku zespół koordynujący międzynarodowe badania osiągnięć szkolnych z przedmiotów przyrodniczych dokonał, z udziałem samego B. Blooma, następującej redukcji taksonomii celów nauczania /Comber i Keeves 1973, s. 312/:

- A. Funkcjonalna informacja /chodziło o uniknięcie wieloznacznego terminu "wiedza" oraz o włączenie umiejętności służących zdobywaniu informacji przyrodniczej/.
- B. Rozumienie /wykorzystanie wiadomości w sytuacjach, w których były one przyswajane/.
- C. Zastosowanie /dobór wiadomości i ich wykorzystanie w nowych sytuacjach/.
- D. Wyższe procesy umysłowe /trzy najwyższe kategorie taksonomii Blooma, które "w przedmiotach przyrodniczych nie dadzą się uporządkować hierarchicznie"; obejmują także rozwiązywanie problemów przyrodniczych metodami eksperymentalnymi/.

Taksonomię tę możemy nazwać - od skrótu angielskiej nazwy stowarzyszenia prowadzącego badania - taksonomia IEA. Zdała ona stosunkowo dobrze egzamin z międzynarodowej użyteczności.

Do taksonomii IEA nawiązuje moja propozycja z 1975 roku. Od tytułu książki, w jakiej została ogłoszona /Niemierko 1975a/, oraz dla podkreślenia elementarności dokonanej klasyfikacji celów będziemy ją dalej nazywać taksonomią ABC.

Taksonomia ABC obejmuje dwa poziomy i cztery kategorie celów nauczania. Dla wygody czytelnika przytoczę ją tu w całości.

T a b l i c a 1

Taksonomia celów nauczania "ABC"

Poziom	Kategoria
I. Wiadomości	A. Zapamiętanie wiadomości B. Zrozumienie wiadomości
II. Umiejętności	C. Stosowanie wiadomości w sytuacjach typowych D. Stosowanie wiadomości w sytuacjach problemowych

A oto sens terminów zestawionych w powyższej tabeli:

A. Zapamiętanie wiadomości oznacza gotowość ucznia do przypomnienia sobie pewnych terminów, faktów, praw i teorii naukowych, zasad działania. Wiąże się to z elementarnym poziomem rozumienia tych wiadomości: uczeń nie powinien ich mylić między sobą i zniekształcać.

B. Zrozumienie wiadomości oznacza, że uczeń potrafi je przedstawić w innej formie niż je zapamiętał, uporządkować i streścić, uczynić podstawą prostego wnioskowania.

C. Stosowanie wiadomości w sytuacjach typowych oznacza opanowanie przez ucznia umiejętności praktycznego posługiwania się wiadomościami według podanych mu poprzednio wzorów. Cel, do którego wiadomości mają być stosowane, nie powinien być bardzo odległy od celów osiągniętych w toku ćwiczeń szkolnych.

D. Stosowanie wiadomości w sytuacjach problemowych oznacza opanowanie przez ucznia umiejętności formułowania problemów, dokonywania analizy i syntezy nowych dla niego zjawisk, formułowania planu działania, tworzenia oryginalnych przedmiotów, wartościowania przedmiotów według pewnych kryteriów.

Liczne przykłady zadań reprezentujących poszczególne kategorie taksonomii ABC podane są w części II książki "ABC testów osiągnięć szkolnych".

Jak się zdaje, nazewnictwo przyjęte w taksonomii ABC oraz hierarchia jej kategorii odpowiadają naszej rodzimej teorii dydaktycznej. Porównajmy je z dwoma cytatami, wybranymi z dzieł Czesława Kupisiewicza /wprowadzono rozstrzelenie druku dla odpowiednich terminów/:

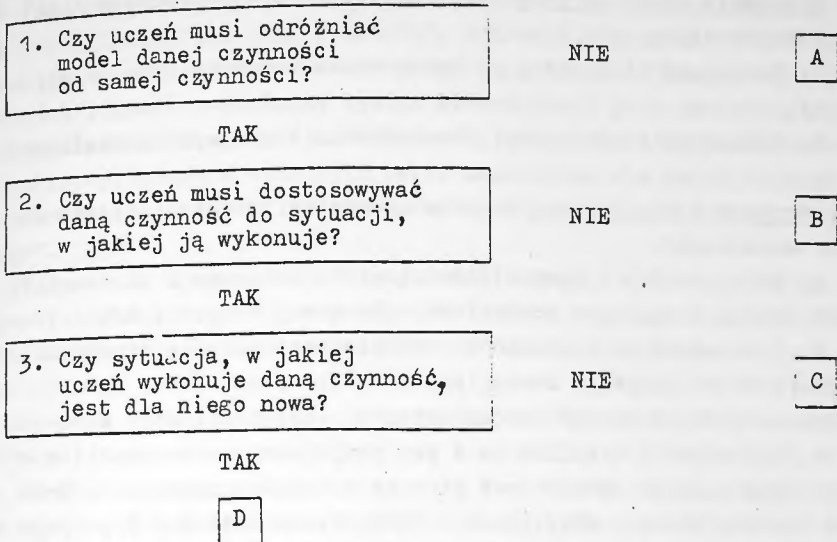
1. /Funkcja transformacyjna podręcznika polega/ "na ułatwieniu uczniowi nie tylko z a p a m i ę t a n i a takich lub innych w i a d o m o ś c i, lecz także ich z r o z u m i e n i a oraz p o s ł u g i w a n i a s i ę n i m i w s y t u a c j a c h, które tego wymagają /Kupisiewicz 1973, s. 111/.

2. /Po rozwiązaniu zadań tekstu programowego/ "uczniowie posługujący się programem powinni o p a n o w a ć z e z r o z u m i e n i ę m podstawowe informacje z zakresu zaprogramowanego tematu. Z kolei chodzi o to, aby sprawdzić, czy uczniowie ci potrafią p o s ł u g i w a ć s i ę t y m i i n f o r m a c j a m i w s y t u a c j i p r o b l e m o w e j, wymagającej od nich samodzielnego z a s t o s o w a n i a zdobytej w i e d z y w nowych warunkach, ogólniej - rozwiązania p r o b l e m u" /Kupisiewicz 1974, s. 129/.

Dzięki naturalności języka taksonomii ABC nawet ci nauczyciele, którzy zetknęli się z nią po raz pierwszy, potrafią na ogół poprawnie określić kategorię czynności wykonywanej przez ucznia dla rozwiązania zadania testowego w około 50 procentach przypadków /Niemierko 1979/. Wskaźnik ten wzrasta dla wprawnych konstruktorów testów.

Kolejność kategorii taksonomii ABC zwykle nie jest przez użytkowników kwestionowana. Wyjątek stanowią dwie środkowe kategorie, które są niekiedy zamieniane /Denek i in. 1977, s. 35 i n./ . Pojawiają się też tendencje do łączenia dwu środkowych kategorii /zrozumienie - proste zastosowanie/.

Praktyczne wykorzystanie taksonomii ABC może być ułatwione przez poniższy algorytm, wzorowany na wtórnej operacjonalizacji taksonomii Blooma, dokonanej przez J.L. Horna /Landsheere 1977, s. 109-110/. Składa się on z trzech pytań rozstrzygnięcia, a odpowiedzi kierują użytkownika do poszczególnych kategorii taksonomii.



Rys. 1. Algorytm przyporządkowania kategorii operacyjnych ogólnym celom nauczania według taksonomii ABC

Budując ten algorytm, za cechy wyróżniające czynności wyższych szczebli uznano kolejno:

- dla BCD: uogólnienie czynności,
- dla CD: jej uzależnienie sytuacyjne,
- dla D: nowość sytuacji,

Inaczej mówiąc, operowanie modelami przedmiotów, zjawisk i zależności uznano za istotę rozumowania, sterowanie czynności według informacji otrzymywanych na poczekaniu - za istotę umiejętności odtwórczych a sterowanie czynności według informacji niepełnych, wymagających przetworzenia przez wykonanie samodzielnie dobranych czynności pomocniczych - za istotę umiejętności twórczych. Są to dość schematyczne uproszczenia, a więc algorytmiczna postać taksonomii ABC nie może zastąpić jej postaci opisowej.

Sądząc po liczbie cytatów i zapożyczeń, taksonomia ABC zdobyła pewne uznanie w Polsce. Dzięki wprowadzeniu pojęcia "czynności" oraz powiązaniu taksonomii z wielowymiarowym modelem treści nauczania udało się uniknąć niektórych wad bloomowskiego pierwowzoru, w tym przede wszystkim sugestii uniwersalnej samowystarczalności.

W dydaktyce radzieckiej stosuje się taksonomię celów nauczania podobną do taksonomii ABC. Oto "poziom czynności" /urowni diejatielności/ w ujęciu znanego teoretyka tej dziedziny W. Biespalki /1968/:

I. Czynności reproduktywne /naśladowcze, nie wytwarzające nowej informacji/

1. Znajomość wiadomości /rozpoznawanie, rozróżnianie, klasyfikacja/.
2. Odtwarzanie wiadomości /mechaniczne i w nowym uporządkowaniu/.

II. Czynności produktywne /oparte na analogii, przebiegające w nowych warunkach/

3. Umiejętności i nawyki /zastosowanie wiadomości na zasadzie algorytmicznej prowadzące do subiektywnie nowej informacji/.

4. Przetwarzanie wiadomości /twórcze zastosowanie wiadomości prowadzące do obiektywnie nowej informacji/.

Taksonomia ta stosunkowo mocno akcentuje czynności mało samodzielne /poziomy 1-3/. Wynika to z jej podporządkowania teorii nauczania programowego, które jest głównie metodą zaznajamiania uczniów z "wiedzą bierną" /Kupisiewicz 1970, s. 230-232 i 247/, znajduje też oparcie w galpierinowskiej teorii fazowego przyswajania wiedzy /Galpierin 1965/. Zgodnie z tą teorią, uczenie się określonej czynności rozpoczyna się od fazy orientacyjnej, polegającej na rozpoznaniu wzoru i warunków wykonywania tej czynności, a potem następuje odtwarzanie tego wzoru, coraz sprawniejsze i bardziej samodzielne. U Biespalki zatem samodzielne stosowanie wiadomości musi zmieścić się w jednej, najwyższej kategorii czynności.

Proces redukcji wyższych kategorii taksonomii celów nauczania wszędzie tam, gdzie w grę wchodzi ocena osiągania tych celów, postępuje także w innych krajach. W drugim międzynarodowym studium osiągnięć szkolnych z przedmiotów przyrodniczych, rozpoczętym w 1981 roku, wstępne analizy programowe były dokonywane z pomocą rozwiniętej taksonomii Klopfera, ale do analizy zadań testowych wykorzystano taksonomię IEA z połączonymi kategoriami C i D. Wcześniej w międzynarodowych badaniach osiągnięć szkolnych z dziedziny literatury analogiczne narzędzia stanowiły taksonomie: /a/ złożona z 10 kategorii i /b/ złożona z dwu /1/ kategorii - "rozumienie" i "interpretacja" /Purves 1973, s. 42 i n., 336 i n./. Do dwukategorialnej taksonomii minimalnej doszedł w swych bogatych doświadczeniach pomiarowych James Popham. W jego podręczniku "ewaluacji pedagogicznej" czytamy /1975, s. 60/: "Niektórzy pedagodzy, a wśród nich autor, stwierdzają użyteczność trzech dziedzin taksonomii /poznawczej, emocjonalnej i psychomotorycznej - przyp. B.N./ do opisu celów nauczania, a w dodatku redukcji taksonomii poznawczej

do /1/ jej najniższego szczebla /wiadomości/ i /2/ wszystkiego, co wyżej /pozostałe pięć szczebli/. Ponieważ większość celów pedagogicznych jest formułowana na szczeblu pamięci mechanicznej /wiadomości/, nawet dwudzielny system klasyfikacji jest użyteczny. Wprawdzie niektórzy specjaliści chwalą się zdolnością taksonomicznego klasyfikowania wszelkich celów nauczania, ale autor książki uznaje to za klasyczny przykład rzeczoznawstwa błędnie skierowanego".

Taksonomia zdegradowana do dychotomicznego podziału celów na "pamięciowe" i "nie tylko pamięciowe" słabo wspomaga intuicję nauczyciela próbującego zoperacjonalizować cele nauczania swego przedmiotu. Równie mało użyteczne są jednak taksonomie nazbyt rozbudowane i sformalizowane. Na przykład ekletyczna "systemowa taksonomia celów nauczania" Czesława Nosala /Nosal i Obera 1978, s. 88-94/ obejmuje  $4 \times 4 \times 4 \times 4 \times 4 = 1024$  kategorie, opatrzone długimi i trudnymi nazwami, pozbawione bliższych objaśnień oraz ilustracji przedmiotowej. Niepożądana jest też forsowna kwantyfikacja taksonomii, jak na przykład przyznanie "rang ważności" /od 1 do 4/ kolejnym kategoriom taksonomii ABC, co ma jakoby uzasadnienie w wynikach badań empirycznych /Denek 1980, s. 87-88/.

#### TAKSONOMIE NACHYLONE METODYCZNIE

Interesujące wyniki przynosi oparcie taksonomii na określonej teorii uczenia się. Przedstawiona w poprzednim punkcie skrótowa taksonomia Biespalki, wykorzystująca teorię Galpierina, może być zaliczona do tej grupy. Ceną silnego wsparcia struktury taksonomii wybraną teorią jest uzależnienie taksonomii od pozycji tej teorii w nauce. Gdy podważy się znaczenie dokładnego opanowania czynności reproduktywnych dla pobudzenia i rozwoju czynności produktywnych /zob. Materska 1978/, hierarchia poziomów czynności w taksonomii Biespalki jest zachwiana.

Inną taksonomię związaną z teorią i potrzebami nauczania programowanego reprezentował w głośnej książce "Warunki uczenia się" /1965/ Robert Gagnè. Taksonomia Gagnè zyskała dużą popularność wśród dydaktyków amerykańskich. Gagnè odróżnia osiem następujących typów uczenia się" /types of learning/ oraz podaje ich przykłady /Tamże, s. 58-59/:

/1/ odruchowe uczenie się /np. uczenie się lęku wysokości/,

/2/ uczenie się bodźca i reakcji /np. uczenie się wymawiania głosek przez dziecko/,

/3/ wiązanie zachowań reaktywnych /np. wiązanie wymawianych głosek w słowa/,

/4/ kojarzenie słowne /np. uczenie się słów przypominających nam inne słowa/,

/5/ zróżnicowanie wielokrotne /np. uczenie się nazwisk uczniów przez nauczyciela/,

/6/ uczenie się pojęcia /np. uczenie się pojęcia "blisko" i "daleko"/,

/7/ uczenie się zasady /np. uczenie się prawa fizycznego o rozszerzalności cieplnej gazów/,

/8/ rozwiązywanie problemów /np. opracowanie projektu reorganizacji biura w związku ze zmianą warunków lokalowych/.

Podobnie jak inne klasyfikacje dokonywane przez psychologów, taksonomia Gagnè operuje małą jednostką czynności zachowania organizmu, w tym przypadku - stopniowo rosnąca ku wyższym kategoriom. Kategorie 2 - 5 mogą być przydatne głównie w wychowaniu przedszkolnym i nauczaniu początkowym, gdzie przeważają czynności elementarne. Ale i na tym szczeblu szkolnictwa dydaktyk zaakcentuje przyswajanie gotowej wiedzy /kategorie 6 - 7/ oraz - jak to pisze Gagnè - "rodzaj uczenia się", który wymaga wewnętrznych zdarzeń, zwanych myśleniem", czyli rozwiązywanie problemów /kategoria 8/.

Szczególną przydatność wykazuje taksonomia Gagnè w programowaniu dydaktycznym /Taber i in. 1965, s. 73 - 84/. Aby każdy z kolejnych kroków programu mógł być przez ucznia skutecznie i w dobrym tempie opanowany, powinno wymagać od niego tylko jednego, określonego typu uczenia się. Znaczy to, że wszystkie niższe w hierarchii składniki danej czynności, których "warunki uczenia się" - jak liczba powtórzeń, rozkład powtórzeń w czasie, zmienność bodźców i innych elementów sytuacji - są inne, powinny być opanowane przedtem.

Teorią bazową nauczania programowanego jest "klasyczny behaviorizm, który pojmuje proces uczenia się jako wytwarzanie szeregu związków asocjacyjnych przez odpowiednie ich wzmacnianie" /Tomaszewski 1970, s. 154/. Gdy nie chcemy sprowadzić uczenia się do "mikroaktywności, polegającej na odpowiadaniu na kolejne pytania" /Tamże, s. 166/ i uznamy nauczanie programowane za pomocniczą jedynie metodę nauczania /Kupisiewicz 1970, s. 247/, użyteczność taksonomii Gagnè będzie ograniczona do analizy trudności w uczeniu się i projektowania ćwiczeń usprawniających.



Zwolennikom upodobnienia procesu nauczania do badania naukowego odpowiada taksonomia Klopfera /Bloom i in. 1971, s. 559 i n./, zaprojektowana dla przedmiotów przyrodniczych /Science/.

"W miejsce uporządkowania materiału według działów danej dyscypliny - pisze Leopold Klopfer /Tamże, s. 565/ - nowe programy przyrodznawstwa są ześrodkowane na procesach badania naukowego /szczególnie w niższych klasach i na wybranych pojęciach scalających /szczególnie w sprofilowanych klasach szkoły średniej/. /.../ Tradycyjne programy są realizowane głównie metodą czytania i powtarzania oraz uzyskiwania potwierdzeń w ćwiczeniach laboratoryjnych, podczas gdy współczesne programy wykorzystują poszukiwania odkrywcze jako podstawę nauczania przedmiotu".

Taksonomia Klopfera obejmuje dziewięć następujących kategorii:

- A. Wiadomości i zrozumienie
- B. Procesy badawcze I: obserwowanie i mierzenie
- C. Procesy badawcze II: dostrzeganie problemu i poszukiwanie dróg jego rozwiązania
- D. Procesy badawcze III: interpretowanie danych i formułowanie uogólnień
- E. Procesy badawcze IV: budowanie, sprawdzanie i korygowanie modelu teoretycznego
- F. Zastosowanie wiadomości i metod naukowych
- G. Umiejętności praktyczne /związane z posługiwaniem się wyposażeniem laboratorium/
- H. Postawy i zainteresowania /dotyczące nauki/
- I. Światopogląd /orientacja naukowa/

Klopfer wymienia także 42 podkategorie swej taksonomii. Ich listę, trochę zmienioną i rozwinętą aż do 55 pozycji, podaje M. Sawicki /1981, s. 229-231/.

Konstrukcja Klopfera jest taksonomią jednoznacznie zaangażowaną po stronie idei i metod nauczania, które przeżywały swój rozkwit równoległe z nauczaniem programowanym, na przełomie lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych naszego stulecia. Późniejsze zjawiska kryzysowe w gospodarce światowej ograniczyły zaufanie społeczeństw do metodologii nauk ścisłych.

Jak większość autorów taksonomii przedmiotowych, Klopfer bardziej dba o bogactwo propozycji i kompletność taksonomii niż o ścisłą hierarchiczność jej struktury. Budzi wątpliwość umieszczenie prostych umiejętności praktycznych /manual skills/ ponad rozumowaniem naukowym i dodanie kategorii "emocjonalnych" na szczycie taksonomii.

W POSZUKIWANIU TAKSONOMII CELÓW MOTYWACYJNYCH

Aczkolwiek "szkoła wychowuje, bo naucza, a nie odwrotnie" - jak to podkreśla za Paulem Ricoeurem Mieczysław Sawicki /1981, s. 228/ - to uznanie pełni poznania za warunek konieczny odpowiednich zainteresowań i postaw uczenia jest rażącym uproszczeniem. Właśnie dlatego, że korzystne stany emocjonalne muszą towarzyszyć poznawaniu, a nie tylko kwitują gotowe poznanie, dydaktycy przedmiotowi żywo interesują się motywacją.

Teoretycy wychowania mało zajmują się operacjonalizacją celów wychowania. Na przykład Heliodor Muszyński w książce "Ideał i cele wychowania" wyznacza następującą "procedurę sprowadzenia celów naczelnych do coraz bardziej szczegółowych" /1974, s. 32/: ideał wychowania → cele naczelne → cele kierunkowe → cele etapowe → cele operacyjne, ale przedstawia tylko wybrane cele kierunkowe i nie buduje narzędzia, które pomogłoby nauczycielom dokonać ich dalszego "sprowadzenia".

W 1964 roku, zachęceni powrotem taksonomii dziedziny poznawczej, Dawid Krathwohl wraz z B. Bloomem i B. Masią opublikowali podręcznik "Taksonomia celów pedagogicznych. Dziedzina emocjonalna" /1964/. Jest on szeroko znany na Zachodzie, stosunkowo mało krytykowany i ... rzadko stosowany. Taksonomię tę przedstawiłem i omówiłem krytycznie w artykule "Taksonomia celów nauczania" /1979/. Tam też uzasadniłem następującą taksonomię celów wychowania, zbudowaną - dla wygody użytkownika - na zasadzie analogii do taksonomii ABC:

T a b l i c a 2

Taksonomia celów wychowania

Poziom	Kategoria
I. Działania	A. Uczestnictwo w działaniu B. Podejmowanie działania
II. Postawy	C. Nastawienie na działanie D. System działań

Znaczenie terminów zestawionych w powyższej tabeli jest następujące:

A. Uczestnictwo w działaniu polega na świadomym i uważnym odbieraniu określonego rodzaju bodźców oraz wykonywaniu czynności odpowiadających przyjętej roli, jednak bez wykazywania inicjatywy. Wychowanek ani nie unika danego rodzaju działania, ani też go nie podejmuje z własnej woli, chętnie natomiast dostosowuje się do sytuacji.

B. Podejmowanie działania polega na samorzutnym rozpoczynaniu danego rodzaju działania i wewnętrznym zaangażowaniu w wykonywanie danego rodzaju czynności. Wychowanek nie tylko dostosowuje się do sytuacji, w jakiej się znalazł, ale i organizuje ją w pewien sposób. Jest to jednak postępowanie mało jeszcze utrwalone.

C. Nastawienie na działanie polega na konsekwentnym wykonywaniu danego rodzaju działania na skutek trwałej potrzeby wewnętrznej i dodatniego wartościowania jego wyników. Wychowanek jest zwolennikiem tego działania i zachęca do niego innych; poglądom jego brak jednak szerszego uogólnienia i pełnej spistości.

D. System działań polega na regulowaniu określonego typu działalności za pomocą harmonijnie uporządkowanego zbioru zasad postępowania, z którymi wychowanek identyfikuje się do tego stopnia, że można je uważać za cechy jego osobowości. Wychowanek nie zawodzi nawet w bardzo trudnych sytuacjach, a jego działania odznaczają się skutecznością oraz swoistością stylu.

A oto niezbędne objaśnienia i przestrogi dla ewentualnego użytkownika zaproponowanej taksonomii:

1. Taksonomia ta czerpie z Krathwohla część schematu konstrukcyjnego i niektóre uogólnione opisy czynności wychowanka. Wyraźnie różny jest podstawowy element konstrukcji: wewnętrzne przeżycie /emocja/ zostało zastąpione "działaniem wychowanka". O działaniu mówimy, gdy "chcemy podkreślić, że czynności człowieka mają swój przedmiot, na który są skierowane i który pod ich wpływem podlega zmianom /Tomaszewski 1976, s. 9/. Działania są łatwiej obserwowalne niż uczucia.

2. Wychowawcza działalność szkoły została sprowadzona do kształtowania motywacji, to jest właściwości ucznia wyznaczającej jego "możliwość i kierunek aktywności" /Tomaszewski 1963, s. 187/. Motywacja jest głównym czynnikiem psychologicznej regulacji czynności /Tamże, s. 185 i n./, a więc takie uproszczenie wydaje się dopuszczalne.

3. Termin "postawy" jako nazwa poziomu motywacji został zastosowany w znaczeniu dość wąskim i swoistym. Postawa oznacza tu działa-

nia stałe i pobudzane głównie z zewnątrz: trwałą potrzebą przekonania, siłą charakteru, wybranym stylem życia. W innych tekstach pedagogicznych "postawa" ma znaczenie szersze, w dużej mierze wspólne z "zainteresowaniem", "zamiłowaniem", "wartością" i "przy-stosowaniem społecznym" /Kratwohl i in. 1964, s. 36-38/. Także psychologowie częściej akcentują składnik poznawczy i emocjonalny postawy niż składnik działaniowy /behavioralny/. Na przykład Janusz Reykowski /1976, s. 763/ zauważa: "Ustosunkowania stałe wtedy, gdy dotyczą klas przedmiotów, instrukcji, idei, wartości, bywają nazywane p o s t a w a m i, wtedy zaś, gdy wyrażają się w ukie-runkowaniu na określone cele - d ą ż e n i a m i". Gdyby przyjęć to rozróżnienie, ukształtowana motywacja byłaby zbiorem /systemem/ "dążeń".

4. Przykładem czterech kategorii celów wychowania mogą służyć działania i postawy czytelnicze uczniów w zakresie wybranej dziedzi-ny wiedzy:

A /uczestnictwo w działaniu/: uczniowie chętnie czytają wymaganą literaturę,

B /podejmowanie działania/: jak w A oraz od czasu do czasu sportanicznie sięgają po nadobowiązkowe opracowania z danego zakresu,

C/ nastawienie na działanie/: jak w B oraz czytają systematycznie według własnego planu lektury, a opinie o książkach z danej dziedziny są częstym tematem ich rozmów z rówieśnikami,

D/ system działań/: jak w C oraz wykorzystują każdą okazję do poszerzania wiedzy z danego zakresu poprzez czytanie, "nie wyobrażają sobie" przerwania tych lektur w przyszłości, a plany życiowe są do tych postanowień dostosowane.

Jak widać, hierarchia celów wychowania w zakresie czytelnictwa ma dużą rozpiętość: od poprawnego wykonywania obowiązków ucznia do niemal profesjonalnego nawyku i warsztatu czytelniczego. Niestety brak nam jeszcze doświadczeń w posługiwaniu się taksonomią celów wychowania poza ćwiczeniami w zakładach kształcenia nauczycieli. Pomiar wychowawczy nie wybiega jeszcze poza postulaty /Borowska 1983/.

5. Podobnie jak w dziedzinie poznawczej, taksonomia celów wychowania nie określa toku oddziaływań wychowawczych i samowychowawczych. Przy odpowiednio dojrzałej osobowości wychowanka, przekonanie o wartości przyszłych działań /postawa/ może prowadzić do ich podjęcia.

## TAKSONOMIE CELÓW DZIEDZINY PSYCHOMOTORYCZNEJ

Dziedzina psychomotoryczna, obejmująca nabywanie wprawy w wykonywaniu czynności ruchowych, zyskała na przełomie lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych trzy projekty taksonomii, które są przytaczane w podręcznikach pomiaru dydaktycznego do dzisiaj. Spotyka się też testy, zbudowane według tych taksonomii, głównie z zakresu techniki czytania i pisanie oraz umiejętności zawodowych.

Elżbieta Simpson /1966/ zaproponowała następującą hierarchię celów dziedziny psychomotorycznej:

1. Spostrzeganie: świadomość przedmiotów, ich właściwości i wzajemnych związków, uzyskane drogą zmysłową.
2. Nastawienie: gotowość - umysłowa, fizyczna i emocjonalna - do wykonywania odpowiedniego ruchu.
3. Reakcja pod kierunkiem /guided response/: wykonywanie ruchu - zwykle rozłożonego na proste składniki - pod kierunkiem innej osoby.
4. Mechanizm: umiejętność, znacznie już wyćwiczona, będąca w stałej dyspozycji ucznia jako reakcja na właściwe bodźce sytuacyjne.
5. Złożona reakcja zewnętrzna: wykonywanie złożonej czynności ruchowej skutecznie i płynnie, to jest z minimalnym nakładem energii i czasu.

W zestawieniu tym, podobnie jak w dwu następnych, zostały pominięte rozróżnienia drugiego rzędu, nie pretendujące do układu hierarchicznego. W sformułowaniu pięciu głównych kategorii czytelnym są wpływy behawioryzmu /odbiór bodźców - reakcja prosta - reakcja złożona/, zamieniające taksonomię w plan zajęć dydaktycznych /treningu/, przy czym dwie najniższe kategorie nie opisują ruchu, lecz tylko przygotowania do jego wykonywania. Z tego powodu Ravindra Dave /1968/ przedstawił odmienną propozycję taksonomii celów dziedziny psychomotorycznej:

1. Imitacja: uczeń naśladuje czynność ruchową, świadomie kontrolując każdy jej element przez porównanie ze wzorem.
2. Manipulacja: uczeń ćwiczy czynność bez konieczności jednoczesnego obserwowania wzoru, korygując ją na podstawie własnego doświadczenia.
3. Precyzja: uczeń wykonuje czynność dokładnie, osiągając zamierzony wynik.
4. Koordinacja: uczeń wiąże daną czynność z innymi czynnościami w harmonijną całość.

5. Automatyzacja: całkowita "naturalizacja" zespołu czynności pozwalająca uczniowi na uzyskiwanie maksimum skuteczności przy minimum nakładu energii.

Taksonomia Davego stanowi rozwinięcie trzech wyższych kategorii taksonomii Simpson, a podmiotowość ucznia i celowość jego zachowań jest tu wyraźniej zaznaczona. Z tego powodu zyskała ona pewne uznanie w Europie /Fricke 1974, s. 25; Byčkovsky i in. 1981, s. 21-22/.

Najszerzy zakres zachowań obejmuje taksonomia Anity Harrow /1972/, wywiedziona z obserwacji rozwoju motoryki dziecka. Główne kategorie tej taksonomii są następujące:

1. Odruchy: wrodzone reakcje ruchowe na niektóre bodźce, wykonywane bez udziału woli.

2. Ruchy podstawowe: układy odruchów samodzielnie wytwarzane przez dziecko, zwłaszcza w związku z przemieszczaniem się i manipulacją przedmiotami.

3. Zdolności percepcyjne: interpretacja bodźców zmysłowych pozwalająca na dostosowanie ruchu do otoczenia i jego wewnętrzną koordynację.

4. Zdolności fizyczne: funkcjonalne właściwości człowieka - wytrzymałość, siła, gibkość i zwinność - niezbędne do wyćwiczenia ruchów złożonych.

5. Ruchy wyćwiczone: umiejętności ruchowe o złożonej i elastycznej strukturze, uzyskane w drodze celowego wysiłku i długotrwałych ćwiczeń.

6. Ruchowe środki wyrazu: niewerbalna komunikacja międzyludzka wykorzystująca mimikę i pantomimikę.

Taksonomia Harrow jest inwentarzem ruchów człowieka, niezbyt przydatnym do klasyfikacji celów nauczania ruchu poza najwcześniejszym dzieciństwem, szkołą specjalną, niektórymi rodzajami sportu, aktorstwem i baletem. Jej powodzenie, podobnie jak powodzenie taksonomii poznawczej Gagnè, płynie z pogłębienia psychologicznego.

Własny projekt typowo szkolnej taksonomii celów dziedziny praktycznej przedstawię w następnym punkcie.

#### O MOŻLIWOŚCI SYNTEZY TAKSONOMII CELÓW KSZTAŁCENIA

Często wyrażane są obawy, że postępy operacjonalizacji celów nauczania naruszają równowagę między dziedzinami poznawczą i motywacyjną kształcenia oraz prowadzą do przeciwstawiania sobie tych dzie-

dzin. Pożądanym byłby równoległy rozwój pomiaru wychowawczego z pomiarem dydaktycznym.

Jedną z dróg wzmacniania związku diagnoz osiągnięć uczniów w obu dziedzinach jest budowanie wspólnych taksonomii celów kształcenia. Taką próbę przedstawili John Hough i James Duncan /1970/, traktując "wiadomości", "umiejętności praktyczne" i "stany uczuciowe" jako zachowania elementarne, a zastosowania konwergencyjne, dywergencyjne i krytyczne /evalustive/ tych elementów jako kolejne kategorie równoległych kategorii celów. Oparcie analizy trzech dziedzin kształcenia - poznawczej, psychomotorycznej i emocjonalnej - na wymiarze "operacji umysłowych" modelu Guilforda /1978/ nie wydaje się pomysłem szczęśliwym. Zasługą Hougha i Duncana jest zwrócenie uwagi na to, że wiele celów kształcenia należy w równym stopniu do dwu, a nawet do wszystkich trzech dziedzin.

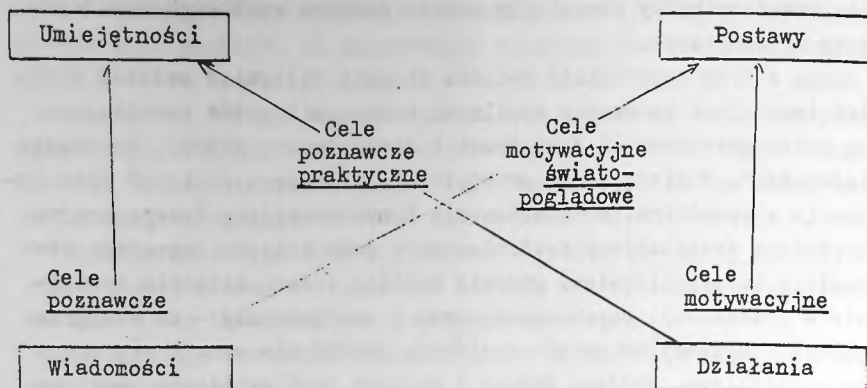
W swoim projekcie syntetycznej taksonomii celów kształcenia nie idę tak daleko jak autorzy amerykańscy, gdyż tworzenie wspólnych hierarchii celów nauczania i wychowania wydaje mi się niemożliwe. Dla wygody użytkownika warto było formalnie upodobnić dwie taksonomie /por. tabele 1 i 2/. Teraz spróbuję zbliżyć je do siebie przez wypełnienie dzielącej je przestrzeni.

Podstawą proponowanej syntezy jest spostrzeżenie, że niektóre postawy rodzą się z przyswajanych wiadomości /uogólnionej wiedzy/, a niektóre umiejętności opierają się wprost na działaniach.

Postawy wsparte na wiedzy o świecie dotyczą zastosowań tej wiedzy do wyjaśnienia zjawisk i podejmowanie decyzji. Wraz z wiedzą tworzą dziedzinę światopoglądową, wiążącą nauczanie z wychowaniem.

Umiejętności uzyskiwane przez ćwiczenie przy niewielkim udziale wiedzy werbalnej określone bywają jako "psychomotoryczne". Tak je nazywając, nie doceniamy nawyków intelektualnych związanych z czytaniem /cichym/, pisaniem /ortografia/ i liczeniem /algorytmami/, a także wykonywaniem złożonych czynności zawodowych. Takie umiejętności wraz z prowadzącymi do nich działaniami tworzą dziedzinę praktyczną, wiążącą wdrożenie do działania /wychowanie/ z nauczaniem.

Układ celów czterech dziedzin kształcenia przedstawia rysunek 2.



Rys. 2. Cztery rodzaje celów kształcenia.

Dwie nowe taksonomie zostały utworzone przez wykorzystanie wcześniejszych opracowań z odpowiednich dziedzin /m.in. taksonomii Davego/ przy zachowaniu formalnej analogii z taksonomiami celów poznawczych i motywacyjnych.

T a b l i c a 3

Taksonomia celów nauczania praktycznego

Poziom	Kategoria
I. Działania	A. Naśladowanie działania B. Odtwarzanie działania
II. Umiejętności	C. Sprawność działania w stałych warunkach D. Sprawność działania w zmiennych warunkach

T a b l i c a 4

Taksonomia celów wychowania światopoglądowego

Poziom	Kategoria
I. Wiedza	A. Przekonanie o prawdziwości wiedzy B. Przekonanie o wartości wiedzy
II. Postawy	C. Nastawienie na zastosowanie wiedzy D. System zastosowań wiedzy



Szersze uzasadnienie tabeli 3 i 4 zabrałoby tutaj zbyt wiele miejsca. Wdrożenia powinny pokazać, czy proponowane kategorie nie są zbyt uproszczone i umowne. Obydwie taksonomie powstały w 1979 roku, ale nie były dotychczas publikowane.

Twórcy programów nauczania wykazują skłonność do łącznego ujmowania wszystkich czterech dziedzin kształcenia: poznawczej, praktycznej, światopoglądowej i motywacyjnej. Jest to bardzo charakterystyczne dla nauczania początkowego. Oto wybrane sformułowania tego rodzaju /Program... 1983, s. 4-5/.

"Praca dydaktyczno - wychowawcza w klasach I-III powinna ukształtować takie postawy i umiejętności, aby uczeń mógł:

- aktywnie uczestniczyć w życiu i pracy rodziny, klasy, szkoły oraz, na miarę swych możliwości, w pracy innych grup społecznych w najbliższym środowisku.

/.../

- rozumieć, że praca jest obowiązkiem każdego człowieka i każdy rodzaj pracy jest godny poszanowania,

/.../

- poszerzać wiadomości o świecie, przeżywać radość i zadowolenie płynące z faktu zdobywania wiedzy, rozumienia zjawisk i rozstrzygania problemów,

/.../

- wyrażać słownie oraz za pomocą środków plastycznych, muzycznych, technicznych spostrzeżenia i przeżycia związane z poznawaniem środowiska, bieżącymi wydarzeniami i literaturą dla dzieci,

/.../".

W cytatach podkreśliłem zwroty, które kierują nauczyciela do poszczególnych dziedzin kształcenia. Wbrew Magerowi /1962; 1972/, który bezlitośnie wykpiwał mieszanie tych dziedzin, uważam, że ogólne cele kształcenia powinny być formułowane w sposób odpowiadający "naturze" kształcenia, a więc wielostronnie. Zadaniem dydaktyków i teoretyków wychowania jest pokazanie sposobów interpretacji, klasyfikacji i osiągnięcia tych celów.

Syntetyczne ujęcie celów kształcenia może ułatwić projektowanie narzędzi pomiaru osiągnięć uczniów w czterech dziedzinach, ale na razie nie wyobrażamy sobie jeszcze pedagogicznego pomiaru łączne-

go. Namiastką takiego pomiaru bywa obserwacja karier zawodowych absolwentów szkoły.

### PODSUMOWANIE

Autor artykułu prezentuje kilka najbardziej popularnych taksonomii pedagogicznych, to jest hierarchicznych klasyfikacji celów, a także własne propozycje tego rodzaju.

Uzasadnienie taksonomii Blooma i jej krytykę przedstawiono szczegółowo. Inne taksonomie dziedziny poznawczej: IEA, Biespalki, Gagné'go i Klopfera są omówione bardziej pobieżnie, podobnie jak trzy główne taksonomie dziedziny psychomotorycznej: Simpson, Dave'go i Harrow.

Własne propozycje autora obejmują, obok upowszechnionej już w Polsce taksonomii poznawczej "ABC", taksonomię celów motywacyjnych oraz syntezę taksonomii celów kształcenia.

### Cytowana literatura

- W.P. Biespalko: Opyt razrabotki i ispolzowanija kritieriew kaczestwa uswojenija znanij. "Sowietskaja Pedagogika" 1968 nr 4.
- B.S. Bloom: Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain. New York 1956, McKay.
- B.S. Bloom, J.T. Hastings, G.F. Madaus: Handbook on formative and summative evaluation of student learning. New York 1971, McGraw - Hill.
- T. Borowska: Koncepcja wychowania i jego wyników. Konkretyzacja problematyki w warunkach polskich. Opole 1983, WSP.
- P. Byčkovsky, J. Kotásek, E. Mazák: Klasifikace a vymezení výukových cílu. Praha 1981, VUiS.
- Comber L.C., J.P. Keeves: Science education in nineteen Countries. An empirical study. Stockholm 1973, Wiley.
- K. Denek., J. Gnitecki, I. Kuźniak, R. Meller: Pomiar i ocena osiągnięć szkolnych. Zielona Góra 1977, IKNiBO.
- K. Denek: Pomiar efektywności kształcenia w szkole wyższej. Warszawa 1980, PWN.
- R. Ericke: Kriteriumsorientierte Leistungsmessung. Stuttgart 1974, Kohlhammer.
- E.J. Furst: Bloom's taxonomy of educational objectives for the of Educational Research" 1981, s. 441-453.
- R.M. Gagné: The conditions of learning. New York 1965, Holt.
- P.I. Galpieri: Kierowanie procesem uczenia się. "Psychologia Wychowawcza" 1965 nr 5.
- J.P. Guilford: Natura inteligencji człowieka. Warszawa 1978, PWN.
- A. Harrow: A taxonomy of the psychomotor domain. New York 1972, Mc Kay.
- J.B., Hough, J.K. Duncan: Teaching description and analysis. Reading 1970, Addison - Wesley.

- L.E. Klopfer: Evaluation of learning in Science. /W:/ B. Bloom, J.T. Hastings, G.F. Madaus: Handbook on formative and summative evaluation of student learning. New York 1971, McGraw - Hill.
- D.R. Krathwohl, B.S. Bloom, B. Masia: Taxonomy of educational objectives. Handbook II: Affective domain. New York 1964, McKay.
- Z. Krygowska: Główne problemy i kierunki badań współczesnej dydaktyki matematyki. "Dydaktyka Matematyki" t. 1, 1982.
- C. Kupisiewicz: Nauczanie programowane. Warszawa 1970, PZWS.
- C. Kupisiewicz: Podstawy dydaktyki ogólnej. Warszawa 1973, PWN.
- C. Kupisiewicz: Metody programowania dydaktycznego. Warszawa 1974, PWN.
- C. Kupisiewicz: Przemiany edukacyjne w świecie. Warszawa 1978, Wiedza Powszechna.
- V. Landsheere de: On defining educational objectives. "Evaluation in Education: International Progress" 1977, s. 97-122.
- R.F. Mager: Preparing instructional objectives. Palo Alto 1962, Fearon.
- R.F. Mager: Goal analysis. Belmont 1972, Fearon.
- M. Materska: Produktywne i reproduktywne wykorzystywanie wiadomości w różnych fazach uczenia się. Wrocław 1978, Ossolineum.
- H. Muszyński: Ideał i cele wychowania. Warszawa 1974, WSiP.
- B. Niemierko /red./: ABC testów osiągnięć szkolnych. Warszawa 1975a, WSiP.
- B. Niemierko: Testy osiągnięć szkolnych. Warszawa 1975b, WSiP.
- B. Niemierko: Taksonomia celów wychowania. "Kwartalnik Pedagogiczny" 1979 nr 2.
- C.S. Nosal, M. Obara: Organizacja systemu kontroli i oceny nauczania medycyny. Warszawa 1978, PZWL.
- T. Patrzalek: Metodyka testu polonistycznego. Warszawa 1977, WSiP.
- W.J. Popham: Educational evaluation. Englewood Cliffs 1975, Prentice - Hall.
- Program nauczania początkowego. Klasy I - III. Warszawa 1983, WSiP.
- A.C. Purves: Literature education in ten countries. International Studies in Evaluation II. Stockholm 1973, Almquist.
- J. Reykowski: Osobowość jako centralny system regulacji i integracji czynności. /W:/ T. Tomaszewski /red./: Psychologia. Warszawa 1976, PWN.
- M. Sawicki: Metodologiczne podstawy nauczania przyrodoznawstwa. Wrocław 1981, Ossolineum.
- J.J. Taber; R. Glaser. H.H. Schafer: Learning and programmed instruction. Reading 1965, Addison - Wesley.
- T. Tomaszewski: Wstęp do psychologii. Warszawa 1963, PWN.
- T. Tomaszewski: Z pogranicza psychologii i pedagogiki. Warszawa 1970, PZWS.
- T. Tomaszewski /red./: Psychologia. Warszawa 1976, PWN.
- K. Wojciechowska: Próba konstrukcji i wykorzystania taksonomii celów nauczania matematyki. "Edukacja" 1983 nr 2.

Władysław Piotr Zaczyński  
Uniwersytet Warszawski

DZIEJE PARADYGMATU "NAUCZANIA PROBLEMOWEGO"  
W DYDAKTYCE WSPÓŁCZESNEJ  
- SZKIC DO NAJNOWSZYCH DZIEJÓW TEORII NAUCZANIA

UWAGI WSTĘPNE

Użyty w tytule termin "paradygmat" pełnić będzie w naszych rozważaniach funkcję pragmatyczną. Nie chodzi nam bowiem o rozważanie przydawanych mu w literaturze fachowej znaczeń, nie zamierzamy też formułować pod jego adresem krytyk za wieloznaczność, ani tym bardziej proponować nowe jego rozumienie. Paradygmat będzie dla nas skrótową nazwą określonego, realnie występującego w nauce zjawiska, które pragniemy niniejszym omówić na przykładzie dydaktyki zakładając, że historia nauczania problemowego w dydaktyce polskiej będzie jednocześnie znakomitą ilustracją wartości "operacyjnej" paradygmatu, jako wielce kontrowersyjnego przecież terminu, i pełnionych przez niego funkcji.

"Nauczanie problemowe" to nazwa właściwa dla metodycznej realizacji idei "dydaktyki samodzielnego myślenia", która od 1957 roku miała totalnie zastąpić dotąd panującą "dydaktykę pamięci". Rok 1957 jest przyjęty arbitralnie za rok narodzenia idei "nauczania problemowego", choć jej początków dopatrywać się można nieco wcześniej. Ale w 1957 roku ukazał się drukiem IV tom "Studiów Pedagogicznych", poświęcony bez reszty idei "samodzielnego myślenia" uczniów i od tego momentu rozpoczął się bogaty w następstwa ruch zarówno teoretyczny, jak i praktyczny - hasło rozwijania i kształtowania samodzielności myślenia i działania uczniów stało się obowiązującym kanonem nowoczesnej dydaktyki.

Otóż wymienione w poprzednim zdaniu słowa, a mianowicie "kanon obowiązujący", to wyrażenie łączące pojęcie paradygmatu z pojęciem samodzielnego myślenia uczniów. Nadto, obowiązywanie, stanowiąc rdzeń tematyczny naszych rozważań, jest też kluczem do rozumienia mało poznanych mechanizmów zapominania i odkrywania na nowo idei, w naszym przypadku idei nauczania problemowego. Nauczanie problemowe bowiem było w latach 50/60-tych objawiane jako absolutna nowość, choć treściowo tożsame hasło sformułowano w dydaktyce polskiej na wiele lat przed wybuchem II wojny światowej. Chcemy w

tych analizach znaleźć pogłębioną odpowiedź na pytanie o to, dlaczego nauczanie problemowe musiało być na nowo odkrywane?...

### 1. NAUCZANIE PROBLEMOWE ROKU 1957

Nie będziemy tu charakteryzować bliżej koncepcji metodycznej nauczania problemowego, gdyż ta - jak wolno sądzić - jest znakomicie wszystkim zainteresowanym znana. Dla potrzeb dalszych naszych rozważań musimy wskazać na pewne charakterystyczne znamiona idei nauczania problemowego, ponieważ ich obecność stanowi treść tego, co pragniemy objąć mianem paradygmatu.

Otóż znamieniem pierwszym i zarazem swoistym dla nauczania problemowego z roku 1957 jest to, że do odkrycia nauczania problemowego doszli badacze "incydentalnie" w toku poszukiwania przyczyn słabych wyników pracy dydaktycznej szkół. W wyniku tych poszukiwań doszli dydaktycy do wniosku, że źródłem niezadowolających wyników nauczania-uczenia się jest mała lub prawie żadna aktywność uczniów na lekcjach wszystkich przedmiotów nauczania. Problemem dla dydaktyków wiodącym było pytanie o to, jak można uzyskać aktywny udział na lekcjach wszystkich uczniów bez wyjątków dla wieku, zainteresowań itp. Przy tym nie chodziło o jakąkolwiek aktywność uczniów na lekcji, wszyscy autorzy pracy z zakresu nauczania problemowego formułowali żądanie, aby ta aktywność charakteryzowała się "samodzielnością". W ten sposób nader słusznie wskazywano na to, że postawa receptywna, bierne zapamiętywanie przez ucznia przekazywanych jemu przez nauczyciela gotowych informacji, jest też aktywnością, ale nie wystarczającą na to, aby wyniki uczenia się były zgodne z oczekiwanymi. Stąd IV tom "Studiów Pedagogicznych" nosił znamienity dla problemu tytuł, a mianowicie: "Kształcenie samodzielności myślenia w procesie nauczania"<sup>1</sup>.

Pominiemy wszystkie zawiłości dróg, jakie przebyto w poszukiwaniu metod aktywizowania poznawczego uczniów na lekcji i ograniczymy się do stwierdzenia, że tą poszukiwaną metodą okazała się "metoda problemowa", którą zrazu różnie definiowano i odmiennie interpretowano, by w końcu zgodnie stwierdzić, że jej istota polega na stwarzaniu uczniom takich sytuacji, które inicjują pracę badawczą uczniów<sup>2</sup>. Sama praca badawcza uczniów rozumiana była przez wszystkich zgodnie, jako złożony zespół czynności naukowo-badawczych, przebiegających według obowiązującego w danej dyscyplinie modelu metodologicznego. Tak więc uczeń miał w zasadzie imitować pracę

badawczą uczonego specjalisty z zakresu przyswajanej przez ucznia wiedzy. Stąd na przykład w książce W. Okonia mamy rozdział zatytułowany "Uczenie się a badanie"<sup>3</sup>, w którym Autor mówi, między innymi, o zbieżności, "... o punktach stycznych..." procesów uczenia się i badania.

Istotą nauczania problemowego według opisanej koncepcji metodycznej jest stwarzanie uczniom zewnętrznej i wewnętrznej możliwości podejmowania przez nich działań badawczych, analogicznych do tych działań, jakie podejmuje uczonego przy sobie właściwym warsztacie badawczym. Stąd paradygmat "nauczania problemowego" nazwany być może także paradygmatem "uczenia się jako badania", co odpowiada treściowo wyrażeniu "uczenie się przez rozwiązywanie problemów".

Tak ujęte nauczanie-uczenie się problemowe oparte jest na przyjęciu "obiektywnych" podobieństw występujących między nauczaniem-uczeniem się a badaniem naukowym. Otóż istnienie realne, a więc zarazem obiektywne, podobieństw między obu porównywanymi tu procesami zostało w naszej literaturze fachowej odnotowane przez S. Hessena i B. Suchodolskiego. S. Hessen uczynił to w "Podstawach pedagogiki", które powstawały w latach 20-tych naszego wieku. B. Suchodolski zaś w rozprawie opublikowanej na łamach "Nauki Polskiej" w 1936 pod znamienym tytułem - "Badanie a nauczanie", a więc na wiele lat przed nam współczesnym odkryciem nauczania problemowego.

Przywołujemy zatem S. Hessena i B. Suchodolskiego dlatego, że interpretowali proces nauczania-uczenia się idealnie tak samo, choć w subtelnie różnym od naszego języku, jak interpretuje się w naszej literaturze współczesnej nauczanie problemowe. S. Hessen traktował nauczanie po prostu jako wychowanie naukowe przyjmując, że jeżeli nauczanie ma być poznaniem prawdziwym, to zarazem "... jest poznaniem naukowym". Dalsza konsekwentna analiza wychowania naukowego doprowadziła S. Hessena do poznawczo ważkiej konstatacji, która stanowi przecież rdzeń treściowy paradygmatu "nauczania problemowego". Otóż czytamy w "Podstawach pedagogiki", że "Dziecko poznające... nieświadomie podlega już tym prawom i regułom, które kierują również pracą uczonego"<sup>4</sup>.

Tę myśl podjął później B. Suchodolski, który we wspomnianej przez nas rozprawie pisze: "Badanie staje się wzorcem dla uczenia się. Im bardziej uczeń usiłuje w toku swej pracy wejść na tę drogę, po której kroczy badacz, tym lepsze osiągnie rezultaty"<sup>5</sup>.

Analizy procesu dydaktycznego są w obu wymienionych opracowaniach pogłębione i nie ograniczają się jedynie do formułowania haseł ogólnych. Warto przy tym zwrócić uwagę na jeszcze jeden ważny dla dziejów polskiej myśli dydaktycznej moment, a mianowicie na to, że już w "Podstawach pedagogiki" podjął S. Hessen rozważania z zakresu "filozofii nauki", dostrzegając nie narzucający się nam łatwo związek między założeniami dydaktyki a ontologiczno-metodologiczną koncepcją nauki w ogóle. Stopniem ogólności rozważań zbliżył się doń K. Lech, który - szczególnie w "Systemie nauczania" /1965/ - analizował proces dydaktyczny z punktu widzenia założeń ogólnych, ale tak, jak S. Hessen czynił to z punktu widzenia właśnie filozofii nauki, tak K. Lech czynił to z punktu widzenia teorii poznania. Różne mamy zatem podejścia i różne są ich implikacje, które winniśmy uczynić przedmiotem odrębnych szczegółowych analiz. Odkładając szczegółowe omówienia podobieństw i różnic występujących w drogach prowadzących do "odkrycia" nauczania problemowego, jak i jego teoretycznej interpretacji do oddzielnego późniejszego opracowania, stwierdzić możemy, że idea nauczania problemowego była znana i dobrze teoretycznie uzasadniona jeszcze przed 1939 rokiem. Dlaczego więc trzeba było czekać aż do 1957 roku z ponownym jej odkryciem? Czy rzeczywiście jedynym powodem jej odrzucenia, a właściwie nie dostrzegania, była totalna krytyka burżuazyjnej myśli dydaktycznej, do której przypisano hasło "wychowania naukowego"?

## 2. PARADYGMAT DYDAKTYKI

### JAKO AUTONOMICZNEJ DYSCIPLINY NAUKOWEJ

#### I JEGO RZECZYWISTE FUNKCJE W ROZWOJU MYŚLI DYDAKTYCZNEJ

Podejmujemy rozważania na temat "procesu zapominania w rozwoju myśli teoretycznej" dlatego, że nie chcemy zadowolić się odpowiedziami tylko częściowo prawdziwymi. Prawdą niechybnie jest to, że w pierwszych latach Polski Ludowej odrzucano dydaktykę burżuazyjną z wszystkimi jej szczegółowymi stwierdzeniami, a więc także z jej hasłem upodobniania uczenia się do badania naukowego, czy wręcz utożsamiania nauczania z poznaniem naukowym. Nie ulega zatem najmniejszej wątpliwości, że utożsamianie nauczania i badania naukowego pozbawione było swego teoretycznego kontekstu uzasadnienia.

Ale ta prosta, a być może nawet nazbyt prosta odpowiedź nie wyjaśnia nam szeregu ważnych faktów, a nadto zawiera w sobie "pomówienie" ówczesnych badaczy o teoretyczną ślepotę. Czy zatem działały automatyzmy, blokujące widzenie związków między na przykład hessenowskim wychowaniem naukowym a potrzebą kształtowania naukowego poglądu na świat, itd.? Szukanie tedy pogłębionej odpowiedzi nie pozwala nam zadowalać się tą pierwszą prostą odpowiedzią, która jest jedynie częściowo prawdziwa, choć przyznać trzeba, że dalsze czynniki blokujące widzenie podmiotowej roli ucznia w procesie kształcenia są z owym odrzuceniem dydaktyki burżuazyjnej jako nie-naukowej związane. Chodzi mianowicie o to, że w procesie wykazywania naukowości dydaktyki nowej, śocjalistycznej, zagubiono ucznia w jego adekwatnych rolach, jako podmiotu poznającego. Odpowiedzialny za tę sytuację ucznia w nauczaniu-uczeniu się jest paradygmat "autonomicznej dyscypliny", do omówienia którego przechodzimy.

Przy wykazywaniu naukowego charakteru dydaktyki odwoływano się do klasycznego, złożonego kryterium dyscypliny autonomicznej, według którego posiadanie własnego i sobie tylko właściwego przedmiotu, metody i języka /słownika/ jest warunkiem zaistnienia dyscypliny naukowej. Wydobywanie i akcentowanie różnic między dydaktyką a dyscyplinami, z którymi łączy ją związki rzeczowe i formalne, było więc zabiegiem bez reszty zrozumiałym i usprawiedliwionym. Przyjęcie tego klasycznego kryterium nauki autonomicznej ze swobodnym rozumieniem obiektywności związków i zależności występujących na przykład między procesami dydaktycznym i naukowo-badawczym stało się paradygmatem blokującym dalszy rozwój dydaktyki.

Badanie naukowe tworzy naturalny układ odniesienia dla procesu dydaktycznego. Oba procesy bowiem powiązane są w sposób istotny z epistemologią, jako teorią poznania w ogóle. Przy tym poznanie naukowe traktowane jest w rozważaniach dydaktyków jako model poznania obiektywnego, uwalnianego od subiektywnych zniekształceń. Dydaktyka zatem chcąc wykazać swój naukowy charakter musiała wydobyć to, co ją różni od badania naukowego tak w przedmiocie, jak i kondycji jednostki poznającej, to jest badacza i ucznia. W ten sposób zachowana była więc dydaktyki z epistemologią i udowodniona przedmiotowa jej niezależność od teorii poznania.

Poszukiwanie autonomii dla dydaktyki było, a wolno sądzić, że jest nadal, dla zainteresowanego środowiska emocjonalnie atrakcyjne. Uwalniało dydaktyków od kompleksu reprezentowania dziedziny, którą nazwać można za K. Sośnickim "... kompleksem wiedzy czerpa-



nej...<sup>6</sup> także z epistemologii. Wielkie teorie dydaktyczne i synchronicznie następujące w nich zmiany do zmian w poglądach filozoficznych na poznanie zdają się przecieżyć prawdziwość opinii K. Sośnickiego potwierdzać. Nic więc dziwnego, że w tej atmosferze działań słusznych akceptowano wszelkie różnice między nauczaniem i badaniem występujące jako obiektywne, poznawczo /naukowo/ trafne.

"Obiektywnie" zatem można wykazać to, że nauczanie nie ma żadnych cech wspólnych z badaniem mimo, że oba procesy przynależą do poznawania rzeczywistości nas otaczającej. Rzeczywiście różne są te treści, które bada uczoney, i których uczy się uczeń. Obszar uczniowskiego poznania zakreślony jest przez obowiązujący program nauczania, uczoney-badacz penetruje zaś te obszary rzeczywistości, które nie zostały jeszcze poznane, które dzięki poznawczemu wysiłkowi badacza zostaną odkryte. "... uczeń poznaje fakty i prawa już dobrze znane, a przy tym - czytamy w "Procesie nauczania" W. Okonia - dobrane odpowiednio z punktu widzenia potrzeb wychowawczo-kształcących"<sup>7</sup>.

Druga różnica polega na tym, że proces nauczania jest kierowanym przez nauczyciela procesem uczenia się uczniów, podczas gdy badacz penetruje s a m o d z i e l n i e nowe obszary rzeczywistości bez czyichkolwiek zabiegów ułatwiających i skracających proces poznania.

W. Okoń wymienia jeszcze jedną, trzecią kolektywną różnicę, polegającą na tym, że w procesie nauczania-uczenia się występują dodatkowe, swoiste dla dydaktyki momenty, których nie ma w poznaniu naukowym. Tymi elementami swoistymi są: a/ kształtowanie umiejętności i nawyków, b/ kształtowanie przekonania, c/ utrwalanie i d/ kontrola i ocena osiągnięć uczniów.

Samodzielność badacza została podkreślona intencjonalnie po to, aby ujawniła się z całą mocą antynomia kierowniczej roli nauczyciela i samodzielności ucznia. Antynomia ta była wówczas trudna nie tylko do przewyciężenia, ale nawet do dostrzeżenia, gdyż obiektywnie "brakiem samodzielności" ucznia różni się nauczanie od badania. Obecna i w podręcznikach ówczesnych dydaktyki charakteryzowana zasada świadomego i aktywnego udziału uczniów w procesie dydaktycznym w niczym nie modyfikowała sposobów pojmowania kierowniczej roli nauczyciela w nauczaniu. Zasada ta zredukowana była do następującego prostego żądania, aby nauczyciel uświadamiał uczniom cele i oczekujące ich zadania i w ten sposób pozyskiwał

ich przyzwolenie dla nauczycielskich działań, a więc krótko, aby zechcieli być tak obecni, jak i uważni na prowadzonych przez nauczyciela zajęciach. Uczeń bowiem niczego nie wymyślał, gdyż wszystko było przewidziane programem, który miał oferować uczniom wiedzę sprawdzoną i naukowo pewną. Z tego też powodu przez długi okres nie dopuszczano myśli o tym, aby programy nauczania zawierać mogły hipotezy naukowe, te bowiem właściwe są dla badania, a nie nauczania.

Jeżeli zatem kierownicza rola nauczyciela została połączona z rygorystyczną dystrybucją rzeczy przynależnych jedynie badaniu naukowemu, a nie nauczaniu-uczeniu się, to jest w tej chwili dla nas zrozumiałe zarówno to, że czynności dydaktyczne eliminowały konkurencyjnie samodzielność ucznia, która nadto nie mogła zaistnieć tylko dlatego, że przez wyeliminowanie z programów hipotez pozbawiona została treści poznawczego niepokoju, a więc tego, co w definicjach sytuacji problemowej uznawane było za początek uczniowskiego badania.

Akcentowanie różnic wyodrębniających dydaktykę od teorii poznania naukowego z żądaniem swoiście rozumianej obiektywności formułowanych przez dydaktykę twierdzeń - oto źródła trudności w odkryciu właściwej roli ucznia w procesie nauczania-uczenia się, to złożona przyczyna jego urzeczowienia. Obiektywne to przecież zaprzeczenie subiektywnego i ta właśnie fałszywa zbitka znaczeń sprawiała, że przez wiele lat dydaktycy nie znajdowali właściwego rozwiązania problemu subiektu ucznia. To, co obecnie jawi nam się jako rzecz oczywista, nie było i być nie musiało równie oczywiste w tym okresie, o którym mowa, to jest do 1957 roku. O trudnościach związanych z właściwym rozstrzygnięciem relacji obiektywności do subiektywności niech świadczy to, że W. Okoń, promotor idei nauczania problemowego, w książce jej w całości poświęconej, pisze ze szczególną ostrożnością o analogiach między uczeniem się a badaniem, z jednoczesnym wskazywaniem na obiektywne różnice zachodzące między porównywanymi procesami<sup>8</sup>. W imię obiektywności, w jej obowiązującym znaczeniu, W. Okoń na swój sposób musiał przeciwstawić poznanie uczniowskie badaniu. W związku z tym napisał: "... poznanie i działanie, jakie jest udziałem uczniów, ma walory indywidualne i organizowane jest dla swoich wartości edukacyjnych, praca zaś uczonych ma walory ogólnospołeczne, wykrywając bowiem nie znane dotychczas prawa i prawidłowości wzbogacają oni działalność ludzką o nowe formy i przyczyniają się do postępu społecznego"<sup>9</sup>.

W przytoczonym fragmencie zdania widoczne jest przeciwstawianie indywidualnego - społecznemu, jednostkowego - ogólnemu, co jest odbiciem matrycowym opozycji subiektywne - obiektywne. Akcentowanie tego, co obiektywne w imię naukowego charakteru naszej dyscypliny, prowadziło do pomniejszania wagi subiektu ucznia, a w ślad za tym wiodło teoretyków nauczania do wydobywania płaszczyzn różnicujących porównywane przez nas procesy. W. Okoń czuje się zawsze w obowiązku zdać sprawę z tych rzeczywistych, a więc i obiektywnych różnic celów i produktów działania ucznia i badacza w płaszczyźnie społecznej - jest to - już wprawdzie resztkowy - rezultat działania paradygmatu autonomicznej dyscypliny, w którym obowiązywało budowanie własnej tożsamości naukowej na różnicach "obiektywnych", odrzucających podobieństwa w płaszczyźnie psychologicznej, subiektywnej.

Poświęciliśmy sporo miejsca tym porównaniom, które W. Okoń prowadził jeszcze w 1963 roku dlatego, że w ten sposób możliwe jest przedstawienie rzeczywistych trudności związanych z przełamywaniem barier paradygmatu. Pomieszczenie zdań o analogiach i podobieństwach występujących w płaszczyźnie psychologicznej między nauczaniem a badaniem, obok zdań o obiektywnych różnicach w płaszczyźnie społecznej między nimi występujących, jest najlepszym tego dowodem. Jest to charakterystyczne dla okresu przejściowego "świadczenia" na rzecz paradygmatu dotąd obowiązującego z artykułowaniem zdań, będących zapowiedzią nowego. To nowe zawarł W. Okoń w zdaniu: "Przeprowadzenie analogii między procesem problemowego uczenia się a procesem badania naukowego okazało się więc możliwe"<sup>10</sup>. Z perspektywy lat możemy dodać, że nie tylko możliwe, ale i konieczne było dostrzeżenie owej analogii między omawianymi procesami. Przesunięcie akcentów z różnic na podobieństwa stało się w ostateczności warunkiem sformułowania nowego paradygmatu, który może być różnie nazywany, ale którego istotę stanowić będzie "postawa badawcza ucznia".

### 3. PRÓBA WNIOSKOWANIA

Paradygmat nauczania problemowego został rzeczywiście odkryty w 1957 roku w toku poszukiwania przyczyn słabych efektów nauczania i dróg zaradzania złu. Odkrytą przez dydaktyków przyczyną niezadowolających wyników dydaktycznych pracy szkół była bierność uczniów. Sposobem podniesienia efektywności nauczania mogła być z

oczywistych względów jedynie aktywizacja uczniów, uruchamianie ich sił wewnętrznych. Znalezienie sposobu metodycznie skutecznego uruchamiania uczniów na lekcji nie było wcale proste wobec obowiązującej wykładni treści autonomicznego przedmiotu dydaktyki z jego różnicującymi cechami. Pojmowanie kierowniczej roli nauczyciela odgrywało w tym trudnym procesie poszukiwania rozwiązań niepoślednią rolę.

Z przeprowadzonej rekonstrukcji dróg prowadzących do odkrycia nauczania problemowego wynika, że była to droga czysto dydaktyczna o genezie praktycznej. S. Hessen zaś - jak wolno wnosić z wstępnych analiz - wywiódł ideę "wychowania naukowego" z filozofii H. Ricker-ta. Odmienność dróg dojścia nie wyklucza wspólnoty idei, która w obu przypadkach oparta jest na podobieństwie sytuacji ucznia i badacza jako poznających podmiotów.

I uznanie uczenia za podmiot poznania ma istotne znaczenie dla teorii nauczania-uczenia się. Pozwala bowiem dowieść, że to, co według starego paradygmatu różniło uczenie się od badania, według nowego paradygmatu łączy. Dające się zaś stwierdzić różnice między uczeniem się a badaniem nie mają istotnego znaczenia, jest to zwykle różnica formy a nie występowania. W badaniu przecież mamy także do czynienia z kontrolą i oceną, z pośrednim nabywaniem przez badacza wiedzy, z utrwalaniem itd. Wiemy obecnie także, że **obecność nauczyciela** i spełnianie przez niego kierowniczej roli nie musi eliminować samodzielności myślenia i działania uczniów.

Ten skrótowo przedstawiony zarys historii idei nauczania problemowego doprowadza nas do przekonania, że w nauce występuje coś takiego, do czego rzeczywiście pasuje pojęcie paradygmatu. Jest przecież faktem bezspornym to, że coś każe uczonym wydobywać różnice między uczeniem się a badaniem, przedkładać preferencyjnie jedne tematy badań nad inne. Wreszcie - tworzy podstawę rzeczową ocen, kryterium orzekania o ważności tematu i trafności proponowanych w nim rozwiązań, a więc akceptowania lub odrzucania określonych twierdzeń. I tak na przykład nie miały szans aprobaty te twierdzenia, które zdawały się kwestionować zastane pojmowanie kierowniczej roli nauczyciela lub obecnie z kolei te idee, które nie harmonizują z aprobowanym bodaj powszechnie twierdzeniem, że efekt jest funkcją aktywności sprawcy, podmiotu czynu, dla dydaktyki - ucznia.

Wybrane przykłady, świadomie opozycyjne, wskazują na to, że rzeczywista akceptacja lub odrzucenie oparte są na określonych i

w określonych społecznościach uczonych aprobowanych przeświadczeniach, które legitymują się wstępnym merytorycznym uzasadnieniem. Są przez pewną swą cechę podobne do tego, co w literaturze metodologicznej nazywa się przedzałożeniem - z tym, że w przeciwieństwie do założeń ukrytych, paradygmat jako przeświadczenie jest artykułowany. Otóż mocne przekonanie o tym, że żadna nowa idea nie ma szansy powodzenia wtedy, kiedy jest sprzeczna z wymienionym wcześniej twierdzeniem o podmiotowej roli ucznia w procesie kształcenia, oparte jest na sieci pojęć i uznawanych wartości naukowych - jest zewnętrzną manifestacją przyjętego, a więc obowiązującego paradygmatu. W ten sposób rozumiany paradygmat obejmuje nie tylko dominującą w naszych oczach teorię, jak to proponuje rozumieć K.R. Popper, ale także nasze mocne intelektualne i emocjonalne przekonanie o jej słuszności.

Tak rozumiany paradygmat może pełnić - jak tego dowodzą wyliczone przykłady - co najmniej dwie przeciwstawne funkcje, na których istnienie zwrócił uwagę W.W. Nalimow. "Paradygmat pełni dwojaką funkcję: pozytywną - pozwalając uczonym skoncentrować wysiłki w pewnym wyraźnie określonym kierunku - oraz negatywną - gdy przeżyje swój czas i zaczyna hamować pojawianie się nowych idei. Presja paradygmatu - pisze dalej W.W. Nalimow - może stać się trudna do zniesienia, a wówczas pojawiają się w nauce środki do jego przewyciężenia"<sup>11</sup>. Właśnie przykładem przewyciężenia presji paradygmatu różnic jest pojawienie się hipotezy, mówiącej o zależności między efektywnością uczenia się a podmiotową aktywnością ucznia. Cała trudność polega jednak na tym, że nie ma algorytmu dla wytworzenia nowych hipotez i te rzeczywiście "nowe /"zwariowane", według określenia Bohra/ hipotezy w momencie powstawania trudno jest odróżnić od chwastów"<sup>12</sup>.

Utrudnione wchodzenie do nauki nowych hipotez ma swoje zalety i paradygmat chroni w tym względzie "naukę przed zachwaszczeniem". Hamujące działanie paradygmatu może mieć w pedagogice znaczenie dodatnie przez funkcjonowanie jego jako czynnika chroniącego niezbęwalne prawa uczniów przed zagrożeniami ze strony słabo wstępnie uzasadnionych hipotez.

Idea nauczania programowanego jest w polskiej myśli dydaktycznej późniejsza od koncepcji nauczania problemowego, które uznaliśmy za praktyczną realizację paradygmatu uznającego ucznia za podmiot procesu poznania, którym jest w istocie nauczanie. Obserwowane przez nas modyfikacje nauczania programowanego, którego paleta

dydaktycznych wartości uległa zdecydowanej redukcji i które w swej ostatniej postaci zbliża się - jak stwierdza Cz. Kupisiewicz - do "nauczania konwencjonalnego"<sup>13</sup> musi być przez nas przyjęte jako dowód na słabość tego paradygmatu, który legł u jego podstaw. Jakie założenia legły tedy u podstaw nauczania programowego? Poszukiwania odpowiedzi na to pytanie winno być poprzedzone rzetelnymi studiami i wymaga osobnego potraktowania; ograniczymy się więc tylko do krótkiej konstatacji. Twórcą nauczania programowanego jest - według samych specjalistów - B.F. Skinner, profesor psychologii w Uniwersytecie Harvardzkim<sup>14</sup>. Tenże Burrhus F. Skinner jest autorem następującego zdania, którego fragment brzmi: "Człowieka jako osoby można się pozbyć bez żalu..."<sup>15</sup>. Niepowodzenie szkolne nauczania programowanego może być przez nas przyjęte za dowód fałszywości tego założenia, według którego przyjmowanie człowieka jako osoby jest metafizycznym założeniem oddalającym nas od "... tego, czym można manipulować". Zatem źródłem wymienionego niepowodzenia jest przyjęcie paradygmatu człowieka urzeczowionego, organizmu, którym można swobodnie manipulować. Tak więc sfalsyfikowanie paradygmatu ucznia "urzeczowionego" jest dla nas utwierdzeniem tego paradygmatu, według którego uczeń jest traktowany podmiotowo.

Przeprowadzona tu analiza historii idei nauczania problemowego ujawniła przydatność operacyjną pojęcia paradygmatu. Paradygmat bowiem dzięki sobie właściwej syntezie umożliwia wydobycie tych czynników podstawowych, które różnicują formułowane w dydaktyce idee, koncepcje metodycznych rozwiązań, z jednoczesnym pominięciem nadmiaru zamazujących obraz szczegółów. Paradygmat jest niewątpliwie ujęciem schematycznym, ale chyba wolnym od nadmiernych i w nauce niedopuszczalnych uproszczeń.

Nie ulega też najmniejszej wątpliwości, co zresztą jest w historii myśli dydaktycznej widoczne, że myślimy według paradygmatów. Problemem teraz dla specjalistów nowym jest pytanie o to, czy należy się od nacisków paradygmatów uwalniać, czy też wręcz przeciwnie - respektować ich założenia. Rzecz z paradygmatem ma się dokładnie tak, jak ma się to w procesie generowania hipotez. Problem godny jest bliższego zainteresowania się specjalistów, którzy odwołując się do przykładów z historii dziedziny mogą ujawnić wiele interesujących i dla dalszego rozwoju nauki ważnych wniosków.

Literatura:

1. Problem samodzielności myślenia i działania, "Studia Pedagogiczne". T. IV, pod red. W. Okonia, Wrocław 1957.
2. Por. St. Palka: Praca badawcza uczniów w procesie kształcenia. Kraków 1977.
3. Por. W. Okoń: U podstaw problemowego uczenia się. Warszawa 1964. rozdz. IV.
4. S. Hessen: Podstawy pedagogiki. Warszawa 1935, s. 254.
5. B. Suchodolski: Badanie a nauczanie, "Nauka Polska". T. XXI. Warszawa 1936, s. 19.
6. Por. K. Sośnicki: Naukowość pedagogiki. "Studia Pedagogiczne", T. XXXVII, Wrocław - Warszawa... 1976.
7. W. Okoń: Proces nauczania. Wyd. I, Warszawa 1957, s. 46.
8. Por. W. Okoń: O pewnych analogiach między uczeniem się a badaniem, w: Problemy kultury i wychowania, zbiór studiów. Warszawa 1963, ss. 359-372. Por. także W. Okoń: U podstaw problemowego uczenia się, ..., rozdz. IV.
9. W. Okoń: O pewnych analogiach..., s. 368.
10. tamże.
11. W.W. Nalimow: Struktura nauki a logika przyjmowania hipotez, "Zagadnienia Naukoznawstwa", t. XIV, z. 2/54/, Warszawa 1978, s. 215.
12. tamże, s. 216.
13. Cz. Kupisiewicz: Paradygmaty i wizje reform oświatowych, Warszawa 1985, s. 173.
14. Por. Cz. Kupisiewicz: Nauczanie programowane, Warszawa 1966.
15. B.F. Skinner: Poza godnością i wolnością. Warszawa 1978, s. 221.

Mieczysław Łobocki  
Uniwersytet M. Curie-Skłodowskiej  
Lublin

TECHNIKI WZMACNIANIA NEGATYWNEGO  
W PROCESIE WYCHOWANIA

Nauczyciel w swej codziennej praktyce pedagogicznej oddziałuje na uczniów nie tylko w wyniku pozytywnego, lecz także negatywnego wzmocnienia ich pożądanych zachowań lub postępów w nauce. O ile w przypadku wzmocnienia pozytywnego gratyfikuje się postępowanie ucznia zasługujące w pełni na uznanie, o tyle w sytuacji wzmocnienia negatywnego gratyfikacji podlega unikanie przez niego zachowań czy dokonań niepożądanych; występowanie zaś tych ostatnich powoduje nieprzyjemne dla ucznia reakcje ze strony nauczycieli. W zależności od rodzaju tych reakcji mówi się o różnych technikach wzmocnienia negatywnego, należą do nich m.in.: technika szybkiej interwencji, słownego napomnienia, potrącanych punktów i chwilowej izolacji.

I

Technika szybkiej interwencji stanowi próbę natychmiastowego oddziaływania przez nauczyciela na uczniów w sytuacji, uniemożliwiającej normalny tok zajęć lekcyjnych. Zewnętrzny jej przejaw może być ogólne rozbawienie klasy, dekoncentracja uczniów spowodowana hałasem z zewnątrz, dające się we znaki znużenie lub zorientowana ospałość, gadatliwość niektórych uczniów, zajmowanie się sprawami nie związanymi z lekcją, np. czytanie książki /pod ławką/, odrabianie zadania domowego, wymiana i przeglądanie znaczków pocztowych, bawienie się maskotką, pisanie grypsów itp. Przewyciężanie takiej sytuacji za pomocą techniki szybkiej interwencji polega nierzadko na posługiwaniu się różnymi sygnałami niewerbalnymi, jak wystukiwanie przez nauczyciela długopisem /lub linijką/ o stół czy też wygrywanie na dostępnym instrumencie pewnych osobliwych dźwięków /melodii/. O znaczeniu tego rodzaju sygnałów informuje się uprzednio uczniów; są one równoznaczne z prośbą o spokój, porządek i dyscyplinę w klasie. Nie wyklucza się także słownego apelowania o ciszę i to zarówno w formie ustnej, jak i pisemnej, np. za pomocą zapisu na tablicy takich wyrażań, jak: "cisza!", "uspokójcie się!" albo "ratunku!". Innym sposobem reagowania na trudną sytuację w klasie może być chwilowe wyłączenie się nauczyciela z le-



kcji. To znaczy, może on przestać mówić do klasy i nie odpowiadać na zadawane mu pytania. W ten sposób sygnalizuje klasie o swoim niezadowoleniu i braku normalnych warunków pracy z uczniami.

Technika szybkiej interwencji może - oprócz odwoływania się do sygnałów niewerbalnych i werbalnych lub świadomego wyłączenia się z lekcji - polegać na niedwuznacznym /kategorycznym/ żądaniu zaprzestania postępowania niezgodnego z wymaganiami nauczyciela. Żądanie swoje wyraża on zazwyczaj w formie bezceremonialnego, rozkazującego i surowego spojrzenia, jakim obdarza uczniów. Żądanie to manifestować może także za pomocą ostentacyjnego zwrócenia uwagi niesforenemu uczniowi lub potrząsania głową czy podniesienia ręki na znak swego niezadowolenia z klasy.

Scharakteryzowana w ten sposób technika nie jest bynajmniej łatwa w zastosowaniu. Wymaga bowiem spełnienia całego szeregu warunków. Przede wszystkim zakłada się, iż wszelkiego rodzaju sygnały, typowe dla techniki szybkiej interwencji, powinny być dobrze znane uczniom i przez nich akceptowane. Chodzi szczególnie o to, aby nie czuli się oni zaskakiwani przez nauczyciela coraz to bardziej wymyślnym i przykrym dla nich podejściem z jego strony. Postępowanie nauczyciela nie uzgodnione uprzednio z uczniami przybiera często charakter środka dyscyplinarnego lub represyjnego w najgorszym znaczeniu tego słowa. Odwołuje się przecież głównie do motywów lęku, których i tak zauważa się nadmiar w życiu szkolnym.

Innym nieodzownym warunkiem skuteczności stosowania techniki szybkiej interwencji jest w miarę natychmiastowe reagowanie nauczyciela na przejawy nieprzystosowania społecznego uczniów. Z tego właśnie powodu nazwano ją techniką szybkiej lub natychmiastowej interwencji. Nauczyciel stosując ją stara się reagować na nieprzystosowawcze zachowania już w chwili, kiedy nie urastają one jeszcze do wielkiego problemu. Dzięki temu zapobiega się sytuacjom wyjątkowo groźnym dla klasy i nauczyciela.

Sprawą niebagatelną dla zapewnienia skuteczności techniki szybkiej interwencji jest również odwoływanie się do niej z umiarem, a także niejednokrotnie z poczuciem humoru. Nadużywanie jej spotyka się zwykle z lekceważeniem wymagań nauczyciela. Nade wszystkim jednak obowiązuje go wyjątkowa konsekwencja w postępowaniu. Tak więc jeśli zdecydował zasygnalizować uczniom określone wymagania, musi nauczyć się czekać aż do skutku na spodziewaną ich reakcję. Ponadto wymaga się od niego podzielności uwagi, tj. aby wykazywał umiejętność dostrzegania w klasie nieprawidłowości i ich

przyczyn bez większego uszczerbku dla normalnego prowadzenia lekcji.

Na ogół technikę szybkiej interwencji - o ile spełnia się wszystkie warunki jej powodzenia - zalicza się do jednej z najbardziej skutecznych technik wzmacniania negatywnego. Przepuszczenie takie potwierdziły badania, dotyczące skuteczności natychmiastowego reagowania przez nauczycieli na przejawy społecznego nieprzystosowania uczniów za pomocą krótkich nawoływań /apeli/ lub różnych niewerbalnych reakcji. W wyniku tych badań okazało się, że nauczyciele byli w stanie tym sposobem zredukować zaistniałe w klasie trudności wychowawcze w granicach od 40% do 80%<sup>1</sup>. Szczególnie konstruktywny wpływ wywiera technika ta w przypadku sprzeniewierzenia się uczniów zasadzie ładu, porządku i karności. Pomóc może również w ogólnym mobilizowaniu do czynnego udziału w lekcji, zapobiega zwłaszcza gadulstwu, wyłączeniu się z lekcji wskutek marzeń na jawie i dekoncentracji uczniów.

Skuteczność techniki natychmiastowej interwencji niektórzy starają się wytłumaczyć tym, iż nauczyciel posługujący się nią uważany jest przez uczniów za osobę, której nic nie jest w stanie wymknąć się spod kontroli, która wszystko widzi i wie, co dzieje się w klasie. Inni natomiast efektywność tej techniki upatrują zgodnie z teorią uczenia się w zjawisku wygaszania lub karania<sup>2</sup>.

Pewną odmianą techniki szybkiej interwencji może być próba odwracania uwagi uczniów od **spraw** nie związanych z lekcją i integrowania ich wokół zadań lekcyjnych. Tak np. jeden z młodszych nauczycieli w momencie znużenia uczniów lub ich niepożądanych zachowań starał się dostrzec wśród nich chłopca albo dziewczynkę, której zachowanie budziło respekt czy po prostu zasługiwało na uznanie. Z chwilą "wykrycia" takiego ucznia, co nigdy nie było zbyt trudne, wznosił na jego cześć okrzyk: "hip, hip", a klasa za każdym razem odpowiadała gromkim "hura". Fakt ten z reguły wpływał - jak twierdzi /dziś profesor uniwersytetu/ - pozytywnie na ogólne zdyscyplinowanie klasy i poszczególnych uczniów. Oczywiście mankamentem takiej odmiany techniki szybkiej interwencji jest - rzecz jasna - zakłócenie ciszy w budynku szkolnym i możliwość jej zastosowania wyłącznie w niższych klasach szkoły podstawowej.

Godną polecenia spośród technik wzmacniania negatywnego jest technika słownego napomnienia. Już na wstępie warto podkreślić, że jest ona oczywistym zaprzeczeniem robienia uczniom gorzkich wymówek przy lada okazji i z błahych powodów. Nie jest nią też ostre ganiecie, łajanie czy molestowanie uczniów w wyraźnych sytuacjach konfliktowych<sup>3</sup>. Zresztą postępowanie takie - jak wykazały badania - jest z reguły nieskuteczne. Tak na przykład w wyniku badań Spencera, dotyczących skuteczności słownych napomnień z powodu wkładania przez dzieci do ust różnych przedmiotów, okazało się, iż wraz z napomnieniami tymi wzrastała u nich skłonność do częstszego - niż dawniej - zachowania ganionego przez nauczycieli<sup>4</sup>. Podobne wyniki uzyskali tacy badacze, jak C.H. Madsen, W.C. Becker, D.R. Thomas i inni<sup>5</sup>. Badali oni wpływ, jaki mają na uczniów słowne napomnienia, stosowane celem uniemożliwiania im opuszczania swoich miejsc podczas lekcji. W rezultacie przeprowadzonych badań doszli do wniosku, iż wraz ze wzrastającą częstością czynienia przez nauczycieli jawnych wymówek uczniom rosła częstotliwość opuszczania przez nich miejsc w czasie zajęć lekcyjnych.

Wyniki przytoczonych badań pozwalają wnosić, iż przyczyną stwierdzonego "paradoksalnego efektu" nie był na pewno upór uczniów. Gdyby tak było, nie zachowywaliby się oni zgodnie z oczekiwaniami nauczyciela bezpośrednio po udzieleniu im napomnienia; raczej trwaliby z uporem przy dawnym sposobie zachowania. Prawdopodobnie uczniowie pod wpływem jawnych napomnień dochodzą do przekonania, iż postępowanie, za które są napominani stwarza możliwość bycia zauważonym przez nauczyciela. Można również sądzić, że ganione sposoby zachowania przejawiają tendencję do powtórzeń wskutek tego, iż nabierają one szczególnej wartości w oczach uczniów na zasadzie "zakazanego owocu"<sup>6</sup>.

Na podstawie przeprowadzonych badań można z całą pewnością stwierdzić, że częste i jawne /czasami także bez bliżej określonego powodu/ słowne napomnienia uczniów nie przynoszą pożądanego skutku. Toteż technika udzielania słownego napomnienia ma swój szczególny wymiar. W każdym razie - o czym trzeba pamiętać - nie jest ona równoznaczna z publicznym napomnieniem czy zasypywaniem ucznia wymówkami lub nagminnym udzielaniem mu nagany. Polega na dyskretnym i w miarę serdecznym zwracaniu uczniowi uwagi na niestosowne jego zachowanie. Na przykład nauczyciel może po-

dejsć do niego i powiedzieć mu ściszym głosem, iż postępowanie jego przeszkadza mu w prowadzeniu lekcji<sup>7</sup>. Ważne jest, aby udzielane uczniowi napomnienie utrzymane było w tonie spokojnym i rzeczowym, a więc bez cienia sarkazmu i wyniosłości czy moralizatorskiego lub mentorskiego tonu. W ten sposób apeluje się do ambicji ucznia i w niczym nie uwłacza się jego godności osobistej.

Oczywiście taka forma napomnienia nie zawsze jest możliwa w zastosowaniu praktycznym. Przede wszystkim jest niewykonalna w sytuacji ogólnego i nieustannego rozgardiaszu w klasie, tj. gdy co najmniej kilku uczniów postępuje niezgodnie ze stawianymi im przez nauczyciela wymaganiami. Niemożliwa wydaje się też w przypadku dominującej u niego postawy autokratycznej. Nauczyciel taki traci często swą wiarygodność i dlatego wszelkie jego incydentalne przejawy rzeczowego i ze wszech miar demokratycznego traktowania uczniów są uważane przez nich raczej za groźną w skutkach przestrożę lub ostrzeżenie, niż dyskretne i łagodne napomnienie. Przeto nauczyciel-autokrata powinien najpierw zabiegać o odzyskanie utraconej wiarygodności, zanim podejmie się wykorzystania techniki słownego napomnienia według obowiązujących ją zaleceń.

Zastosowanie techniki udzielania słownego napomnienia jest szczególnie trudnym przedsięwzięciem w chwili zdenerwowania nauczyciela lub wręcz wyprowadzenia go z równowagi przez niesforne go ucznia. Wówczas korzystanie z niej wymaga niejednokrotnie samozaparcia i wzmoczonej kontroli nad własnym zachowaniem. W każdym razie bezwiedne /niekontrolowane/ robienie wymówek uczniom, upominanie, besztanie czy strofowanie ich w stanie podniecenia nerwowego jest jaskrawym sprzeniewierzeniem się podstawowym założeniom omawianej tu techniki wychowawczej.

Ponadto cechą konstytutywną odwoływania się do techniki słownego napomnienia jest zasygnalizowanie uczniowi w sposób jasny i wyraźny tego, jakie zachowanie nie jest w danym momencie pożądane. Może np. zaistnieć sytuacja, że uczeń w chwili upominania go za czytanie książki pod ławką porozumiewa się z kolegą w jakiejś sprawie, wówczas czynioną pod jego adresem uwagę może odnieść do owego porozumiewania się, a nie czytania książki, które rzeczywiście dekoncentrowało nauczyciela w prowadzeniu lekcji.

Niebagatelną wydaje się też sama forma udzielania słownego napomnienia. Im bardziej utrzymana jest ona w tonie łagodnym, życzliwym i serdecznym, a niekiedy nawet błagalnym lub żartobliwym, tym większa przysługuje jej ranga pod względem wychowawczym. Zgodnie

z postulatem tym rozsądniej byłoby zwracać się do rozgadanego na lekcji ucznia tymi słowami: "Przeszkadzasz mi rozmawiając" lub "Bardzo cię proszę, nie rozmawiaj", niż w sposób następujący: "Przeostań, bo nie wytrzymam" albo "Jesteś niepoprawnym gadułą, natychmiast uspokój się!" Niemalą rolę odgrywa przy tym modulacja głosu. Ta sama treść nabiera często w odbiorze innego znaczenia w zależności od wysokości, siły i barwy głosu. Modulacja taka wymaga dużego taktu i wyczucia ze strony nauczyciela. Na ogół przyjmuje się też, iż skuteczność słownych napomnień nauczyciela jest wprost proporcjonalna do stopnia, w jakim jest on akceptowany przez uczniów, oraz prestiżu, jakim cieszy się w klasie.

Technika słownego napomnienia - jak zresztą niektóre inne techniki wzmacniania negatywnego - nie doczekała się dotąd weryfikacji naukowej w stopniu wystarczającym<sup>8</sup>. Pomimo to warto podjąć się ryzyka praktycznego jej zastosowania w klasie. Ryzyko to jest w końcu niewielkie. Poza tym wiadomym jest ponad wszelką wątpliwość - o czym już sygnalizowano - iż jawne /niedyskretne/ oraz zbyt ostre i przedłużające się w czasie wymówki pod adresem ucznia nie przynoszą pożądanych skutków, a często wręcz następstwa przeciwne do oczekiwań nauczycieli.

### III

Do najmniej zalecanych technik wzmacniania negatywnego należy technika potrącanych punktów. Technika ta - podobnie jak technika chwilowej izolacji, o której będzie jeszcze mowa - pozostaje w ścisłym związku ze stosowaniem kary w procesie nauczania i wychowania. Dlatego też, aby lepiej ją zrozumieć /w tym także technikę chwilowej izolacji/, warto jeszcze przed jej scharakteryzowaniem zarysować przynajmniej niektóre aspekty zastosowania kar w działalności pedagogicznej.

Przed wszystkim należy wiedzieć, że wymierzanie kar dzieciom i młodzieży przyczynia się nie tyle do eliminowania nieprzystosowanych zachowań, ile jedynie do chwilowego ich zaprzestania. Mamy tutaj do czynienia raczej z przeciwstawianiem się "złu" w sposób objawowy niż przyczynowo-skutkowy. Tak więc stosowanie kar co najwyżej powstrzymuje ucznia od chwilowego manifestowania objawów niepożądanego zachowania; rzadko tylko "sięga" także do jego źródeł i staje się naprawdę skuteczne. Pewien wyjątek - jak twierdzą niektórzy uczeni - mają w tym stanowić kary wymierzane

w sposób nader bolesny. Fakty jednak temu wyraźnie przeczą. Zawodzi nawet kara wyjątkowo surowa. Skuteczną staje się jedynie pod warunkiem, iż przybiera znamię kary coraz dotkliwszej i bezwzględnej. Takie postępowanie z wychowawczego punktu widzenia trzeba bezwzględnie wykluczyć, ponieważ prowadzi konsekwentnie do jaskrawego pogwałcenia prawa dzieci i młodzieży do szacunku i autonomii. Zbiega się zwykle z samowolą i bezprawiem dorosłych. Na szczęście przypadki takie należą do rzadkości. Ale nawet te nieliczne zasługują na ostrzeżenie i zdecydowane przeciwstawianie się im, gdyż urągają także godności dzieci i młodzieży oraz godzą w ich zdrowie psychiczne, i są często przyczyną uprzedzeń uczniów do nauczycieli. Każdy niemal uczeń utożsamia poniesioną karę /zwłaszcza dotkliwą/ nie tyle ze swym niepożądanym zachowaniem, ile z nauczycielem, który ją zadał.

Nie ulega więc wątpliwości, że stosowanie kary w wychowaniu i nauczaniu ma ograniczony zasięg i jest raczej mało skuteczne. Nieprzydatne, a nawet niebezpieczne, są kary polegające na drastycznym wywoływaniu u uczniów lęku lub też zadawaniu cierpień fizycznych, które w warunkach życia szkolnego nie mają żadnej racji bytu. Nie oznacza to oczywiście, iż wszelkie kary należy wyłączyć z repertuaru oddziaływań wychowawczych na użytek szkoły. Dopuszcza się je m.in. w ramach stosowania techniki potrącanych punktów.

Technika ta polega na tym, iż uczniowi daje się do dyspozycji ściśle określoną liczbę punktów, które może utracić w wyniku zachowań nieprzystosowawczych. Utrata punktów nieuchronnie pociąga za sobą ukaranie go odmówieniem mu udziału w atrakcyjnych dla niego zajęciach lub imprezach, a także w różnego rodzaju działalności społecznie użytecznej. Odmowa uczestnictwa jego w interesujących zajęciach i imprezach może być związana z uniemożliwianiem mu oglądania telewizji w świetlicy, pójścia do kina czy teatru z klasą, udziału w wieczorku tanecznym, rozgrywkach sportowych i imprezach artystycznych. Wyłączenie go natomiast z różnych form działalności społecznie użytecznej może dotyczyć pełnienia funkcji dyżurnego, pomagania w bibliotece lub na działce szkolnej, dekorowania klasy, uczestnictwa w pomocy koleżeńskiej w nauce, jeśli - rzecz jasna - udział taki stanowi dla niego niewątpliwą atrakcję. Odmowa tego rodzaju możliwa jest przeważnie tylko w stosunku do takich form aktywności uczniów, które przewidywane są co najwyżej w ciągu najbliższych 24 lub 28 godzin w ramach zajęć szkolnych i pozaszkolnych. Zakres tych form jest więc niewielki. Toteż warto

objąć odmową także korzystanie ze szkolnego sprzętu sportowego, wypożyczanie książek, czasopism lub gier, jak i umożliwianie pierwszeństwa w wypowiedzianiu się podczas lekcji i zmiany stałego miejsca w klasie, odrabianie pracy domowej według własnego uznania itp.

Wszelka forma odmowy stosowana w ramach techniki potrącanych punktów jest karą dla ucznia szczególnie wtedy, gdy uwzględnia się jego upodobania, zainteresowania, dążenia. Nie sposób bowiem nie liczyć się z faktem, iż "to, co dla jednego wychowanka jest awersyjne, dla innego może być obojętne lub nawet atrakcyjne"<sup>9</sup>.

Praktyczne zastosowanie techniki potrącanych punktów odbywa się na ogół w dwóch etapach. W pierwszym z nich nauczyciel umawia się z uczniem co do warunków utraty otrzymanych przez niego punktów oraz następstw, jakie może to za sobą pociągnąć. Umowa dotyczy więc zarówno globalnej liczby punktów, jakie uczeń otrzymuje do swej dyspozycji, i liczby punktów, jakie utraci, jeśli nie spełni oczekiwań nauczyciela, jak również rodzaju odmowy uczestnictwa w określonych formach aktywności lub przywilejów po pozbawieniu go wszystkich danych mu wcześniej punktów. Określa się również czas, w którym uczeń nie powinien dopuścić do potrącenia punktów, aby nie być pozbawiony wspomnianych form aktywności czy przywilejów. Liczba otrzymanych przez ucznia punktów zależy często od stopnia trudności, jakie sprawia mu dostosowanie się do stawianych mu przez nauczyciela wymagań. Na ogół utrzymuje się ona w granicach 25, 50 lub 100 punktów. W drugim natomiast etapie stosowania techniki potrącanych punktów następuje praktyczne egzekwowanie warunków podjętej wcześniej umowy. Uczeń, który stracił wszystkie punkty w ustalonym z góry czasie przegrywa i ponosi wszelkie związane z tym konsekwencje bez szans ponownej próby wygrania.

Dużą słabością techniki potrącanych punktów jest zwłaszcza to, że czynią one nauczyciela niemal bezradnym w sytuacji, gdy uczeń traci w krótkim czasie wszystkie otrzymane punkty albo też jest mu wszystko jedno, czy zdoła je zachować, czy utraci. Dlatego zaleca się nauczycielowi od samego początku zastosowania owej techniki wyrażanie pod adresem ucznia pochwały i uznania za to, że nie musi się potrącać żadnego z danych mu punktów. Poza tym celowość jej używania upatruje się w łącznym jej stosowaniu z techniką sukcesywnej gratyfikacji<sup>10</sup>. Wówczas daje się uczniowi szansę wygrania nawet po utracie przez niego wszystkich punktów. W przypadku takim uczeń - oprócz narażenia na utratę punktów - ma prawo do ich nabywania.

Technikę potrącanych punktów stosuje się przeważnie wobec pojedynczych uczniów, ale nie wyklucza się też jej zastosowania wobec poszczególnych zespołów uczniowskich i całej klasy. Prawdopodobnie może ona być pomocna w sytuacji ogólnej gadatliwości uczniów lub wyjątkowego nieporządku i braku zdyscyplinowania w klasie. Na ogół jednak, co już podkreślano, nie należy łączyć z tą techniką zbyt wiele oczekiwań w usprawnieniu procesu nauczania i wychowania, a tym samym stosować ją zbyt często i nagminnie.

#### IV

Większe jeszcze kontrowersje wśród pedagogów - niż technika potrącanych punktów - budzi technika chwilowej izolacji. Polega ona na krótkotrwałym i uprzednio zapowiedzianym zawieszeniu ucznia w lekcji wskutek sprzeniewierzenia się przez niego ściśle określonym wymaganiom nauczyciela. Technika ta bywa niekiedy nadużywana i stosowana w formie zwulgaryzowanej. Dzieje się tak, gdy niewygodnego sobie ucznia wyprasza się z klasy bez uprzedzenia go o takiej ewentualności i to z reguły na czas nieograniczony. Praktyka taka jest niegodna zawodu nauczyciela i najczęściej przynosi skutki przeciwne do oczekiwanych. Wiele do życzenia pozostawia także technika chwilowej izolacji. Dlatego stosować ją powinno się z dużą rezerwą i umiarem. W zasadzie wykorzystuje się ją jedynie w odniesieniu do uczniów, wobec których inne sposoby oddziaływań zawiodły.

Technika chwilowej izolacji przewiduje wyłączenie ucznia z lekcji w czasie nie dłuższym niż 5-10 minut, a nawet i krótszym, 2-3 minutowym. Technika ta bywa nazywana także techniką izolacji społecznej, ponieważ - praktycznie rzecz biorąc - prowadzi do wyizolowania ucznia na krótko ze społeczności klasowej. Najbardziej korzystnym sposobem izolowania go byłoby umożliwienie mu spędzenia czasu poza klasą w oddzielnym pomieszczeniu, np. w czytelni lub świetlicy szkolnej. Nie zawsze jednak jest to możliwe z powodów czysto obiektywnych. Doradza się też, aby miejsce takie znaleźć w klasie odgrodzone parawanem lub szafą czy regałem. Ma to tę zaletę, iż uczeń może nadal śledzić tok lekcji za pomocą słuchu i nie wymyka się spod kontroli nauczyciela. W przypadku takim izoluje się go nie dłużej niż 2-5 minut. Taki sam czas przewiduje się na jego wypraszenie na korytarz, jeśli nie ma innej możliwości zastosowania wobec niego izolacji społecznej. Niektórzy proponują zaprowadzenie ucznia na czas wyłączenia z lekcji do innej klasy.



Jest do jednak sposób nie do zaakceptowania, ponieważ zaburza tok lekcyjny w obu klasach i wystawia ucznia na wstyd niewspółmierny do zawinionego postępowania.

Skuteczność techniki chwilowej izolacji zależy nie tylko od krótkotrwałego zawieszenia ucznia w lekcji, lecz nade wszystko od jego przeświadczenia, iż został sprawiedliwie ukarany. Aby rzeczywiście miał taką świadomość, należy najpierw ustalić z klasą, za jakie niepożądane zachowania lub niedomagania w wykonywaniu zadań szkolnych może oczekiwać czasowego wyłączenia go z zajęć lekcyjnych. Zgodnie z przeprowadzonymi na ten temat badaniami technika ta okazała się skuteczna zwłaszcza w przypadku uczniów nadmiernie pobudliwych, agresywnych i emocjonalnie przywiązanych do klasy /zorientowanych na zespół klasowy/. Natomiast mało lub wcale nieskuteczna bywa w przypadku uczniów zahamowanych, biernych i dobrze znoszących osamotnienie. Badania udowodniły również, iż użyteczność techniki chwilowej izolacji jest tym większa, im konsekwentniej stosuje się ją łącznie z technikami wzmocnień pozytywnych<sup>11</sup>.

Nie bez znaczenia dla zapewnienia jej efektywności jest odwoływanie się do niej tylko w przypadku dobrze znanych uczniom zachowań nieprzystosowawczych lub jaskrawych niedociągnięć w pracy szkolnej, oraz niewykraczanie poza uzgodniony wcześniej czas izolacji lub jego dowolne skracanie. Ważne jest, aby uczeń nie odnosił wrażenia, iż stosowanie techniki społecznej izolacji zależy bardziej od złego humoru nauczyciela, niż od niedotrzymanej umowy.

Przebieg jej może być następujący: Najpierw uzgadnia się z uczniami rodzaj niepożądanego zachowania podczas lekcji, za które grozić im ma zawieszenie w aktualnie odbywanych zajęciach lekcyjnych. Następnie ustala się czas wyłączenia ucznia z lekcji, który - jak wiemy - nie powinien przekraczać 5-10 minut. Z kolei zawartą w ten sposób umowę wprowadza się w życie aż do całkowitego przezwyciężenia przejawianych przez danego ucznia zaburzeń w zachowaniu lub nauce. Zazwyczaj w pierwszych dniach zastosowania techniki społecznej izolacji uczeń bywa wyłączany z lekcji po kilka, a nawet i więcej razy. W miarę wpływu czasu zdarza się mu to coraz rzadziej. Łatwo można się o tym przekonać, odnotowując każdego dnia - od chwili rozpoczęcia zastosowania owej techniki - liczbę podjętych wobec ucznia prób izolowania go od klasy. Rejestracja taka ułatwia kontrolę nad własnym postępowaniem pedagogicznym nauczyciela i stwarza możliwość wyłączania ucznia z lekcji bez specjalnych emocji, tj. w sposób beznamiętny i z coraz większym poczuciem odpowiedzialności za prawidłowy jego rozwój<sup>12</sup>.

Stosując technikę chwilowej izolacji warto pamiętać, że należy ona do jednej z najbardziej dosadnych technik wzmocnienia negatywnego. Wydaje się jednak nader łagodna w porównaniu z mającymi jeszcze tu i ówdzie miejsce tak drastycznymi oddziaływaniami na uczniów, jak stosowanie kar cielesnych, wypisywanie skarg do dzienniczka ucznia bez względu na dramat, jaki może go spotkać ze strony rodziców i opiekunów, a także niekiedy niekontrolowane reakcje pełne gniewu i złośliwej ironii lub zlecane za karę prace do wykonania na rzecz szkoły, a czasami zadania wręcz bezużyteczne, jak wielokrotne przepisywanie niektórych wyrazów lub zdań. Takie i inne sposoby oddziaływań znajdują się poza zasięgiem jakichkolwiek technik wzmocnienia negatywnego; z reguły wyrządzają uczniom więcej szkody niż pożytku.

Przedstawione w artykule techniki wzmocnienia negatywnego są godne polecenia zwłaszcza w niższych klasach szkoły podstawowej. Warto też zachęcać do ich stosowania szczególnie przez młodych nauczycieli, którzy na ogół w wyniku zbytnej pobłażliwości okazywanej uczniom nie zawsze radzą sobie z utrzymaniem porządku i dyscypliny w klasie. Jednocześnie nie wolno zapominać, iż techniki te są w gruncie rzeczy złem koniecznym, z których nauczyciel chętnie rezygnuje, gdy tylko uzna to za słuszne.

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

<sup>1</sup> J.S. Kounin: Discipline and group management in classroom. New York 1970, Holt, Rinehart and Winston; F.H. Jones, W.H. Miller: The effective use of negative attention for reducing group disruption in special elementary school classroom. "The Psychological Record" 1974, vol. 24; F.H. Jones. R.C. Eimers: Role playing to train elementary teachers to use a classroom management "skill package". "Journal of Applied Behavior Analysis" 1975, vol. 8.

<sup>2</sup> N. Havers: Erziehungsschwierigkeiten in der Schule. Wyd. 2, Weinheim-Basel 1981, Beltz Verlag, s. 186 i n.

<sup>3</sup> Por. H. Gehrig, M. Geppert: Lehrer Verhalten in Konfliktsituationen. Basel 1975, Beltz.

<sup>4</sup> Por. J.R. Gentile, T.W. Franzier, M.C. Morris: Instructional applications of behavior principles. Monterey 1973, Brooks/Cole Publishing Company.

<sup>5</sup> C.H. Madsen, W.C. Becker, D.R. Thomas, L. Koner, E. Plager: An analysis of the reinforcing function of "sit down" commands. W: R. Parkier /red./: Reading in educational psychology. Boston 1968, Allyn and Bacon.

<sup>6</sup> N. Havers, dz. cyt., s. 185.

<sup>7</sup> Por. K.D.O'Leary, K.F. Kaufman, R.E. Kass, R.S. Drabman: The effects of loud and soft reprimands on the behavior of disruptive students. "Exceptional Children" 1970, vol. 37.

8 Por. K.D.O'Leary, W.C. Beckier: The effects of the intensity of a teacher's reprimands on children's behavior. "Journal of School Psychology" 1968, vol 7.

9 K. Konarzewski: Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych. Warszawa 1982, PWN.

10 Technika sukcesywnej gratyfikacji jest jedną z technik wzmacniania pozytywnego. Polega na pozytywnym wzmacnianiu pożądanych zachowań lub osiągnięć szkolnych uczniów najpierw za pomocą punktacji lub symbolicznych pamiątek /żetonów/, a dopiero później w formie nagradzania materialnego lub funkcjonalnego.

11 Por. R. Whelan, N. Haring: Modification and maintenance of behavior through systematic application of consequences. "Exceptional Children" 1966, vol. 32; H. Walker, R. Mattson, N. Beckley: Special class placement as a treatment alternative for deviant behavior in children. W: F. Benson /red./: Modifying deviant social behaviors in various classroom settings. Eugene 1968, Oregon: University of Oregon; R.S. Drabman, R. Spitalnik: Social isolation as a punishment procedure: A controlled study. "Journal of Experimental Child Psychology" 1973, vol 16.

12 J.E. Walkier, Th. M. Shea: Behavior modification. A practical approach for educators. Wyd. 2, St. Luis 1980, The C.V. Mosby Company, s. 83-88,

Zbigniew Skorny  
Uniwersytet im. B. Bieruta  
Wrocław

## TEORETYCZNE PODSTAWY PORADNICTWA WYCHOWAWCZEGO

Poradnictwo wychowawcze odgrywa ważną rolę w zapobieganiu i przeciwdziałaniu zaburzeniom w zachowaniu się oraz kontaktach interpersonalnych dzieci i młodzieży. Znajduje ono zastosowanie w odniesieniu do różnych form trudności wychowawczych, niedostosowania społecznego, patologii społecznej nieletnich. Łączą się z nimi niejednokrotnie niepowodzenia szkolne, trudności związane z niewłaściwym wyborem zawodu, konflikty występujące w środowisku rodzinnym.

Funkcja poradnictwa może polegać na optymalizacji działania, na zwiększeniu jego sprawności i efektywności. Z tą formą poradnictwa mamy do czynienia, gdy za pośrednictwem udzielanych porad staramy się polepszyć wyniki pracy szkolnej ucznia, zwiększyć efektywność jego działalności społecznej, kulturalnej, sportowej lub innej formy aktywności. Zadaniem poradnictwa może być również korekcja dewiacji przyjmujących formę niepowodzeń szkolnych, trudności wychowawczych, niedostosowania społecznego.

Przystępując do omówienia teoretycznych podstaw poradnictwa wychowawczego należy dokonać kilku wstępnych wyjaśnień terminologicznych. Osobę udzielającą porady nazywamy doradcą, zaś korzystającą z niej - poradobiorcą. Porada jest formą pomocy udzielanej przez doradcę poradobiorcy, dlatego też poradnictwo można określić za L.M. Brummerem /1984/ mianem "kontaktów służących pomaganiu".

W poradnictwie wychowawczym poradobiorcami są dzieci i młodzież, których działanie pragniemy usprawnić, lub u których występują określone dewiacje w zachowaniu się i funkcjonowaniu ich psychiki. Z porady korzystają niejednokrotnie również rodzice oraz nauczyciele mający do czynienia z uczniami nastrożającymi trudności wychowawczych lub doznającymi niepowodzeń szkolnych.

Funkcję doradcy mogą spełniać specjaliści posiadający niezbędne przygotowanie zawodowe. Są nimi zatrudnieni w poradniach wychowawczo-zawodowych psycholodzy i pedagodzy, działający na terenie szkół pedagodzy szkolni, sprawujący opiekę nad nieletnimi kuratorzy sądowi oraz inni specjaliści posiadający ukończone studia psychologiczne lub pedagogiczne. Nieraz niezbędna jest konsultacja i porada lekarza psychiatry, neurologa a czasem także reprezentującego inne

specjalności z zakresu medycyny. Porady udzielane przez wymienionych wyżej specjalistów można określić mianem porad profesjonalnych.

Funkcję doradcy może pełnić nauczyciel nie posiadający ukończonych studiów psychologicznych lub pedagogicznych. Dysponuje on jednak pewnym zasobem wiedzy przydatnej w poradnictwie wychowawczym nabytej w trakcie zajęć z psychologii i pedagogiki w czasie studiów na kierunkach nauczycielskich. Jeśli ma dłuższy staż pracy pedagogicznej, wtedy posiada on ponadto bogate doświadczenia praktyczne przydatne przy udzielaniu porady. Tę formę poradnictwa można określić mianem półprofesjonalnego.

Istnieje ponadto nieprofesjonalne poradnictwo wychowawcze uprawiane przez krewnych, znajomych, sąsiadów oraz inne osoby pragnące radzić, lecz nie mające ani przygotowania naukowego, ani też doświadczenia uzyskanego w trakcie działalności pedagogicznej. Tego rodzaju porady opierają się na osobistym doświadczeniu życiowym doradcy. Na ich treść wpływają emocje oraz myślenie życzeniowe a nieraz również różnego rodzaju uprzedzenia, przesady oraz inne przesłanki irracjonalne. Porady takie, mimo najlepszych nieraz intencji radzącego mogą być nieskuteczne a nawet szkodliwe dla poradobiorcy.

W poradnictwie profesjonalnym i półprofesjonalnym, prócz posiadania niezbędnej wiedzy i umiejętności zawodowych, przydatne są również doświadczenia nabyte przez doradcę w trakcie działalności poradniczej, pracy pedagogicznej lub w życiu osobistym. Nie posiadają go młodzi absolwenci studiów psychologicznych lub pedagogicznych oraz młodzi nauczyciele rozpoczynający swą działalność pedagogiczną. Z tego względu powinni oni wstrzymać się z udzielaniem porad wychowawczych nieraz znacznie starszym od nich rodzicom lub nauczycielom aż do uzyskania większej dojrzałości życiowej i zgromadzenia w swej pracy niezbędnych doświadczeń.

Poradnictwo wychowawcze, prócz wykorzystania w nim osobistego doświadczenia życiowego doradcy, powinno opierać się na wiedzy psychologicznej dotyczącej struktury osobowości oraz mechanizmów jej funkcjonowania. W niniejszym artykule dokonam przeglądu różnych teorii osobowości celem określenia ich przydatności w poradnictwie wychowawczym.

Człowiek bywa ujmowany jako istota biologiczna lub fizykochemiczna, której funkcjonowanie jest uzależnione od praw kierujących zjawiskami fizjologicznymi, fizycznymi, chemicznymi. Wypra-

cowana przez W. Sedlaka /1980/ koncepcja "homo electronicus" traktuje człowieka jako istotę zbudowaną z bioplazmy będącej swoistym rodzajem materii występującym jedynie w organizmach żywych. Podstawowe procesy życiowe Sedlak rozpatruje w kategoriach bioelektroniki. Nawiązując do badań dotyczących sterowania emocjami za pomocą fal elektromagnetycznych powodujących pobudzenie odpowiednich ośrodków w mózgu, W. Sedlak /1980, s. 185-6/ wyraża pogląd, że dzięki wykorzystaniu w praktyce ich wyników "zmieni się całkowicie podłoże radości i apatii, smutków i paroksyzmów śmiechu... Radiowy sygnał wzbudzi zbiorową radość wcale nie na skutek skocznej melodii lecz właśnie elektromagnetycznie, amelodyjnie. Roztrzepańców będzie można skupić, furiałów uspokoić, apatycznych zdynamizować, impotentów uczynić sprawnymi, hiperseksualnych okiełzać, szaleńców zmienić w potulne baranki, z ludzkiej amebry wykrzesać decyzję i zryw. I to wszystko w biochemicznym modelu życia". Opierając się na nim, poradnictwo polegałoby na przekazywaniu informacji o właściwym ośrodku w mózgu aby zapewnić pożądane zmiany w zachowaniu się lub przeciwdziałać występującym w nim dewiacjom.

Niezależnie od zastrzeżeń moralnych dotyczących tego sposobu sterowania ludzkim zachowaniem się, aktualny stan bioelektroniki nie umożliwia jej praktycznego zastosowania w poradnictwie wychowawczym oraz w innych formach poradnictwa psychologicznego i pedagogicznego. Czy możliwości takie zaistnieją w przyszłości, może być jedynie przedmiotem spekulacji futurologicznych. Gdyby one powstały, stwarzałyby realne niebezpieczeństwo manipulowania ludzkim zachowaniem się przez naukowców i techników dysponujących odpowiednimi nadajnikami fal elektromagnetycznych.

W ujęciu behawiorystycznym, człowiek jest istotą reaktywną uzależnioną od działających nań bodźców. W procesie uczenia się, zgodnie z prawami warunkowania odruchów, kształtują się reakcje oraz przyporządkowane im nawyki. Przyjmując powyższą koncepcję, zadaniem poradnictwa jest pomoc w wytwarzaniu pożądanych reakcji i nawyków lub zmiana tych spośród nich, które zostały nieprawidłowo ukształtowane. Znając zachodzące tu zależności można je wykorzystać dla manipulowania zachowaniem się poszczególnych jednostek oraz grup społecznych, co stanowi podstawę "inżynierii behawioralnej".

Znajomość zależności zachodzących między bodźcami a wywoływanymi przez nie reakcjami może być wykorzystana przy udzielaniu niektórych porad wychowawczych. Tak np. udzielając porady nauczycielowi

można poinformować go, jakimi bodźcami powinien zadziałać na uczenia, aby zwiększyć efektywność jego uczenia się, lub jakie bodźce eliminować, aby zapobiec występowaniu agresywnego zachowania się.

Wykorzystując w poradnictwie zależność zachowania się od aktualnie działających bodźców należy równocześnie uwzględnić, że istotną rolę odgrywają w nim świadomie podejmowane zadania. Z tego względu T. Tomaszewski /1976, s. 20/ zaznacza, że analizując zachowanie się można opisywać istniejący aktualnie "... układ bodźców ale trzeba pamiętać, że jest to opis uproszczony, pomijający fakt wyższej organizacji zachowania się ludzi. Na przykład pokój, w którym dziecko się uczy, jest oczywiście dla niego źródłem bodźców i zachowanie się dziecka niewątpliwie zależy od tego, czy jest tam cicho czy też panuje hałas, czy światło jest słabe czy silne, czy ktoś kręci się czy też nie ma nikogo itp. Jednakże najdokładniejsze nawet wyliczenia bodźców nie wystarczą do tego, aby zrozumieć, że istota tej sytuacji polega na tym, że pokój ten jest miejscem nauki, terenem określonej działalności i z tego punktu widzenia nie tylko ważne jest, jakie bodźce działają na dziecko, ale nie mniej ważne jest to, czy dziecko ma na czym usiąść, gdzie rozłożyć książki, czy i na czym pisać itp. Dlatego też opisując sytuację musimy uwzględnić zarówno jej aspekt bodźcowy /stymulacyjny/, tzn. pamiętać, że sytuacja jest źródłem bodźców, które oddziałują na człowieka, jak i jej aspekt zadaniowy, to znaczy pamiętać, że sytuacja jest polem, w którym człowiek rozwija swą działalność, realizując określone zadania".

Zgodnie z założeniami bioelektroniki oraz behawioryzmu zachowaniem się człowieka można sterować za pomocą właściwych podniet zewnętrznych lub fal elektromagnetycznych. Jest to koncepcja istoty manipulowanej z zewnątrz, nie będącej świadomym podmiotem własnego działania a przez to nie ponoszącej odpowiedzialności moralnej za swe czyny. Z tych względów powyższych koncepcji nie można uznać za główną podstawę teoretyczną poradnictwa wychowawczego, które jak to postaram się szerzej uzasadnić w dalszej części niniejszego artykułu, powinno uwzględnić podmiotowość poradobiorcy.

Zgodnie z założeniami psychologii introspekcyjnej psychikę tworzą świadome, subiektywne przeżycia psychiczne. Przyjmując taką koncepcję psychiki, funkcja poradnictwa polega na oddziaływaniu na te przeżycia. Zadaniem poradnictwa może być wtedy modyfikacja lub zapobieganie powstaniu takich stanów emocjonalnych, jak apatia, depresja, niepokój, podniecenie, gniew, mogących stymulować

wystąpienie trudności wychowawczych np. agresywności lub bierności społecznej.

Introgenne teorie osobowości traktują ją jako tkwiące w danym osobniku "siły psychiczne". Zgodnie z założeniami psychoanalitycznych teorii osobowości funkcję taką spełniają podświadome urazy, kompleksy, popędy i instynkty. Poznawcze teorie osobowości eksponują regulacyjną funkcję struktur poznawczych tworzących obraz świata i własnej osoby.

Jeśli przyjmiemy, że osobowość tworzą tkwiące w podmiocie "siły psychiczne", wówczas funkcja poradnictwa może polegać na wytworzeniu umiejętności ich samopoznania oraz doskonalenia. Może to dokonywać się za pośrednictwem różnych ćwiczeń, treningów, rozmyślań, kontemplacji. Taki charakter posiada poradnictwo zmierzające do doskonalenia osobowości przez usunięcie tkwiących w niej urazów, rozładowanie kompleksów i konfliktów (wewnętrznych). Podobne założenia teoretyczne przyjmowane przez te nurty poradnictwa, które nawiązując do starogreckiej dewizy: "Poznaj siebie samego" zakładają, że powinno ono ułatwić samopoznanie warunkujące rozwój osobowości.

Oddziaływanie na subiektywny stan psychiczny poradobiorcy, w szczególności zaś na doznawane przezeń emocje, odgrywa pewną rolę w poradnictwie wychowawczym, nie można jednak do tego ograniczać jego zadań. Nie należy ich również sprowadzać do treningu mającego doskonalic różne tkwiące w podmiocie "siły psychiczne". Poradnictwo wychowawcze powinno natomiast opierać się na koncepcji osobowości eksponującej regulacyjną funkcję działania, zmierzać przede wszystkim do oddziaływania na nie oraz na jego uwarunkowania społeczne.

Dokonując krytycznej oceny introgennych teorii osobowości B. Suchodolski /1974, s. 133-4/ wyraża pogląd, że przy jej analizowaniu "punktem wyjścia nie powinny być «strony» osobowości czy tzw. władze psychiki, lecz dziedziny cywilizacji tworzonej przez ludzi, dziedziny, w których znajduje ujęcie różnorodna działalność człowieka". Zdaniem omawianego autora /1974, s. 53/ "... fakt, że człowiek jest stworzeniem działającym, ma rozstrzygające znaczenie dla całej struktury jego istnienia".

Analizując przedmiot współczesnych badań psychologicznych T. Tomaszewski /1963, s. 107/ zaznacza, że "to co nas naprawdę interesuje, to ludzkie życie i ludzkie działanie. Różne procesy zachodzące u człowieka, świadome i nieświadome, automatyczne, interesują nas ze względu na ich znaczenie dla naszego życia i działalności. Inne pytania dotyczące tych procesów są pytaniami pomocniczymi".



Według A.N. Leontiewa /1977, s. 24/ badając osobowość należy wychodzić od rozwoju działalności, jej konkretnych postaci i form i tych wzajemnych związków, które tworzą się między nimi, ponieważ ich rozwój radykalnie zmienia znaczenie samych przesłanek osobowości. Tak więc kierunek analizy powinien prowadzić nie od wytworzonych nawyków, umiejętności, które wynikają z nich, lecz od treści działalności i związków różnych jej form do tego, jakie procesy i w jaki sposób realizują owe formy działalności".

Niektórzy autorzy nie tylko wskazują na związek osobowości z działaniem, lecz utożsamiają te dwa pojęcia, traktując osobowość jako zbiór ludzkich czynów tworzących działanie. Według L. Sere'a /1975, s. 421/ "każdą rozwiniętą ludzką osobowość traktujemy jako ogromną mnogość najrozmaitszych czynów dokonywanych w czasie".

Zgodnie z koncepcją omówioną szerzej w oddzielnym opracowaniu /1978/, analizując strukturę działania należy uwzględnić jego efektywność i konsekwencje społeczne. Przyjęcie tych wymiarów działania pozwala na określenie jego głównych struń i stylów. Powyższa koncepcja może być przydatna przy określaniu pojęcia reedukacji, resocjalizacji i rewalidacji odgrywających ważną rolę w różnych formach poradnictwa /1982/.

Działanie przebiega w określonych warunkach zewnętrznych i wewnętrznych. Jak zaznacza T. Tomaszewski /1963, s. 37/ działanie posiada uwarunkowania "... dwojakie zewnętrzne i wewnętrzne, przy czym czynniki zewnętrzne wywierają wpływ pośredni za pośrednictwem czynników wewnętrznych".

Wewnętrzne uwarunkowanie działania jest związane z funkcjonowaniem określonych struktur psychicznych. T. Tomaszewski /1984/ wyróżnia ich dwie zasadnicze grupy określone mianem kwalifikacji i motywacji. Do kwalifikacji wymieniony autor zalicza wiedzę i umiejętności spełniające funkcję instrumentalną w odniesieniu do wykonywanych czynności. Przy szerokim rozumieniu tego pojęcia do kwalifikacji można również włączyć zdolności: zarówno ogólną sprawność umysłową, jak też zdolności specjalne /np. spostrzegawczość, trwałość pamięci, podzielność uwagi, wyobraźnia przestrzenna, uzdolnienia techniczne/. Do procesów spełniających funkcję motywacyjną w odniesieniu do działania należą zainteresowania, aspiracje, zinternalizowane normy i wartości.

Wymienione struktury psychiczne warunkują integrację i spójność stymulowanego przez nie działania oraz jego niezmienność na przestrzeni pewnego okresu czasu. Powodują one wytworzenie się subie-

ktynnego poczucia podmiotowości i tożsamości będącego istotnym składnikiem zintegrowanej osobowości.

Na przebieg i wyniki działania wpływają nie tylko struktury psychiczne, lecz również warunki zewnętrzne, w szczególności zaś środowisko społeczne. Między nimi zachodzą wzajemne interakcje. Działania oraz osiągnięte w nim wyniki są uzależnione od warunków społecznych, w których ono przebiega a równocześnie działanie może powodować powstanie zmian w środowisku. Jak zaznacza W.J. Paluchowski /1981, s. 30/, zachodzi potrzeba" ... określenia sytuacyjnego /czy też społecznego/ znaczenia danych właściwości psychologicznych. Ta sama właściwość psychologiczna może współwystępować z sukcesem w jednym otoczeniu /sytuacji/ i niepowodzeniem w innym; ta sama właściwość może także wiązać się z powodzeniem tylko w określonych historycznie stosunkach społecznych czy ramach kulturowych".

Zdaniem F. Znanieckiego ludzką osobowość nie można rozpatrywać wyłącznie w kategoriach biopsychicznych, gdyż jest ona osobowością społeczną. W ujęciu omawianego autora /1974, s. 101/ tworzą ją "... wszystkie czynności, które ten człowiek spełnia i wszystkie dane, których doświadcza w swym życiu, biorąc istotny udział w systemach kulturalnych, obiektywnie istniejących w danej cywilizacji".

Jak zaznacza J. Nuttin /1968, s. 238-9/ "osobowość jest sposobem funkcjonowania, który obejmuje w zasadzie dwa bieguny: ja i świat. Ja jest zbiorem czynności i potencjalnych możliwości psychicznych jednostki; świat jest jej nieodłącznym przedmiotem wewnętrznym. Funkcjonowanie psychiczne - zarówno postrzeganie i zachowanie w ogóle, jak motywacja - zawiera bowiem w sposób konieczny przedmiot jako nieodłączną wewnętrzną kategorię samego procesu. Funkcjonowanie psychiczne może zatem istnieć jedynie w ramach struktury, która zakłada wewnętrzne i aktywne odniesienie ja do świata przedmiotów. Jaźń zatem nie tylko staje wobec tego świata innych osób i przedmiotów, ale świat ten stanowi samą treść upersonalizowanego życia psychicznego. Oznacza to, że osobowość może istnieć w sensie funkcjonalnym jedynie w ramach struktury, która wykracza poza organizm somatopsychiczny, inaczej mówiąc, jedynie w ramach struktury Ja - Świat".

Zgodnie z przedstawioną wyżej koncepcją osobowości, człowieka należy traktować jako integralną część świata społecznego, w którym żyje on i działa. W ramach interakcji ja-świat dokonuje się proces wrastania w kulturę związany z uczestnictwem w działalności określonych grup społecznych oraz nawiązywanymi w jej ramach

stosunkami interpersonalnymi. Role społeczne jednostki wyznaczają realizowane przez nią zadania oraz wpływają na działanie.

Poradnictwo oparte na powyższej koncepcji osobowości wymaga poznania czynności tworzących działanie oraz określenia jego uwarunkowań wewnętrznych i zewnętrznych. Analiza struktury czynności oraz ich uwarunkowań jest przydatna zarówno w poradnictwie mającym zapewnić optymalizację działania, jak też jego korekcję. Poradnictwo mające sprzyjać optymalizacji oddziaływań wychowawczych może przyjąć formę instruowania nauczyciela, trenera, instruktora zawodu o prawidłowej strukturze czynności tworzących działanie. Poradnictwo spełniające funkcję korekcyjną powinno wpływać na zmianę nieprawidłowego przebiegu czynności dzięki modyfikacji ich uwarunkowań.

Przy udzielaniu porady wychowawczej należy uwzględnić związek zachodzący między dewiacjami w zachowaniu się dziecka a nieprawidłowo ukształtowanymi warunkami środowiska rodzinnego lub deformacjami w kontaktach społecznych z grupą rówieśniczą. Porada może wtedy dotyczyć ulepszenia tych warunków np. stworzenia korzystniejszych możliwości odrabiania lekcji, zapewnienia niezbędnego miejsca przeznaczonego do wykonywania związanych z tym czynności, eliminację podnieć słuchowych utrudniających koncentrację na przedmiocie uczenia się. W razie zaistnienia szczególnie niekorzystnych warunków środowiskowych porada dotyczy ich całkowitej zmiany. Doradca postuluje wtedy na przykład umieszczenie dziecka pochodzącego z rodziny alkoholików w zakładzie wychowawczym lub rodzinie zastępczej.

Porada może dotyczyć uczestnictwa w określonej formie działania. Przyjmuje ona wtedy formę zachęt lub zaleceń stymulujących to uczestnictwo oraz ukazania istniejących w tej dziedzinie możliwości. Tak na przykład ucznia wykazującego uzdolnienia plastyczne doradca może zachęcić do ich dalszego rozwijania i doskonalenia, poinformować o istnieniu w szkole lub domu kultury właściwego koła zainteresowań oraz umożliwić uczestnictwo w jego działalności.

Poradnictwo wychowawcze powinno uwzględniać podmiotowość poradobiorcy. Przejawia się ona w decyzji podjęcia lub wstrzymania się od podjęcia działania, w poczuciu sprawstwa i autonomii, w poczuciu własnej odrębności i tożsamości, w subiektywnym przekonaniu o posiadaniu wpływu na bieg zdarzeń. Podmiotowość zachodzi wówczas, gdy działający podmiot ma możliwości stanowienia o samym sobie oraz podejmowania zadań zgodnych z jego potrzebami, interesami, zinternalizowanymi wartościami.

Uwzględniając podmiotowość poradobiorcy, porada powinna opierać się na poznaniu i zrozumieniu dziecka, jego rodziców oraz innych osób korzystających z porady takimi, jakimi oni faktycznie są. Treść porady powinna być dostosowana do interesów i potrzeb poradobiorcy, nie zaś do osobistych przekonań i oczekiwań doradcy. Udzielona porada ma stwarzać możliwości samodzielnego zaspokojenia swych potrzeb, rozwiązania własnych problemów życiowych poradobiorcy bez wyręczania go w tym przez doradcę. Zdaniem J.M. Brammera /1984, s. 24/ "... wspomagany uczy się nie tylko bardziej skutecznych sposobów radzenia sobie ze swoimi aktualnymi uczuciami i wymaganiami otoczenia, ale uczy się również techniki rozwiązywania problemów osobistych, metod planowania, technik dokonywania wyborów. Kluczowy sens procesu pomagania polega nie tylko na tym, że wspomniany staje się zdolny do zaspokojenia swych własnych potrzeb, ale że w różnym stopniu uczy się, jak zaspokajać potrzeby przyszłe. Jedną z najlepszych posług, jakie możemy komuś oddać to stworzyć takie warunki, by mógł nauczyć się rozwiązywania problemów o własnych siłach".

Podmiotowość działania doradcy przejawia się w wypracowaniu przezeń własnego systemu poradnictwa wykorzystującego różne teorie i doświadczenia osób zajmujących się poradnictwem, lecz noszącego na sobie piętno osobowości doradcy. Jak zaznacza Z.M. Brammer /1984, s. 49/ każdy doradca "... musi rozwinąć swój styl i teorię pomagania. Nie może po prostu przyjąć i przyswoić sobie idei innych osób, ponieważ nie ma takiego samego doświadczenia życiowego czy sposobu widzenia ludzi. Może znaleźć założenia podobne do swoich własnych, ale musi być odpowiedzialny za przeorganizowanie ich zgodnie z własnymi unikalnymi ideami i przekonaniami. Feud nie był freudystą a Rogers - zwolennikiem Rogersa. Każdy z nich był sobą i czerpał mądrość z przeszłości".

Według A. Masłowa /1963, s. 19/ "doradztwo nie jest związane z ćwiczeniem, kształtowaniem czy nauczaniem w powszechnym rozumieniu, tzn. mówieniem co i jak robić... Modelem będzie tu terapeuta, który o ile jest przyzwoitym terapeutą, a również przyzwoitą istotą ludzką, nigdy nie będzie marzył o narzuceniu czegoś pacjentowi, jakiegokolwiek propagandzie czy próbie uczynienia z pacjenta imitacji siebie samego". Jak zaznacza A.H. Masłow ten sposób pomagania zmierza do stworzenia poradobiorcy optymalnych warunków jego rozwoju, wykorzystania przez niego samego posiadanych przezeń potencjalnych możliwości. Taki model poradnictwa różni się w istotny sposób od "uczenia kogoś, kto nic nie wie".

Z naruszeniem zasady podmiotowości mamy również do czynienia w razie wprowadzenia przymusu korzystania z porady lub przy narzucaniu poradobiorcy - wbrew jego woli - dotyczących go decyzji.

Uwzględniając zasadę podmiotowości, poradnictwo wychowawcze jak też związane z nim poradnictwo rodzinne lub poradnictwo przedmałżeńskie, powinno być pozbawione indoktrynacji. Polega ona na tym, że wyznacznikiem treści porady nie jest obraz świata, system potrzeb i wartości poradobiorcy, lecz określona doktryna filozoficzna lub światopoglądowa. Indoktrynacja wyznacza kierunek poradnictwa wtedy, gdy jest ono kierowane przez określoną instytucję lub organizację usiłującą za jego pośrednictwem zwiększyć ilość swych wyznawców lub w większym stopniu związać ich z głoszonymi przez nią ideami. Tak usprawniane poradnictwo pozostaje w sprzeczności z postulatem uszanowania podmiotowości poradobiorcy, gdyż wymaga ono ingerencji w jego życie osobiste z punktu widzenia systemu poglądów, wartości, wierzeń reprezentowanych przez daną instytucję lub organizację, które doradca stara się narzucić poradobiorcy.

#### Bibliografia

- L.M. Brammer: Kontakty służące pomaganiu. Procesy i umiejętności. Warszawa 1984, Polskie Towarzystwo Psychologiczne.
- A.N. Leontiew: Działalność a osobowość. /W/: Studia z psychologii emocji, motywacji i osobowości. Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1977, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- A. Maslow: Samorealizacja i poza nią. Nowiny Psychologiczne. 1983. nr 2.
- J. Nuttin: Struktura osobowości. Warszawa 1968, PWN.
- W.J. Paluchowski: Osobowość a działanie. Wrocław 1981, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Z. Sewe: Marksizm a teoria osobowości. Warszawa 1975, Książka i Wiedza.
- Z. Skorny: Poznawcza i działaniowa koncepcja osobowości. Kwartalnik Pedagogiczny. 1978, nr 4.
- Z. Skorny: Struktura działania a formy poradnictwa. Społeczne i jednostkowe znaczenie poradnictwa. Acta Universitatis Wratislaviensis. Nr 662. Wrocław 1982, Wydawnictwa Uniwersytetu Wrocławskiego.
- W. Sedlak: Homo electronicus. Warszawa 1980, PIW.
- B. Suchodolski: Problemy wychowania w cywilizacji nowoczesnej. Warszawa 1974, PWN.
- T. Tomaszewski: Wstęp do psychologii. Warszawa 1963, PWN.
- T. Tomaszewski: Człowiek i otoczenie. /W/: Psychologia pod red. T. Tomaszewskiego. Warszawa 1978, PWN.
- T. Tomaszewski: Ślady i wzorce. Warszawa 1984, WSiP.
- F. Znaniecki: Ludzie terażniejsi a cywilizacja przyszłości. Warszawa 1974, PWN.

Elżbieta Łuczak  
Wyższa Szkoła Pedagogiczna  
Zielona Góra

WARUNKI SOCJALNO-BYTOWE NAUCZYCIELI WIEJSKICH  
A ICH ZADOWOLENIE Z PRACY

Na zadowolenie z pracy nauczycieli wpływa bardzo wiele czynników. Wymienić tu głównie należy osiągnięte wyniki w pracy dydaktyczno-wychowawczej, zainteresowanie pracą, stosunki w gronie współpracowników, warunki pracy itp.

W zespole wyróżnionych czynników ważną rolę odgrywają również warunki socjalno-bytowe nauczycieli. Wskazują na to liczne badania, z których wynika, że warunki socjalno-bytowe nauczycieli stanowią ważny czynnik kształtowania się ich efektów pracy dydaktyczno-wychowawczej, a w ślad za tym zadowolenia lub niezadowolenia z wykonywanej pracy<sup>1</sup>.

Problem warunków socjalno-bytowych nauczycieli szczególnie znacząca się w środowisku wiejskim. Warunki mieszkaniowe są gorsze, a średnie płace niższe. Jednocześnie zakres podejmowanych obowiązków zawodowych i społecznych nauczycieli wiejskich jest szerszy<sup>2</sup>.

Mimo wielu posunięć mających na celu poprawę tych warunków /bezpłatne mieszkanie na wsi, możliwość korzystania z funduszu socjalnego, bezwrotne pożyczki mieszkaniowe itp./, sytuacja socjalno-bytowa nauczycieli wiejskich jest wciąż niezadowalająca. Znajduje to swój wyraz w zniechęceniu wielu absolwentów do podejmowania pracy na wsi lub też w niezadowoleniu z jej wykonywania, czego konsekwencją jest często zmiana miejsca pracy.

W celu dokładniejszego poznania warunków socjalno-bytowych nauczycieli zatrudnionych w środowisku wiejskim i ich wpływu na zadowolenie z wykonywanej pracy przeprowadziliśmy niniejsze badania.

PRZEDMIOT I METODA BADAŃ

Wyniki badań zamieszczone w niniejszym artykule stanowią pewien fragment szerszego opracowania dotyczącego startu zawodowego nauczy-

cieli zatrudnionych w środowisku wiejskim. Całość problematyki badawczej obejmowała szeroki kompleks zagadnień, z których dla celów niniejszego artykułu wybrano tylko jedno, a mianowicie: warunki socjalno-bytowe nauczycieli i ich wpływ na zadowolenie z wykonywanej pracy.

Przedmiotem analiz badawczych było zadowolenie z wykonywanej pracy nauczycieli zatrudnionych w środowisku wiejskim, które rozpatrywaliśmy w zależności od ich warunków socjalno-bytowych.

Badaniami objęto 108 nauczycieli. Byli to absolwenci nauczania początkowego, wychowania przedszkolnego, pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej, pedagogiki kulturalno-oświatowej, którzy ukończyli studia na Uniwersytecie Poznańskim, Uniwersytecie Wrocławskim, WSP w Opolu oraz WSP w Zielonej Górze w latach 1984, 1985.

W badaniach zastosowano metodę sondażu diagnostycznego. Posłużenie się tą metodą okazało się niezbędne ze względu na możliwość dokonania sondażu, opisu i oceny badanego zjawiska. Podstawową techniką badawczą była ankieta. Szczególnie istotne z punktu widzenia przeprowadzonych badań okazały się pytania o warunki socjalno-bytowe nauczycieli i ich zadowolenie z wykonywanej pracy. Ankieta była również pomocna przy ustaleniu stopnia zgodności zatrudnienia z kierunkiem ukończonych studiów, a także przy poznaniu cech społeczno-demograficznych badanych respondentów.

#### CHARAKTERYSTYKA BADANEJ POPULACJI

Wśród badanych nauczycieli 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 - tylko 12 /11,3%/ - ukończyło pedagogikę opiekuńczo-wychowawczą.

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, bowiem było ich aż 104. Fakt ten potwierdza powszechnie znaną tezę, że zawód nauczycielski jest jednym z najbardziej sfeminizowanych. Pod względem stanu cywilnego sytuacja badanych jest następująca: 74 o-

soby /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 inteligenckiego<sup>3</sup>.

Mimo, że niewielki odsetek nauczycieli był pochodzenia chłopskiego, to jednak duża ich liczba pochodziła 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.

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

#### WARUNKI MATERIALNE I MIESZKANIOWE BADANYCH

Warunki socjalno-bytowe badanych nauczycieli rozpatrywane były głównie na podstawie sytuacji materialnej oraz warunków mieszkaniowych.

Warunki socjalno-bytowe określane są często w literaturze na podstawie uposażenia finansowego oraz rodzaju i jakości mieszkania. Ograniczenie rozumienia pozycji materialnej wyłącznie do zarobków wydaje się niesłuszne. Uposażenie jest ważnym, ale nie jedynym składnikiem tej pozycji. Szczególnie dotyczy to nauczycieli wiejskich, którzy mają możliwość korzystania z bezpłatnych mieszkań, funduszu socjalnego czy też bezzwrotnych pożyczek na budownictwo indywidualne.

Celem pełniejszego określenia warunków socjalno-bytowych badanych nauczycieli zwrócono się bezpośrednio do nich samych, aby oni ocenili swoją sytuację materialną i mieszkaniową. Należy zdać sobie sprawę z tego, że w tej sytuacji mogą wystąpić również pewne zniekształcenia stanu faktycznego, jednak opinie wydane przez samych nauczycieli trafniej mogą określać ich sytuację socjalno-bytową.

Z przeprowadzonych badań wynika, że większość nauczycieli /69, tj. 64,0%/ posiada dobre warunki materialne a 8 osób /7,4%/ - bardzo dobre. Dość znaczny odsetek badanych /27,7%/ ocenił swoją sy-



tuację materialną jako trudną, a tylko 1 osoba - jako bardzo trudną.

Porównując ocenę warunków materialnych dokonaną przez badanych z ich zarobkami trudno jest znaleźć wyraźny kierunek zależności. Nie wszystkie osoby, które zarabiają najwięcej /od 18-20 tys. zł/ twierdziły, że mają dobre warunki materialne i odwrotnie spośród osób, których zarobki kształtowały się na najniższym poziomie /od 10-12 tys. zł/ były takie, które oceniły swoją sytuację materialną jako dobrą, a 2 osoby nawet jako bardzo dobrą.

Na taką sytuację mogły mieć wpływ różne czynniki. Przede wszystkim zarobki męża, liczba dzieci w rodzinie, a także koszty mieszkania. Ponadto 5 osób spośród tych, które najmniej zarabiają, podejmowały dodatkowe zajęcia /stanowiące ok. 40% ich zarobków/, co również mogło mieć wpływ na sytuację materialną tych osób.

Warunki mieszkaniowe ważne są nie tylko z punktu widzenia samego nauczyciela, ale również ze względu na społeczny interes szkoły. Mieszkanie jest nie tylko miejscem wypoczynku, ale i pracy umysłowej. Nauczyciel bowiem wiele czynności musi wykonywać w domu /np. przygotowanie do zajęć, sprawdzanie zeszytów, prac klasowych, doskonalenie zawodowe itp./. "Ta część pracy zawodowej jest równie ważna jak sama działalność dydaktyczno-wychowawcza"<sup>4</sup>.

W ostatnich latach znacznej poprawie uległa sytuacja mieszkaniowa nauczycielstwa. Zmiana przepisów w tym względzie umożliwiła szerokie budownictwo indywidualne, wznoszenie i renowację domów nauczyciela, korzystanie z mieszkań kwaterunkowych<sup>5</sup>.

Sytuacja ta nie jest jednak wciąż zadowalająca, co potwierdzają przeprowadzone badania. Wynika z nich, że ponad połowa badanych /51,1%/ mieszka razem z rodzicami. Pozostałe osoby w największym odsetku /27,7%/ mają mieszkania służbowe /najczęściej w budynkach szkolnych/, 6 osób wynajmuje mieszkanie, a tylko 15,7% badanych posiada mieszkania samodzielne /spółdzielcze/.

Osoby zamieszkałe z rodzicami najczęściej zmuszone są dojeżdżać do pracy. Taka sytuacja powoduje dodatkowe obciążenie dla nauczyciela. Wywołuje zmęczenie i niejednokrotnie może wpływać niekorzystnie na efekty jego pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Na podstawie przeprowadzonych badań odnotowano aż 59 /54,6%/ takich przypadków. Odległość miejsca pracy od miejsca zamieszkania była bardzo zróżnicowana /od 5 km do ponad 20 km/. Dla większości osób /34/ spośród dojeżdżających czas dojazdu był stosunkowo krótki, ponieważ nie przekraczał 20 min. W 15 przypadkach dojazd ten trwał od 20-40 min. a w 10 - ok. 1 godzinę.

Rodzaj lokalu zwłaszcza na wsi /w budynkach szkolnych/ wpływa zapewne korzystnie na sytuację materialną nauczyciela. Taki układ jest efektem celowej polityki oświatowej zmierzającej do zachęcenia absolwentów do podejmowania pracy w środowiskach wiejskich. Sam rodzaj lokalu nie wyjaśnia nam jakości tego mieszkania, który to element jest dość istotny dla samodzielnej pracy umysłowej nauczyciela.

Z przeprowadzonych badań wynika, że ponad połowa respondentów /54,6%/ ocenia swoje warunki mieszkaniowe jako dobre, a 14,8% jako bardzo dobre. Trudne warunki ma 24,1% badanych, a 7 osób określiło warunki mieszkaniowe jako bardzo trudne.

Porównując uzyskane wyniki badań z badaniami innych autorów okazuje się, że badani przez nas nauczyciele dysponują stosunkowo lepszymi warunkami niż wykazały badania E. Orlofa lub R. Kończyka. W badaniach E. Orlofa odsetek nauczycieli dysponujących dobrymi i bardzo dobrymi warunkami mieszkaniowymi wynosił 25%, u R. Kończyka - ok. 45%.

Rozbieżność tę można tłumaczyć w różny sposób. Być może podyktowana jest tym, że badani przez nas nauczyciele w dość znacznym odsetku mieszkają przy rodzicach lub też jak stwierdza R. Kończyk: "... taka wysoka ocena standardu mieszkań wynika z małych wymagań nauczycieli w okresie ich zatrudnienia. Młodzi nauczyciele skłonni są określać mieszkanie jako złe tylko wtedy, kiedy w warunkach wielkomiejskich takie mieszkanie nie nadawałoby się do użytkowania"<sup>6</sup>.

#### ZADOWOLENIE Z WYKONYWANEJ PRACY W ASPEKTCIE WARUNKÓW MATERIALNYCH I MIESZKANIOWYCH

Odpowiedzi dotyczące zadowolenia z wykonywanej pracy zostały skategoryzowane przy zastosowaniu czterostopniowej skali: zdecydowanie tak, raczej tak, raczej nie, zdecydowanie nie.

W badanej populacji 55 osób /50,9% badanych/ było zdecydowanie zadowolonych z wykonywanej pracy, 41 nauczycieli /37,9%/ - raczej zadowolonych. Pozostałe osoby w liczbie 12 były niezadowolone /11,2%/, przy czym tylko 1 spośród tych osób wyraziła swoją opinię w postaci zdecydowanego niezadowolenia. Respondenci niezadowoleni z wykonywanej pracy - to głównie absolwenci pedagogiki kulturalno-oświatowej i pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej, a więc ci nauczyciele, którzy podjęli pracę częściowo zgodną z kierunkiem ukończonych studiów /jako nauczyciele nauczania początkowego/.

Odnosząc warunki socjalno-bytowe do zadowolenia z pracy należy sobie postawić pytanie, czy warunki te mają wpływ na satysfakcję z wykonywanej pracy zawodowej? Ogólnie należy stwierdzić, że nie, ponieważ ok. 30% osób zadowolonych z wykonywanej pracy posiada trudne warunki materialne i ok. 25% badanych mieszka w trudnych warunkach mieszkaniowych. Skoro osoby te mimo wszystko zadowolone są z wykonywanych obowiązków zawodowych, to trudno jest znaleźć wyraźny kierunek zależności.

Podobnie trudno jest dopatrywać się związku między warunkami materialnymi a niezadowoleniem z wykonywanej pracy, ponieważ osoby, które tak określiły swój stosunek do wykonywanej pracy w zdecydowanej większości przypadków /10 osób/ oceniły swoją sytuację materialną jako dobrą, a 1 osoba - jako bardzo dobrą. Jedynie w przypadku warunków mieszkaniowych w grupie osób niezadowolonych z wykonywanej pracy można dopatrywać się pewnego związku. Okazało się bowiem, że 6 osób z tej grupy posiada trudną sytuację mieszkaniową, a 2 - bardzo trudną. Być może te warunki zniechęciły do pracy i spowodowały niezadowolenie z jej wykonywania.

Mimo, że badania wykazały bardzo niewielki związek warunków socjalno-bytowych nauczycieli z zadowoleniem z wykonywanej pracy, nie oznacza to, abyśmy mogli rezygnować z poprawy tych warunków. Jeżeli zgodzimy się z tezą, że nauczyciel decyduje o efektach kształcenia i wychowania, musimy się zgodzić również z tym, że trzeba mu zapewnić odpowiednie warunki życia i pracy, aby mógł skutecznie realizować swoje obowiązki zawodowe. Dopełnienie powyższych warunków może nie tylko zachęcić przyszłych absolwentów do podejmowania pracy na wsi, ale również zahamować odpływ już zatrudnionych tam nauczycieli.

### P r z y p i s y

- 1 S. Krawcewicz: Współpraca i współzycie w zespołach nauczycielskich. Warszawa 1973, PWN, s. 170; R. Kończyk: Adaptacja społeczno-zawodowa młodych nauczycieli. Warszawa 1977, WSiP, s. 141; E. Orlof: Warunki socjalno-bytowe a praca zawodowa nauczyciela. W: Nauczyciel szkoły wiejskiej. Rzeszów 1978, s. 178.
- 2 B. Adamczyk: Model nauczyciela szkoły śródowniskowej na wsi. W: Nauczyciel szkoły wiejskiej. Rzeszów 1978, s. 19.
- 3 M. Węglińska: Nauczyciele klas początkowych i ich stosunek do wykonywanego zawodu. Warszawa-Poznań 1979, PWN, s. 17.
- 4 E. Orlof: op.cit., s. 111.

<sup>5</sup> W. Brzozowski, Cz. Jakubczyk, A. Stanclik: Uprawnienia nauczycieli dotyczące spraw mieszkaniowych. Warszawa 1974.

<sup>6</sup> R. Kończyk: op.cit., s. 143.

Halina Górecka  
Wyższa Szkoła Pedagogiczna  
Olsztyn

INTELEKTUALNO-TEMPERAMENTALNE UWARUNKOWANIA  
EFEKTYWNOŚCI KSZTAŁCENIA  
NA PEDAGOGICZNYCH STUDIACH DLA PRACUJĄCYCH

Spośród szerokiego indeksu zmiennych osobowościowych, które uznawane są przez ogół badaczy za cechy determinujące zachowania jednostek /a więc i efekty uczenia się/, na głównym miejscu wymienia się: inteligencję, typ układu nerwowego i typ temperamentu. Inspirację do podjęcia badań nad związkami owych czynników indywidualnych z efektywnością kształcenia na pedagogicznych studiach dla pracujących stanowiła przesłanka o odmienności charakteru studiów zaocznych, określanych także mianem kierowanego samokształcenia.

Celem postępowania badawczego było znalezienie odpowiedzi na następujące pytania:

- jaki jest związek między poziomem inteligencji studentów a efektywnością kształcenia na zaocznych studiach pedagogicznych?
- jaki jest związek między typem układu nerwowego badanych a efektywnością kształcenia na zaocznych studiach pedagogicznych?
- jaki jest związek między typem temperamentu studentów pracujących a efektywnością kształcenia na pedagogicznych studiach zaocznych?

Badania /cykl 4-letni/ przeprowadzono wśród 210 studentów Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Olsztynie reprezentujących wszystkie wydziały i kierunki tej uczelni.

INTELEGENCJA A EFEKTYWNOŚĆ KSZTAŁCENIA

Z badań nad wpływem inteligencji na uczenie się wynika, że inteligencja jako jeden ze składników osobowości odgrywa szczególną rolę w praktyce pedagogicznej. Licznych dowodów na tę zależność dostarczają np.: L.K. Miller, G.A. Halle, H.W. Stewenson, D.R. Green,

J. Bruner, K. Sośnicki, M. Grzywak - Kaczyńska, W. Budohoska, Z. Włodarski, T. Lewowicki. Uściślając ową zależność można ją sprecyzować następująco: im wyższy poziom inteligencji, tym wyższe osiągnięcia edukacyjne.

W postępowaniu badawczym wykorzystano test percepcyjny Matrix. Pierwsze wyniki już na wstępie sugerować mogą, że kwalifikacja na pedagogiczne studia zaoczne odbywa się nazbyt przypadkowo i bez należytego respektu dla czynników intelektualnych. Świadczy o tym dość liczna grupa osób plasujących się w przedziale inteligencji niskiej /wysoka 22,9%, przeciętna 55,7%, niska 22,4%/.

W wyniku przeprowadzonej analizy statystycznej nie stwierdzono oczekiwanego istotnego statystycznie związku między badanymi zmiennymi. Tak więc nie potwierdziły się uczynione na wstępie założenia, iż efektywność kształcenia /wyrażona ocenami/ na zaocznych studiach pedagogicznych zdeterminowana jest poziomem inteligencji. Badani o wysokiej inteligencji nie wyróżniają się wysokimi ocenami. Co więcej - studenci o wysokiej inteligencji charakteryzują się wyższym wskaźnikiem niepowodzeń niż studenci o inteligencji niskiej /po I roku studiów 9,6%: 6,7%; po III roku studiów 7,3%; 6,9%/.

Na ten odmienny od oczekiwanego obraz związków mogło wpłynąć kilka przyczyn; po pierwsze mała czułość /efektywność probierza, czyli ocen; po drugie - niski stopień trudności materiału przeznaczanego do opanowania na studiach pedagogicznych dla pracujących, który nie doprowadził do zróżnicowania ocen i po trzecie- choć osiągnięcia w studiach uzależnia się przede wszystkim od inteligencji, to jednak ściśle powiązanej z wieloma jeszcze innymi czynnikami psychologicznymi, a także pedagogicznymi i społecznymi /a więc np: z motywacją, zainteresowaniami, pracowitością, programem i metodami kształcenia, sytuacją zawodową, rodzinną i ekonomiczną/. Najnowsze badania poświęcone inteligencji skłaniają do nieco szerszego i wnikliwszego traktowania zdolności intelektualnych w kontekście postępów edukacyjnych, a szczególnie ludzi dorosłych, u których konfiguracja czynników warunkujących przydatność edukacyjną na szczeblu wyższym okazuje się być odmienna.

#### TYP UKŁADU NERWOWEGO A EFEKTYWNOŚĆ KSZTAŁCENIA

Ponieważ typ układu nerwowego kształtuje się w zależności od jego cech, tzn: siły /pobudzenia i hamowania/, ich równowagi i ruchliwości, niezbędne jest dokonanie ich pomiaru i charakterystyki:

### Siła procesu pobudzenia a efektywność kształcenia

Zakłada się, że siła procesu pobudzania określa szybkość dodatkowych odruchów warunkowych, a ta znowu jest jednoznaczna ze zdolnością komórki nerwowej do pracy. Należy więc przypuszczać, że efektywność kształcenia ma z nią ścisły związek. Jednak wyniki badań nie potwierdzają powyższego przypuszczenia. Wysokimi ocenami charakteryzowało się tylko 6 osób badanych po I roku studiów i 7 osób badanych po trzech latach nauki z grupy o dużej sile pobudzenia. Tymczasem aż 12 studentów o średniej i 10 studentów o małej sile pobudzenia /badanych po I roku studiów/ oraz 12 studentów o średniej i 13 o małej sile pobudzenia /badanych po trzech latach studiów/ - osiągnęło wysokie efekty kształcenia. W grupie o niskich osiągnięciach edukacyjnych znalazło się 13 studentów o dużej sile pobudzenia - badanych po pierwszym roku nauki - oraz 5 studentów o dużej sile pobudzenia - badanych po trzecim roku studiów. Również wskaźnik niepowodzeń - po pierwszym roku studiów jest najwyższy u studentów o dużej sile pobudzenia /14,6%/.

### Siła procesu hamowania a efektywność kształcenia

Siłę procesu hamowania zwykle się uznawać za cechę sprzyjającą uczeniu się, ze względu na jej "regulacyjny" charakter. Od niej bowiem zależy normowanie reakcji na bodźce zbyt silne lub długotrwałe. W wyniku analizy badań nie stwierdzono jednak, aby duża siła procesu hamowania wpływała w sposób istotny na wysokie osiągnięcia akademickie badanych studentów. Wysoką efektywność kształcenia po pierwszym roku studiów osiągnęli przede wszystkim studenci o średniej sile procesu hamowania /15 osób/. Studenci o dużej sile procesu hamowania osiągnęli przede wszystkim wyniki przeciętne /34 osoby/. Stąd współczynnik  $\chi^2$  jest tu istotny dopiero na poziomie  $p < 0,95$ . Po trzecim roku studiów odsetek osób o wysokich wynikach w nauce w grupie osób o dużej sile hamowania jest zbliżony do tego odsetka w grupie osób o małej sile procesu hamowania /3,2% - 3,3%/. Nie stwierdzono też związku między niepowodzeniami a siłą procesu hamowania, gdyż spośród 80 osób, które doznały niepowodzeń w studiach po pierwszym roku, aż 27 wywodzi się z grupy osób o dużej sile hamowania. Podobnie po trzech latach studiów: z 65 osób, które uległy niepowodzeniom, aż 18 to osoby charakteryzujące się dużą siłą procesu hamowania.

### Ruchliwość procesów nerwowych a efektywność kształcenia

Ruchliwość procesów nerwowych powinna sprzyjać wynikom uczenia się w procesie kształcenia, ponieważ świadczy ona o zdolności do przechodzenia z jednego stanu w drugi, jak też o szybkości powstawania i zaniku procesów nerwowych. Wyniki badań nie wskazują jednak, aby efektywność kształcenia nauczycieli pracujących zarówno na początku, jak i pod koniec studiów związana była z dużą ruchliwością procesów nerwowych, gdyż najliczniejszą grupę spośród osób o dużej ruchliwości procesów nerwowych stanowią studenci o przeciętnych wynikach nauczania /14,3% i 19,1%/. Spośród osób, które nie doznały w trakcie studiów niepowodzeń tylko 15,7% po pierwszym roku studiów i 23,9% po trzech latach studiów wywodzi się z grupy charakteryzującej się dużą ruchliwością procesów nerwowych.

### Równowaga procesów nerwowych a efektywność kształcenia

Ponieważ wskaźnikiem równowagi procesów nerwowych jest stosunek siły procesu pobudzenia do siły procesu hamowania, zakłada się wpływ tej cechy układu nerwowego na efektywność kształcenia. Nie stwierdzono jednak tego związku w relacjonowanych badaniach, gdyż spośród osób o dużej równowadze procesów nerwowych /badanych po I roku studiów/ znacznie liczniejszą grupę stanowią osoby o niskiej efektywności kształcenia niż osoby o efektywności wysokiej /24:12/. Współczynnik  $\chi^2 = 4,505$  nie jest tu istotny / $p < 0,70$ /. Analiza wyników zgromadzonych po trzecim roku studiów wskazuje, że studenci o małej równowadze procesów nerwowych znacznie częściej osiągają wysoką efektywność /3,2%/ niż efektywność niską /1,1%/. W tym przypadku współczynnik  $\chi^2 = 2,447$  nie jest istotny statystycznie. Osoby o dużej równowadze procesów nerwowych najliczniej grupują się w przedziale średniej efektywności kształcenia /33,3% po pierwszym roku i 36,2% po trzech latach studiów/. Natomiast niepowodzeń studenckich doznają najczęściej osoby o dużej równowadze procesów nerwowych. Studenci, którzy w najmniejszym stopniu ulegli niepowodzeniom, wywodzą się z grupy osób o małej równowadze procesów nerwowych /11,4% - po pierwszym roku i 11,9% - po trzech latach studiów/.

Zgodnie z pawłowską interpretacją typu układu nerwowego jest on konfiguracją omówionych powyżej cech. Silny typ układu nerwowego charakteryzuje się dużą siłą procesu pobudzenia, czasem dużą siłą procesu hamowania, dużą ruchliwością i równowagą procesów nerwo-

wych, co w założeniu powinno sprzyjać pozytywnym efektom kształcenia. Odmienne kombinacje cech stanowi słaby typ układu nerwowego - charakteryzuje go mała siła procesów nerwowych i mała ich ruchliwość. Analiza wyników badań nie potwierdziła przyjętego założenia, tak bowiem na początku, jak i pod koniec studiów najlepsze efekty edukacyjne osiągnęli studenci o mieszanym typie układu nerwowego /8,5% i 10,1%, najgorsze zaś studenci o silnym typie układu nerwowego. Współczynnik  $\chi^2$  nie wykazuje statystycznie istotnych różnic między poszczególnymi grupami.

### Typ temperamentu a efektywność kształcenia

Omówione powyżej cechy układu nerwowego stanowią neurofizjologiczną podstawę temperamentu. I tak typy temperamentu wywodzące się od silnych typów układu nerwowego /sangwinik, flegmatyk i choleryk/ wyposażone są w cechy, na podstawie których można zakładać, że będą one sprzyjać efektom kształcenia. Natomiast temperament oparty na słabym typie układu nerwowego /melancholiczny/ takich przesłanek jest pozbawiony.

Analizując związek typu temperamentu z efektywnością kształcenia na pedagogicznych studiach dla pracujących i w tym przypadku nie stwierdzono przewidywanego związku. Wysokimi ocenami po pierwszym roku studiów charakteryzuje się bowiem 28 osób /13,2%, z tego aż 19 osób /9,0% o temperamencie mieszanym i kolejno: 4 melancholików /1,8%, 3 sangwiników /1,4% i 2 flegmatyków /1,0%. Podobnie po trzech latach studiów - spośród 32 osób /17,0% wyróżniających się wysokimi ocenami, aż 21 /11,2% wywodzi się z grupy o temperamencie mieszanym i kolejno: 6 melancholików /3,2%, 4 sangwiników /2,1% i 1 flegmatyk /0,5%. Wśród studentów o wysokich wynikach kształcenia znajduje się większość zakwalifikowanych do grupy o słabym i mieszanym typie układu nerwowego, a więc do grupy temperamentu mieszanego i melancholicznego.

Przyczyn tego odmiennego od oczekiwanego obrazu związków można upatrywać w tym, że, po pierwsze - kwalifikacja do poszczególnych typów układu nerwowego i typu temperamentu wedle określonych właściwości mogła być nieostra. Bo choć dokonano jej na podstawie wypróbowanego i uznanego narzędzia badawczego - kwestionariusza J. Strelaua - to należy zastrzec, że opisywane badania przeprowadzono wśród ludzi dorosłych /dotychczasowe badania nad związkiem temperamentu z efektywnością kształcenia dotyczyły głównie dzieci i



młodzieży, dla których te powiązania są określone i wymierne/ - w grupie dość specyficznej, ze względu na wykonywany zawód i pewne zespolone z nim postawy. Tym samym odpowiedzi na pytania zawarte w kwestionariuszu, np: "czy łatwo hamujesz gniew lub złość?", "czy zachowujesz dyskrecję gdy się o nią prosi?", "czy umiejąc pływać wskoczyłbyś do wody, by ratować tonącego?", "czy możesz powstrzymać się od uwag, gdy są one nie na miejscu?", "czy powstrzymujesz się od zaglądania do cudzych rzeczy i papierów?" - mogły ulec zawodowej modyfikacji i w jej wyniku stać się odpowiedziami deklarowanymi. W literaturze spotykamy się z poglądami, że przejawy działalności nie zawsze muszą odzwierciedlać charakterystyczne dla niej cechy temperamentu. Np. J. Strelau, który temperament traktuje jako cechę w miarę stałą i nie przypisuje w zasadzie wychowaniu wpływu na zmianę temperamentu - przyznaje, że przekształceniu ulegają inne właściwości psychiczne, które mogą markować właściwy danej jednostce temperament. Chodzi tu głównie o przyzwyczajenia i nawyki postępowania, charakter, zainteresowania czy motywacje, które zależą przede wszystkim od wychowania i środowiska - wpływają decydująco na zachowanie się jednostki. Znany jest też pogląd W. Fiodorowa, że istnieje możliwość przekształcenia cech temperamentalnych na skutek długotrwałego treningu. W jego wyniku następują zmiany w podstawowych właściwościach układu nerwowego, czyli sile, równowadze i ruchliwości. Są one wtórne i stanowią wynik utrwalonej w zachowaniu zmiany. S. Gerstmann wprowadzając pojęcie tzw. temperamentu sytuacyjnego opowiada się za zmiennością cech temperamentalnych podając przykłady zmiennych zachowań badanych, którzy czasem zachowują się jak cholerycy, a czasem jak sangwinicy.

Po drugie - oceny, które przyjęto za miernik efektywności kształcenia mogły być obciążone subiektywizmem wynikającym z niejednołitości stawiania stopni. Ponieważ jednak nie ustalono dotąd listy obiektywnych i wymiernych kryteriów /te istniejące charakteryzuje ogólnikowość i dowolność/, które dałyby się zdefiniować w kategoriach operacyjnych, możliwych do obserwacji i rejestracji- pomiaru efektywności dokonuje się nadal za pomocą niedoskonałej oceny. Być może wspomniana subiektywność ocen wpłynęła na taki właśnie obraz związku typu układu nerwowego i typu temperamentu z efektywnością kształcenia na pedagogicznych studiach dla pracujących.

Sumując wyniki badań należy stwierdzić, że zarówno czynniki intelektualne, jak i temperamentalne na pedagogicznych studiach dla pracujących nie stanowią tu tak znaczącego uwarunkowania efektyw-

ności kształcenia, jak na studiach stacjonarnych. Stąd wniossek, że hierarchia uwarunkowań efektywności kształcenia na pedagogicznych studiach dla pracujących jest nieco odmienna od hierarchii uwarunkowań edukacyjnych na studiach stacjonarnych.

Grzegorz Nowicki  
Oddział Doskonalenia Nauczycieli  
Bydgoszcz

SPRAWNOŚĆ DYDAKTYCZNA  
NAUCZYCIELI WYCHOWANIA FIZYCZNEGO  
A POZIOM ICH WYKSZTAŁCENIA<sup>x</sup>

Pod pojęciem sprawności dydaktycznej rozumie się "umiejętność celowego, przemyślanego i zorganizowanego działania pedagogicznego"<sup>1</sup>. Natomiast działanie pedagogiczne "to świadomie i celowo podejmowane w stosunku do uczniów czynności zmierzające do wprowadzenia w uczniach określonych zmian"<sup>2</sup>.

Sprawność pracy pedagogicznej uwarunkowana jest szeregiem czynników. J. Jakóbowski spośród wielu z nich wyróżnia trzy grupy: czynniki kierunkowe nauczyciela /ustosunkowanie nauczyciela do celów i zadań, stosunek do dzieci i samego siebie, stosunek do pracy/; czynniki instrumentalne nauczyciela /wiedza i doświadczenie nauczyciela/; czynniki sytuacyjne pracy nauczyciela /zakres i prawidłowość przypadających nauczycielowi obowiązków/<sup>3</sup>.

Problematykę badawczą związaną z zawodem nauczyciela wychowania fizycznego podejmowali, między innymi: W. Osmolski, W. Sikorski, Z. Krawczyk, O. Żawrocki, T. Krajewski, St. Strzyżewski, M. Sykut<sup>4</sup>. Znaczący dorobek w dziedzinie wiedzy o nauczycielu wychowania fizycznego wniosła Z. Żukowska<sup>5</sup>.

MATERIAŁ I METODA BADAŃ

Badaniami objęto 698 czynnych zawodowo nauczycieli wychowania fizycznego w tym 383 kobiety w wieku od 21 do 60 lat na terenie województw - bydgoskiego, toruńskiego i włocławskiego. Mając na uwadze rzetelność i reprezentatywność materiału badawczego uwzględniono: poziom wykształcenia nauczycieli /wyższe magisterskie, wyż-

<sup>x</sup> wycinek szerszego opracowania na zasygnalizowany temat.

sze zawodowe, studium nauczycielskie i liceum pedagogiczne/, staż pracy /od 1 do 24 i więcej lat/, środowisko pracy /małe, średnie i duże miejscowości/ oraz typ szkoły /podstawowe i ponadpodstawowe/.

Przy ocenie sprawności dydaktycznej nauczycieli uwzględniono i oceniono według przyjętej skali punktowej niżej wymienione elementy organizacyjno-metodyczne prowadzonych przez nich lekcji kultury fizycznej.

1. Sposób zapoznania uczniów z zadaniami lekcji:
  - pokaz i objaśnienie zadań lekcji 3 pkt
  - podanie słowne nauczyciela 2 pkt
  - brak podania zadań, pokazu i objaśnienia 0 pkt
2. Aktywność uczniów na lekcji:
  - ćwiczą wszyscy uczniowie 3 pkt
  - ćwiczy połowa uczniów 2 pkt
  - ćwiczą pojedynczy uczniowie 1 pkt
3. Sposób prowadzenia ćwiczeń kształtujących:
  - w ruchu i z przyborem lub ze współwiczącym 4 pkt
  - w ruchu bez przyboru 3 pkt
  - w miejscu z przyborem 2 pkt
  - w miejscu bez przyboru 1 pkt
4. Efektywność wykorzystania czasu lekcji:
  - 30 minut i więcej 3 pkt
  - 23 - 29 minut 2 pkt
  - 18 - 22 minut 1 pkt
  - poniżej 18 minut 0 pkt
5. Stosowanie rozwiązań organizacyjnych intensyfikujących lekcję:
  - z jednym frontem 3-0 pkt
  - w zespołach z ćwiczeniami dodatkowymi 3-0 pkt
  - obwodem ćwiczebnym 3-0 pkt
  - torem przeszkód 3-0 pkt
  - w zespołach bez zadania dodatkowego 3-0 pkt
  - sposobem kombinowanym 3-0 pkt
6. Metody nauczania zadań dydaktycznych:
  - stosowanie metod kreatywnych i trafność ich doboru 3 pkt
  - stosowanie metod proaktywnych i trafność ich doboru 2 pkt
  - stosowanie metod reproduktywnych i trafność ich doboru 1 pkt
7. Czynności w części III lekcji i jej podsumowanie:
  - uspokojenie organizmu, ćwiczenia korektywne, omówienie lekcji, ocena ucznia. 3-0 pkt

## 8. Bezpieczeństwo i higiena:

- przestrzeganie zasad higieny i bezpieczeństwa  
na lekcji

3-0 pkt

Zebrany materiał opracowano statystycznie wyliczając średnie arytmetyczne cech oraz odchylenie standardowe kierując się w tym względzie ogólnie przyjętymi zasadami<sup>1</sup>.

W ocenie globalnej efektywności lekcji przyjęto następującą klasyfikację:

- 23 i więcej punktów: bardzo dobra,  
18 - 22 punkty: dobra,  
12 - 18 punktów: dostateczna,  
poniżej 12 punktów: niedostateczna.

Charakterystykę liczbową obrazującą umiejętności realizacji wybranych elementów procesu lekcyjnego przez nauczycieli wychowania fizycznego o różnym poziomie wykształcenia specjalistycznego przedstawiono w tabeli 1.

T a b e l a 1

Umiejętność realizacji elementów procesu lekcyjnego  
a poziom wykształcenia nauczycieli wychowania fizycznego

	Zespół	Mężczyźni			Kobiety		
		N	M		N	M	
1. Sposób zapoznania uczniów z zadaniami lekcji	A	106	2,3	0,65	126	2,4	0,95
	B	96	2,3	0,80	102	2,1	1,05
	C	62	2,0	0,98	91	1,9	0,98
	D	51	1,5	1,14	64	1,2	1,18
2. Aktywność uczniów na lekcji	A	106	2,2	0,56	126	2,1	0,72
	B	96	2,0	0,79	102	1,9	0,86
	C	62	1,5	0,64	91	1,3	0,91
	D	51	1,1	0,80	64	0,9	1,11
3. Sposób prowadzenia ćwiczeń kształtujących	A	106	2,6	0,69	126	2,3	0,96
	B	96	2,3	0,72	102	2,2	0,92
	C	62	1,5	0,73	91	1,4	0,99
	D	51	1,1	0,89	64	1,0	1,02
4. Efektywność wykorzystania czasu lekcji	A	106	2,5	0,61	126	2,3	0,64
	B	96	2,5	0,69	102	2,3	0,84
	C	62	2,2	0,92	91	1,9	0,98
	D	51	1,0	0,93	64	1,3	0,99
5. Stosowanie rozwiązań organizacyjnych intensyfikujących lekcję	A	106	2,6	0,59	126	2,2	0,87
	B	96	2,3	0,66	102	2,2	0,91
	C	62	1,9	0,80	91	1,8	1,12
	D	57	1,5	0,81	64	1,0	1,16
6. Metody nauczania zadań dydaktycznych	A	106	2,5	0,56	126	2,3	0,60
	B	96	2,2	0,68	102	2,1	0,79
	C	62	2,0	0,69	91	1,8	0,86
	D	51	1,6	0,80	64	1,2	0,90

	Zespół	Mężczyźni			Kobiety		
		N	M		N	M	
7. Czynności w części III lekcji i jej podsumowanie	A	106	2,3	0,92	126	2,3	1,12
	B	96	2,1	0,96	102	2,3	1,16
	C	62	1,9	1,06	91	1,7	1,12
	D	51	1,2	0,92	64	1,0	1,24
8. Przestrzeganie zasad bezpieczeństwa na lekcji	A	106	2,6	0,56	126	2,4	0,64
	B	96	2,5	0,76	102	2,4	0,76
	C	62	2,1	0,81	91	2,0	0,81
	D	51	1,3	0,92	64	1,1	1,14

Zespół A - wykształcenie wyższe

Zespół B - wykształcenie wyższe zawodowe

Zespół C - wykształcenie na poziomie SN lub LP

Zespół D - bez kwalifikacji

Dydaktyczny sposób instruowania ucznia /podanie zadań lekcyjnych, ich pokaz, objaśnienie i sposób wykonania/ najpełniej realizowali nauczyciele z wyższym wykształceniem /2, 6 pkt/. Poza tradycyjnymi formami wykorzystywali często przeźrocza, fotografie, tablice poglądowe itp. Ustępują im w tym względzie nauczyciele z wykształceniem wyższym zawodowym /2, 3 pkt./ oraz po SN i LP /2 pkt./, którzy ograniczali się głównie do słownego objaśnienia ćwiczenia. W sposób niezadowalający zapoznawali uczniów z zadaniami lekcji nauczyciele bez kwalifikacji w zakresie wychowania fizycznego /1, 5 pkt./. Około 40% spośród nich pomijało ten element lekcji, a pozostali realizowali go połowicznie i niejednokrotnie błędnie. W zespole kobiet, podobnie jak u mężczyzn, jakość dydaktycznego sposobu instruowania uczniów pogarsza się wraz z obniżaniem się poziomu wykształcenia badanych nauczycielek /odpowiednio od 2,4 pkt do 1,2 pkt./. Należy zaznaczyć, że poszczególne zespoły kobiet uzyskały przeciętnie gorsze rezultaty od mężczyzn o około 0,2 pkt.

U badanych nauczycieli najmniej efektywne okazały się te czynności pedagogiczne, które decydują o stopniu aktywności /zaangażowania/ uczniów na lekcji. Wskaźniki obrazujące efekty tych zabiegów, w przyjętym kryterium oceny, wynoszą: u mężczyzn z wykształceniem wyższym 2,2 pkt., wyższym zawodowym 2 pkt., z wykształceniem na poziomie SN i LP 1,5 pkt. i u nauczycieli bez kwalifikacji - zaledwie 1,1 pkt. Kobiety uzyskały przeciętnie gorsze efekty niż mężczyźni, a ich ocena waha się od 2,1 pkt. u osób z wykształceniem wyższym do 0,9 pkt. u osób bez kwalifikacji w zakresie wychowania fizycznego.

Nauczyciele nie w pełni wykorzystali elementy czynności przygotowawczych, motywujących i informujących, a stopień ich wykorzystania maleje wraz z obniżaniem się poziomu wykształcenia badanych osób.

W ocenie sposobu przeprowadzenia ćwiczeń kształtujących przeciętnie najlepszy rezultat - 2,6 pkt. uzyskali nauczyciele z wyższym wykształceniem. Ustępują im w tym względzie - średnio o 0,3 pkt. nauczyciele z wykształceniem wyższym zawodowym; o 0,8 pkt. po SN lub LP oraz o 1,5 pkt. nauczyciele bez kwalifikacji w zakresie wychowania fizycznego. Rezultaty kobiet są przeciętnie gorsze od tych, które uzyskali mężczyźni i wynoszą: 2,3 pkt. u nauczycielek z wyższym wykształceniem; 2,2 pkt. z wykształceniem wyższym zawodowym; 1,4 pkt. po SN lub LP i 1,0 pkt. u nauczycieli bez kwalifikacji.

Analiza wyników uzyskanych przez mężczyzn i kobiety wskazuje, że sposób przeprowadzenia ćwiczeń kształtujących jest tym atrakcyjniejszy, im wyższy poziom przygotowania prezentują prowadzący zajęcia nauczyciele. Przykładowo: nauczyciele bez specjalistycznego przygotowania ograniczali się przeważnie do prowadzenia ćwiczeń w miejscu, bez przyboru, a z wyższym wykształceniem preferowali ćwiczenia w ruchu, z przyborem i ze współćwiczącymi.

Efektywność wykorzystania czasu - to ważny problem w realizacji procesu lekcyjnego. W świetle przeprowadzonych badań najlepsze wyniki w tym względzie, na poziomie 2,5 pkt., uzyskali nauczyciele z wykształceniem wyższym magisterskim i zawodowym. Ustępują im nieznacznie nauczyciele po SN i LP /2,2 pkt./ oraz znacznie ci, którzy nie mają kwalifikacji w zakresie wychowania fizycznego /1 pkt./. Podobny układ hierarchiczny, uwarunkowany poziomem wykształcenia, zaobserwowano w zespole kobiet, z tym jednak, że uzyskały one przeciętnie gorsze rezultaty od mężczyzn.

O efektach lekcji kultury fizycznej /także innych zajęć ruchowych/ decydują głównie, a może przede wszystkim, jej rozwiązania organizacyjno-metodyczne intensyfikujące proces wychowania fizycznego. Zdaniem S. Strzyżewskiego "... podstawą i istotą dobrej organizacji zajęć ruchowych jest umiejętność posługiwania się swoistymi normami i regułami zwanymi formami organizacyjnymi"<sup>6</sup>. Wyróżnia on formy podziału uczniów, formy porządkowe i formy prowadzenia zajęć. Bardzo istotną sprawą w toku zajęć jest dobór odpowiednich form do zamierzeń nauczyciela i konkretnych warunków, w których realizuje postawione zadania. W świetle przeprowadzonych badań najlepiej w tym względzie postępowali nauczyciele z wykształceniem magisterskim

/2,6 pkt./ oraz wyższym zawodowym /2,3 pkt./. W toku prowadzonych przez siebie zajęć preferowali: zastępy sprawnościowe zmienne /formy podziału uczniów/, ustawienia ćwiczebne dostosowane do potrzeb /formy porządkowe/, obwody ćwiczebne, pracę w grupach z zadaniami dodatkowymi, tory przeszkód /formy prowadzenia zajęć/. Mniejszą zakres doboru form organizacyjnych zajęć ruchowych zaprezentowali nauczyciele ze średnim wykształceniem w zakresie wychowania fizycznego /1,9 pkt./ i najmniejszą nauczyciele bez kwalifikacji /1,5 pkt./ pkt./, którzy preferowali w toku zajęć lekcyjnych - ustawienia uczniów w kolumnach, zastępy dobrane przypadkowo oraz formy frontalne. Podobne spostrzeżenia odnoszą się do nauczycielek z tym jednak, że uzyskiwały one przeciętnie gorsze rezultaty od mężczyzn.

"Z praktyki pedagogicznej i badań psychologicznych wynika, że w nauczaniu zdecydowanie na pierwszy plan wysuwają się sposoby postępowania /w połączeniu z treściami/, czyli najogólniej mówiąc metody kształcenia i wychowania"<sup>7</sup>. Niezmiernie ważnym elementem procesu dydaktyczno-wychowawczego jest też właściwy dobór metod do stawianych uczniom zadań oraz konkretnych sytuacji.

Nauczyciele różnią się także pod względem doboru i stosowania metod służących rozwiązywaniu zadań ruchowych, które stawiają uczniom na lekcjach kultury fizycznej. Nauczyciele z wyższymi studiami magisterskimi w zakresie wychowania fizycznego w toku prowadzonych zajęć stosowali równolegle pokaz i objaśnienie zadania głównego oraz eliminowali pojawiające się błędy. Dobór metod do rozwiązywania problemu na lekcji był przeważnie trafny. Preferowali przy tym metody kreatywne. Stąd też, w przyjętej klasyfikacji, uzyskali przeciętnie najwyższy wskaźnik 2,5 pkt. Gorsze wyniki w tym względzie uzyskali nauczyciele z wyższymi studiami zawodowymi /2,2 pkt./ oraz ze średnim wykształceniem /2,0 pkt./. Dobór metod stosowanych przez obie grupy nauczycieli był często niewłaściwy, a przeważały wśród nich metody odtwórcze. Nauczyciele bez kwalifikacji popełniali w tym względzie podstawowe błędy, takie jak np. brak pokazu, objaśnienia i eliminowania błędów, a dobór stosowanych metod był w większości przypadkowy. Nauczycielki uzyskały gorsze wskaźniki przeciętnie o około 0,2 pkt. niż mężczyźni.

W świetle wymogów metodyki wychowania fizycznego ważne znaczenie mają także czynności nauczyciela i uczniów w ostatniej części lekcji. Najogólniej rzecz ujmując chodzi w niej o uspokojenie organizmów ćwiczących, podsumowanie rezultatów lekcji i ocenę uczniów. Prze-

ciężna ocena badanych mężczyzn i kobiet /pod tym względem/ jest tym niższa im niższy prezentują poziom wykształcenia.

Jeśli chodzi o bezpieczeństwo na lekcji to w najszerszym stopniu przestrzegali jego zasad nauczyciele z wykształceniem wyższym magisterskim - 2,6 pkt. /kobiety - 2,4 pkt./ oraz z wyższym zawodowym - 2,5 pkt. /kobiety - 2,4 pkt./. Nauczyciele ze średnim wykształceniem uzyskali 2,1 pkt. /kobiety - 2,0 pkt./. Bardzo znaczne niedociągnięcia zaprezentowali nauczyciele bez kwalifikacji. Prowadzone przez nich lekcje obfitowały w momenty zagrażające zdrowiu ćwiczących.

T a b e l a 2

Umiejętność realizacji procesu lekcyjnego  
a poziom wykształcenia nauczycieli /ocena globalna/

mężczyźni

Wykształcenie	N	M	$\frac{m}{M/}$	$\bar{z}$	$\frac{m}{\bar{z}}$	V	t
wyższe - mgr	106	19,9	0,371	3,94	0,269	19,798	
wyższe - zawodowe	98	18,2	0,407	3,99	0,281	21,923	3,1
SN i LP	62	15,1	0,403	3,15	0,284	20,860	5,4
bez kwalifikacji	51	10,3	0,597	4,24	0,419	41,167	6,6
	315	15,9	0,219	3,88	0,155	24,402	

kobiety

wyższe - mgr	126	18,3	0,359	4,02	0,252	21,967	
wyższe - zawodowe	102	17,5	0,416	4,21	0,294	29,440	1,4
SN i LP	91	13,8	0,456	4,34	0,321	32,148	6,1
bez kwalifikacji	64	8,7	0,545	4,36	0,385	50,114	7,2
	383	14,6	0,212	4,21	0,152	28,835	

Przedstawione w niniejszej pracy wyniki badań ukazują znaczne zróżnicowanie w zakresie umiejętności realizacji procesu lekcyjnego przez nauczycieli, uwarunkowane poziomem ich merytorycznego przygotowania do tej roli. Kierując się przyjętą klasyfikacją w globalnej ocenie efektywności badanych lekcji /tab. 2/ można stwierdzić, że umiejętności badanych nauczycieli z pełnymi kwalifikacjami /wyższe magisterskie/ uznać można za więcej niż dobre /19,9 pkt./, nauczycielek z pełnymi kwalifikacjami /18,3 pkt./ i nauczycieli z wykształceniem wyższym zawodowym /18,2 pkt./ jako dobre, nauczycieli po SN i LP oraz nauczycielek z wykształceniem wyższym zawodowym - jako więcej niż dostateczne oraz nauczycielek po SN i LP - jako dostateczne.



Umiejętności realizacji procesu lekcyjnego nauczycieli /mężczyzn i kobiet/ bez kwalifikacji, w świetle przyjętego kryterium, uznac trzeba jako przeciętnie niedostateczne.

### WNIOSKI

1. Nauczyciele prowadzący zajęcia z kultury fizycznej posiadający kierunkowe wykształcenie powinni być objęci systematycznym, obowiązkowym doskonaleniem zawodowym.
2. Nauczyciele bez kwalifikacji w zakresie wychowania fizycznego powinni być obowiązkowo przeszkoleni przed powierzeniem im prowadzenia zajęć z kultury fizycznej.

### P r z y p i s y

- 1 M. Sykut: Osiągnięcia dydaktyczne a wydolność fizyczna nauczycieli wychowania fizycznego. Warszawa 1983. Instytut Kształcenia Nauczycieli, s. 18.
- 2 M. Maciaszek: Kształtowanie umiejętności dydaktycznych nauczyciela. Warszawa 1965, PWN, s. 263.
- 3 J. Jakóbcowski: O sprawności pracy pedagogicznej początkujących nauczycieli. Bydgoszcz, WSN.
- 4 Por. W. Osmolski: Kształcenie kierowników wychowania fizycznego. Warszawa 1927; W. Sikorski: O właściwy typ wychowawcy fizycznego. "Wychowanie fizyczne" 1935, nr 5; S. Strzyżewski: Współczesne cele wf oraz rola nauczyciela wf w szkole i środowisku. "Wychowanie Fizyczne i Higiena Szkolna" 1975, nr 1; T. Krajewski: Nauczycielka wychowania fizycznego w oczach uczennic Liceum Pedagogicznego. "Wychowanie Fizyczne w Szkole" 1960, nr 2; Z. Krawczyk: System kształcenia nauczycieli wychowania fizycznego w Polsce jako przedmiot badań socjologicznych. "Kultura Fizyczna" 1973, nr 1; O. Żawrocki: Typy wychowawców fizycznych. "Wychowanie Fizyczne w Szkole" 1959 nr 2, s. 1-2.
- 5 Z. Żukowska: Styl życia absolwentów uczelni wychowania fizycznego. Warszawa 1979, AWF.
- 6 S. Strzyżewski: Proces wychowania w kulturze fizycznej. Warszawa 1986, WSiP, s. 212.
- 7 Tamże, s. 127.

Maria Chymuk  
Wyższa Szkoła Pedagogiczna  
Kraków

PRZYGOTOWANIE NAUCZYCIELI DO NAUCZANIA PRZEDMIOTU  
ŚRODOWISKO SPOŁECZNO-PRZYRODNICZE I JEGO REALIZACJA

Przedmiot środowisko społeczno-przyrodnicze w klasach początkowych szkoły podstawowej jest przedmiotem stosunkowo nowym, bo wprowadzonym w 1978 r. Jak nauczyciele są do niego przygotowani, jak się do niego ustosunkowali, a przede wszystkim jak go realizują, na jakie natrafiają trudności i jak starają się je przełamywać oraz jakie mają propozycje zmian, by stworzyć jak najbardziej optymalne warunki jego nauczania - to zasadnicze pytania, na które autorka starała się znaleźć odpowiedź podejmując się niżej przedstawionych badań.

Prowadzone one były w latach 1980 - 1985, tj. w czasie, gdy nauczyciele zdążyli już sobie wyrobić własne zdanie na temat przedmiotu środowisko społeczno-przyrodnicze. Badaniami objęto 330 nauczycieli uczących w klasach początkowych szkół podstawowych, którzy zwrócili wypełnione ankiety, uprzednio wysłane do 510 nauczycieli uczących w różnych miejscowościach kraju, przede wszystkim jednak w województwie krakowskim, tarnowskim i nowosądeckim. Badani nauczyciele należeli do różnych grup pokoleniowych: 58,2% pracuje w zawodzie 4 - 20 lat, powyżej 20 lat - 26,3%, 1 - 3 lata 15,5%.

Badani nauczyciele reprezentowali różnego rodzaju środowiska pracy. Najwyższy udział w badaniach, bo aż 50% wzięli nauczyciele ze środowisk wiejskich. Drugie miejsce zajmuje środowisko miejskie - 20,9%, po nim małomiasteczkowe - 16,4%, a ostatnie - wielkomiejskie - 12,7%. Swoje wykształcenie zdobywali nauczyciele w różnych formach i na różnych poziomach, co ilustruje tabela nr 1.

T a b e l a 1

Wykształcenie badanych nauczycieli

nr kol.	Wykształcenie	Ilość nauczycieli	% nauczycieli
1	Studia wyższe z nauczania początkowego	85	25,7
2	Różne studia wyższe o kierunku pedagogicznym	5	1,6
3	Wyższe szkoły pedagogiczne o różnych kierunkach	58	17,5

nr kol.	Wykształcenie	Ilość nauczycieli	% nauczycieli
4	Studia wyższe nie mające związku z pracą pedagogiczną	2	0,7
5	Szkoły pomaturalne o kierunku pedagogicznym oraz egzaminy kwalifikacyjne	50	15,1
6	Studium nauczania początkowego	24	7,3
7	Wykształcenie średnie pedagogiczne	11	3,4
8	Wykształcenie średnie niepedagogiczne plus kursy nauczycielskie	95	28,7
R a z e m		330	100,0

Jak z powyższego zestawienia wynika, duży procent nauczycieli /28,7%/ rozpoczynał swoją karierę zawodową bez żadnego do niej przygotowania, bowiem różnego rodzaju kursy doksztalające organizuje się dla już pracujących nauczycieli. 109 nauczycieli /to jest 33,7%/, przystąpiło do pracy w klasach początkowych z odpowiednim przygotowaniem.

Wielu nauczycieli, 111 osób, czyli 33,3% badanych, bez względu na stopień i kierunek swego wykształcenia, korzystało ze wskazówek ODN, konferencji metodycznych, zespołów samokształceniowych. 49,5% - 165 nauczycieli swój warsztat pracy doskonalili dzięki kontaktom z kolegami korzystając z ich porad oraz obserwując prowadzone przez nich lekcje pokazowe /koleżeńskie/. Pewną formą dokształcania się nauczycieli są lekcje TV. Wymienia je 6 osób, tj. 1,8% wypowiadających się.

Bardzo duża grupa nauczycieli zdobywa lepsze przygotowanie do prowadzenia przedmiotu środowisko społeczno-przyrodnicze dzięki własnemu samokształceniu poprzez lekturę przewodników metodycznych oraz czasopism o tematyce metodycznej, biologicznej, historycznej i takich jak Biuletyny Nauczania Początkowego, Życie Szkoły, Oświata i Wychowanie, Biologia w Szkole i różnego rodzaju materiały pomocnicze ODN, a także czasopisma i podręczniki specjalistyczne, jak na przykład z zakresu uprawy roślin, hodowli roślin doniczkowych atlasy, albumy itp. Niektórzy znów amatorsko uprawiają działkę, zdobywając w ten sposób praktyczną wiedzę. Te różne sposoby dokształ-

łcania wymienione są aż 270 razy. Często jedna osoba podaje ich kilka, a inne znów nie wymieniają żadnych form samokształcenia.

Swoje przygotowanie do nauczania przedmiotu środowisko społeczno-przyrodnicze - nauczyciele mieli ocenić według 4-stopniowej skali jako bardzo dobre, dobre, słabe, złe. 68,3% badanych nauczycieli oceniło je jako dobre, a zaledwie 22,1% jako słabe. Ani jedna osoba nie stwierdziła, że jest ono złe. Zastanawia 10% nauczycieli /35 osób/ oceniających je jako bardzo dobre, ale uzasadniło swą ocenę tylko 26. Na podstawie dodatkowo przeprowadzonych wywiadów z nauczycielami i dyrektorami szkół można twierdzić, że taką wysoką ocenę swemu przygotowaniu wystawili nauczyciele bardzo ambitni oraz ci, których by można określić jako osoby o wybitnie wysokim poziomie samooceny.

Oto niektóre ich wypowiedzi:

- Ukończyłam możliwe formy kształcenia dla nauczycieli, dzięki którym posiadam odpowiedni zasób wiedzy metodycznej i merytorycznej /absolwentka WSP/.
  - Ukończyłam studium z geografii i biologii i zdałam egzaminy, co daje całość materiału potrzebnego do nauczania tego przedmiotu /absolwentka studium nauczania początkowego/.
  - Posiadam dokładną znajomość programu i materiału rzeczowego w szerokim zakresie /egzamin kwalifikacyjny i kurs NURT-u/.
- Jako dobre oceniają nauczyciele swoje przygotowanie do nauczania omawianego przedmiotu dzięki własnej pracy samokształceniowej i dokładnemu przygotowaniu się do lekcji. Między innymi napisali:
- Sama dużo czytam i wyszukuję odpowiednią lekturę fachową /różne formy doksztalcania, głównie ODN/.
  - Materiał rzeczowy dobrze znam, a metody dopracowuję sobie poprzez lekturę /ukończona biologia na UJ/.
  - Każdą lekcję przygotowuję pod względem metodycznym i rzeczowym, aby dziecko jak najwięcej skorzystało /kurs IKNiBO/.
  - Samokształcenie i hospitacje wielu ciekawych lekcji pogłębiły moje wiadomości z tego przedmiotu /ukończone WSP oraz różne kursy doksztalcające/.
  - Studia przygotowały mnie teoretycznie, a pomoc ODN pozwoliła mi poznać praktyczną stronę nauczania przedmiotu /ukończona pedagogika na UJ/.

Wielu nauczycieli swoje dobre przygotowanie do prowadzenia przedmiotu środowisko społeczno-przyrodnicze ocenia na podstawie używanych pozytywnych wyników sprawdzianów nauczania. Sami uznają

prowadzone przez siebie lekcje za dobre, o czym w wielu przypadkach ma świadczyć zainteresowanie się uczniów przedmiotem. Sami czują się na tych lekcjach dobrze i sprawiają im one dużą przyjemność. Mają świadomość, że potrafią wykorzystać posiadane wiadomości i odpowiednio przekazać je uczniom zarówno podczas lekcji w szkole jak i w terenie.

Wśród tych, którzy ocenili swoje przygotowanie za dobre, są i tacy, którzy sami podważają swoją dobrą ocenę pisząc, że mają mały staż pracy, małe doświadczenie i słabe przygotowanie, a zwłaszcza brak im wykształcenia z nauczania początkowego. Za rzetelną ocenę należy uznać następującą: "Wiadomości teoretyczne zużyłam w WSP, gdzie ukończyłam biologię. Jednak jest jeszcze wiele dziedzin, które są mi mniej znane. Brakuje mi dokładnej znajomości metodyki nauczania początkowego".

W grupie oceniającej swoje przygotowanie jako słabe, znajduje się wypowiedź absolwentki nauczania początkowego w WSP: "W trakcie studiów nie widziałam żadnej lekcji z tego przedmiotu. Program zajęć i ćwiczeń, które miałam, jest absolutnie nieprzydatny do jego prowadzenia". Na to, że studia lub kursy dokształcające nie dały odpowiedniego przygotowania do nauczania tego przedmiotu, bo było bardzo mało zajęć z nim związanych, skarży się 18 osób, tj. 24% oceniających swoje przygotowanie jako słabe. Dodajmy jeszcze do tego nauczycieli, którzy ukończyli jedynie kilkunastogodzinny kurs z tego zakresu. Jedna z respondentek pisze: "Na kursach, w których uczestniczyłam, nie uzyskałam żadnych wiadomości na temat prowadzenia tego przedmiotu i nigdy nie widziałam lekcji z przedmiotu środowisko społeczno-przyrodnicze". Znaczna więc część respondentów dostrzega braki w swoim wykształceniu oraz uważa swoje przygotowanie praktyczne jako niedostateczne.

Na różne trudności w prowadzeniu tego przedmiotu napotykają nauczyciele bez względu na stopień swego przygotowania. Na żadne trudności nie żali się tylko 42 nauczycieli, tj. 12,6% badanych, a trudności metodycznych nie mają 93 osoby, czyli 27,9% badanych. Natomiast na kłopoty związane z niedostatkami przeróżnych pomocy naukowych takich jak tablice, plansze, ilustracje, przeźrocza, filmy, lampy i części zamienne do projektorów, nagrania, pomoce do doświadczeń oraz hodowli, i tym podobnie, uzyskano w badaniach 277 wypowiedzi negatywnych tj. 83,7% wszystkich wypowiedzi. Sporo niezadowolenia budzi zbyt obszerny i trudny materiał programowy, mała ilość godzin lekcyjnych i czasu przeznaczanego na podsumowanie materiału

i na wycieczki /230 wypowiedzi, czyli 69,7%. Niektóre pojęcia z geografii, z przyrody oraz z życia społeczno-politycznego są zbyt abstrakcyjne dla uczniów w tym wieku, zwłaszcza na wsi /35 głosów tj. 10,5% badanych/. Nauczyciele odczuwają też braki czasopism naukowych i przewodników metodycznych, które pomogłyby im w przygotowaniu się do lekcji z omawianego przedmiotu. Również respondenci uważają, że podręczniki szkolne i ćwiczenia są słabo opracowane, ich treści nie są do siebie odpowiednio dobrane. Do wielu tematów programowych nie ma odpowiednich treści w podręcznikach.

Sprawę programów, podręczników i przewodników metodycznych do interesującego nas przedmiotu w tym opracowaniu jedynie zasygnalizowano. Ze względu na ważność zagadnienia i dużą objętość materiału badanego - autorka opracowała te problemy oddzielnie.

Wielu respondentów zaznacza, że niektóre tematy lekcyjne trudne są do zrealizowania w danym środowisku. Dlatego też przeprowadzono związany z tym problemem sondaż: które środowisko, wielkomiejskie, miejskie, małomiasteczkowe, czy wiejskie uważają nauczyciele za najbardziej odpowiednie do realizacji programu tego przedmiotu. W jego wyniku otrzymano 426 wypowiedzi, tj. o 96 więcej niż było respondentów. Jest to wynikiem jednoczesnego wyboru przez te same osoby środowiska małomiasteczkowego i wiejskiego jako najbardziej sprzyjających realizowaniu programu przedmiotu środowisko społeczno-przyrodnicze.

Środowisko wiejskie /23,3% wypowiedzi/ daje dużo możliwości do realizacji treści przyrodniczych, a małomiasteczkowe jest najlepsze /39,4% wszystkich głosów/, bo łączy w sobie zarówno elementy wiejskie jak i miejskie, a nadto ma możliwą komunikację z większymi miastami.

W większości szkół, bez względu na środowisko, nie ma działki szkolnej, pracowni do tego przedmiotu, możliwości korzystania z pracowni biologicznej i prowadzenia zajęć w grupach. W środowisku wiejskim trudna jest do zrealizowania tematyka obejmująca zakłady produkcyjne i usługowe, a w mieście napotyka się na trudności poruszania się po nim, z czego wynika ograniczenie prowadzenia lekcji metodą poglądową. Ważną sprawą są sygnalizowane trudności z układaniem planu pracy, z rozkładem materiału. Pisze jedna z respondentek: "Trudności sprawia mi ułożenie jednostki metodycznej wywołującej aktywność uczniów, pobudzającej myślenie, a będącej jednocześnie ciekawą, interesującą lekcją". Prawie wszyscy nauczyciele, bo aż 294, tj. 89,1% badanych, są świadomi, że trudności związane

z nauczaniem przedmiotu środowisko społeczno-przyrodnicze należy przełamywać. Jednak 87 osób z tej grupy 294 osobowej, tj. jej 29,6% nie podaje na to żadnego sposobu. Pozostali natomiast próbują rozwiązywać je różnorodnie i podają nieraz po kilka możliwości przełamania ich, by jak najlepiej przeprowadzić lekcje. Na pierwszym miejscu należałoby postawić tutaj samokształcenie, o czym już była mowa wyżej. Kolejne miejsce w podnoszeniu efektywności lekcji zajmuje stosowanie w jak najszerszym zakresie różnorodnych pomocy naukowych.

Badani nauczyciele wymienili w sumie 1390 różnego rodzaju pomocy naukowych. Lista stosowanych pomocy przedstawia się następująco:

1. Przewodniki /13,6%/.
2. Okazy naturalne w środowisku naturalnym /9,8%/.
3. Ilustracje /8%/.
4. Atlasy, albumy /6,3%/.
5. Mapy i obrazy /po 6% każda grupa/.
6. Filmy i tablice ilustracyjne, poglądowe /po 5,4%/.
7. Plansze i widokówki /po 5,2%/.
8. Audycje radiowe i telewizyjne /2,8%/.
9. Okazy naturalne w środowisku sztucznym i fotografii /po 2,4%/.
10. Magnetofony, kalendarz przyrody i eksponaty /po 1,7%/.
11. Podręczniki i znaki drogowe /po 1,5%/.
12. Czasopisma i termometry /po 1,3%/.
13. Fotografii /1,1%/.
14. Tabele /0,9%/.
15. Preparaty, makietki, grafoskop, okazy przyrody nieożywionej /po 0,6%/.
16. Globus /0,4%/.

Oprócz wskazanych wyżej wchodzi tu też inne pomoce, których statystycznie nie da się ująć. Są to hodowle, obserwacje, kąciaki przyrody, spotkania, wywiady, doświadczenia, wycieczki, różnego rodzaju książki, encyklopedie, słowniki, przewodniki turystyczne, zielniki, rozsypanki, rebusy, zagadki przyrodnicze i tym podobne. Niektórzy nauczyciele bazują tylko na tym, co jest dostępne w szkole, inni uzupełniają braki na zasadzie współpracy z rodzicami, ale najczęściej pomocy, zwłaszcza na wsiach, wykonują sami nauczyciele, ewentualnie czasem przy współudziale uczniów. Potwierdziły to przeprowadzone wywiady i przegląd pomocy naukowych w kilkunastu szkołach miejskich i wiejskich województwa krakowskiego i nowosądeckiego. Wiele z tych rzeczy wykonano z dużą precyzją.

W związku z wykonywanymi pomocami naukowymi nauczyciele piszą:

- Gromadzę w czasie wakacji eksponaty potrzebne do lekcji: len, kornopie, zboże, robię zielniki, prowadzę hodowlę roślin i zwierząt.
- Przygotowuję ciekawostki dla dzieci, zachęcam je do przynoszenia materiałów do określonych tematów.
- Dużo pomocy do przeprowadzenia lekcji przynoszę z domu, na przykład: doniczki z kwiatami, przepiórcza.
- Dużą pomocą jest dokładna znajomość własnego środowiska i uwzględnianie środowiska życia uczniów.

Bardzo ważne jest wprowadzanie różnorodnych form i metod pracy, uzupełnianie podręcznika i ćwiczeń własnymi wiadomościami oraz odpowiednią lekturą, także przemyślenie zadań domowych. Zawsze podstawową sprawą jest tu bardzo dokładne przygotowanie się do lekcji, najlepiej poprzez napisanie choćby krótkiego konspektu /78 głosów, tj. 26,5% wypowiadających się/, co wiąże się z dobrym planowaniem całej pracy. Przytoczmy choćby jeden charakterystyczny głos na ten temat: "Na początku roku szkolnego dokonuję konfrontacji potrzeb wynikających z programu nauczania, z zasobem środowiska w tym zakresie. Przed każdą lekcją dokładnie analizuję program nauczania /treści kształcenia i uwagi o realizacji/. Jeśli jest to wycieczka, przygotowuję odpowiednio uczniów. Szukam wierszy, opowiadań, wykonuję pomoce naukowe".

Czasem trafiają się też wypowiedzi podobne do niżej przytoczonych:

- bazuję na doświadczeniach uczniów i samodzielnych obserwacjach,
- czasem z czegoś rezygnuję i wprowadzam to, co uważam za potrzebne, pomijam trudne dla uczniów tematy.

Dużym ułatwieniem w prowadzeniu tego przedmiotu jest odpowiednio zastosowana korelacja. Najczęściej, bo wymieniona aż 270 razy, występuje ona na języku polskim. Nauczyciele piszą na ten temat:

- Na lekcjach o środowisku odwołuję się do wiadomości z języka polskiego, częściej jednak jest odwrotnie.
- Na lekcjach o środowisku wykorzystuję lektury i czytanki o treści przyrodniczej omawiane na języku polskim.
- Połączenie wiadomości zdobytych na przedmiocie środowisko społeczno-przyrodnicze i język polski ułatwia wdrożenie uczniów do odpowiedniego zachowania się ich w otoczeniu, w społeczeństwie.

Częściej bywa jednak, że treści z przedmiotu środowisko społeczno-przyrodnicze są wykorzystywane na lekcjach języka polskiego i innych przedmiotów. Np. spostrzeżenia i obserwacje poczynione na wy-



cieczkach ze środowiska, wykorzystuje się przy pisaniu sprawozdań, opisów, opowiadań, listów, przy omawianiu tematów związanych z porą roku i ochroną środowiska.

Drugie miejsce po języku polskim zdobywa korelacja przedmiotu środowisko społeczno-przyrodnicze z plastyką. Widzi ją 158, czyli 47,7% nauczycieli, a z pracą - techniką 105 /31,5%, bo przedmiot ten inspiruje działania plastyczne i techniczne /rysunki, wycinanki, np. zwierząt, drzew, elementów fabryk itp./. 18% nauczycieli podkreśla też korelację z muzyką /naśladowanie głosu ptaków, co ułatwia improwizację rytmu/. Niektórzy widzą też korelację z kulturą fizyczną /33 wypowiedzi, tj. 9,9%: przebywanie na świeżym powietrzu, zażywanie ruchu/. Korelację tę dostrzegają też matematycy /24 głosy, tj. 7,2% - liczenie zwierząt, pieniędzy, tworzenie zbiorów, obliczanie odległości na mapie i planie/.

Pewna część nauczycieli zdaje sobie sprawę z tego, że przedmiot środowisko społeczno-przyrodnicze podaje wiadomości propedeutyczne do przedmiotów nauczanych w klasach wyższych: geografia - 30 /9%/ wypowiedzi, biologia - 27 /8%/, historia - 21 /6,4%/, wychowanie obywatelskie - 15 /4,5%/, a także plastyka, praca - technika, fizyka, a nawet przygotowanie do życia w rodzinie.

Z wyżej podanych, jak i z innych względów, których z powodu ograniczonej zawartości artykułu nie można tu wymienić, większość nauczycieli uznaje ten przedmiot za ważny i potrzebny mimo, że przy jego realizacji natrafia na wiele trudności.

#### PODSUMOWANIE I WNIOSKI

Sumując prezentowane w niniejszym artykule wyniki badań dochodzimy do wniosku, że możliwe stało się uzyskanie odpowiedzi na postawione we wstępie pytania:

1. Jakie jest wykształcenie nauczycieli uczących przedmiotu środowisko społeczno-przyrodnicze i ich staż pracy w zawodzie:

1. WSP ukończyło 43,2% badanych, w tym 25,7% kierunku nauczania początkowe.

2. Półwyższym wykształceniem pedagogicznym lub egzaminem kwalifikacyjnym legitymuje się 25,8% badanych.

3. Bez żadnego przygotowania pedagogicznego /z ewentualnym późniejszym zdobywaniem kwalifikacji zawodowych/ przedmiot ten prowadzi osoby, które ukończyły różnego typu szkoły średnie. Jest ich 28,7%.

4. Staż pracy w zawodzie nauczycieli uczących tego przedmiotu wydaje się być prawidłowy, bo większość to ludzie w pełni sił, a już ze znacznym doświadczeniem zawodowym, uczący od 4-20 lat /58,2%, a reszta to ci, którzy uczą mniej niż 4 lata lub więcej niż 20.

5. Najwięcej odpowiedzi udzielili nauczyciele uczący tego przedmiotu 3-7 lat /78,1%, czyli osoby już odpowiednio z nim zapoznane i do tego uczenia w różnym stopniu przygotowane.

II. Na podstawie powyższych danych należy stwierdzić, że przygotowanie nauczycieli - z wyjątkiem wymienionych w p.I.3. - do nauczania omawianego przedmiotu jest bardziej zbliżone do dobrego niż słabego. Jednak prawie wszyscy, nawet najlepiej przygotowani, zbyt wiele czasu poświęcają samokształceniu i stwierdzają, że studia, nawet o kierunku nauczanie początkowe, pod kątem uczenia przedmiotu środowisko społeczno-przyrodnicze niewiele im dały. Nasuwają się więc następujące wnioski:

1. Trzeba poddać analizie program nauczania wiedzy o środowisku zarówno na uniwersytetach i w wyższych szkołach pedagogicznych na kierunku nauczanie początkowe, jak i w liceach pedagogicznych oraz w pomaturalnych studiach pedagogicznych. Nauczycielom kończącym studia tym systemem udzielić skutecznej pomocy.

2. Należy przeprowadzić za kilka lat ponowne badania stopnia przygotowania nauczycieli przez placówki wymienione w p.II.1. do uczenia interesującego nas przedmiotu celem zweryfikowania zatwierdzonego w 1987 r. przez M.N. i Sz.W. "Ramowego Programu Nauczania" przedmiotu "Podstawy wiedzy o środowisku przyrodniczym" na kierunkach studiów: wychowanie przedszkolne, nauczanie początkowe.

3. Nie powierzać uczenia tego przedmiotu nauczycielom bez wystarczającego przygotowania.

III. Ustosunkowanie się nauczycieli do przedmiotu w dużej większości jest pozytywne; uznają go za przedmiot konieczny, a nawet wiedzący, podkreślają cały szereg jego zalet.

IV. Starają się go realizować, w miarę swoich możliwości, jak najlepiej /z bardzo małymi wyjątkami/.

V. Mimo powyższych stwierdzeń nauczyciele napotykają na cały szereg trudności - zarówno natury subiektywnej /stwierdzenie niedouczenia, z czym wiążą się znaczne trudności z ułożeniem jednostki lekcyjnej/, jak i obiektywnej, do których należą:

1. Duża liczebność klas, a na wsiach często klasy łączone.
2. Skąpe wyposażenie szkół w pomoce naukowe do tego przedmiotu.
3. Przeważnie wszędzie brak pracowni dla klas początkowych.

4. Trudności w organizowaniu wycieczek.
5. Przeładowany program, a mało godzin na jego realizację.
6. Zastosowana w programie terminologia - trudna do wytłumaczenia uczniom w tym wieku.
7. Mała ilość odpowiednich czasopism naukowych i przewodników metodycznych.
8. Podręczniki i ćwiczenia poddane krytyce przez wielu nauczycieli.
9. Program trudny do zrealizowania we wszystkich środowiskach, najlepszy dla małomiasteczkowego /39,4% wypowiedzi/ i wiejskiego /23,2%/.

VI. Powyższe obiektywne trudności winny wziąć pod uwagę inspektoraty, dyrekcje szkół, komitety rodzicielskie, zakłady opiekuńcze oraz wszelkie środowiska, które mogłyby przyjąć nauczycielom z pomocą zarówno materialną, jak i dydaktyczną.

VII. Napotykanne trudności nauczyciele starają się przełamywać poprzez:

1. Samokształcenie.
2. Staranne przygotowanie się do lekcji.
3. Stosowanie różnorodnych form i metod pracy.
4. Stosowanie korelacji.
5. Wykorzystywanie dostępnych pomocy naukowych, które często-kroć wykonują sami.

VIII. 1. Należy zadbać o regularne doszkąłcanie nauczycieli uczących omawianego przedmiotu.

2. Należy jak najszerszej propagować tworzenie czegoś w rodzaju "banków" czy wymiany samodzielnie wykonywanych przez nauczycieli pomocy naukowych.

IX. Proponowane przez nauczycieli zmiany dotyczące przedmiotu środowisko społeczno-przyrodnicze mieszczą się w ich krytycznych uwagach oraz w podanych sposobach pokonywania trudności związanych z tym przedmiotem.

Wanda Czajkowska  
 Uniwersytet Warszawski

## SZKOLNE UWARUNKOWANIA TWÓRCZEGO MYŚLENIA

### DZIECI I MŁODZIEŻY

Wielu psychologów pojęcie myślenia twórczego wiąże z tymi definicjami twórczości, w których utożsamia się je z procesem, bądź efektami rozwiązywania złożonych i trudnych problemów - zwłaszcza tych mających więcej niż jedno prawidłowe rozwiązanie. Stąd też spora liczba badaczy, zainteresowanych problematyką twórczości, skoncentrowała swoje wysiłki na badaniu oraz teoretycznej i empirycznej analizie samego procesu myślenia, a także niektórych jego efektów. Część tych efektów, poznawanych i diagnozowanych za pomocą odpowiednio skonstruowanych testów psychologicznych, określa się pojęciem zdolności twórczych.

Zdaniem psychologów jest to ten rodzaj zdolności, który stymuluje proces myślenia w różnych fazach rozwiązywania skomplikowanych problemów, sprzyjając poszukiwaniu nowych, jakościowo innych, a więc oryginalnych rozwiązań. Równocześnie, wspomniane zdolności umożliwiają zmianę kierunku poszukiwań, eliminując w sporej mierze znane zjawisko fiksacji funkcjonalnej, oraz przyczyniają się do rozwoju różnego typu działań transgresyjnych<sup>1</sup>, a tym samym wychodzenia poza to, co człowiek posiada w sensie psychologicznym, społecznym i materialnym.

Opisywane zdolności nieodmiennie pojawiają się w charakterystyce grupy określonej mianem twórców i są dobrymi predyktorami twórczości. Wpływają one nie tylko na efekty działania jednostki, ale również decydują o rozwoju osobowości i sposobach funkcjonowania człowieka w środowisku społecznym.

Jedną z bardziej znanych i spójnych /bez względu na zarzuty jakie można wobec niej sformułować/ koncepcji struktury intelektu, w której po raz pierwszy zostały wyodrębnione zdolności twórcze /tj. płynność, giętkość i oryginalność myślenia/, stworzył amerykański badacz J.P. Guilford<sup>2</sup>. Propozycja tego badacza obejmowała równocześnie adekwatne do przedstawionej teorii metody i narzędzia pomiaru zdolności twórczych.

Na podstawie dotychczasowych doniesień i wyników badań, można sformułować ogólny wniosek, iż wymienione zdolności nie pozostają bez znaczenia dla rozwoju twórczości, jak również w dużym stopniu

determinują efekty działania jednostki, jej wybory, kształtowanie się osobowości i funkcjonowanie w grupie społecznej.

Szkoła będąca instytucją oświatowo-wychowawczą, zajmującą się kształceniem i wychowaniem dzieci, młodzieży i dorosłych, stosownie do przyjętych w danym społeczeństwie celów, zadań oraz koncepcji oświatowo-wychowawczych i programów<sup>3</sup>, powinna nie tylko wymienione zdolności i ich zróżnicowanie uwzględniać i wykorzystywać w procesie kształcenia i wychowania, ale przede wszystkim stymulować je i rozwijać. Oczywiście tego rodzaju zabiegi są możliwe i celowe, o ile wcześniej nastąpi poznanie różnorodnych prawidłowości leżących u podłoża myślenia twórczego i funkcjonowania społecznego uczniów zdolnych. Jak dotychczas obraz ten jest niepełny i w wielu przypadkach kontrowersyjny, a nawet sprzeczny.

Efekty działania szkoły zależą od szeregu rozmaitych powiązanych ze sobą czynników /pomijam w tym miejscu zagadnienie oddziaływania innych środowisk, chociażby rodzinnego, czy lokalnego/. Na pierwszy plan wysuwają się cele, ludzie, którzy zmierzają do ich realizacji /pedagodzy i uczniowie/, tok procesu kształcenia, treści kształcenia, metody, formy i środki nauczania. Te same czynniki odpowiednio wykorzystane i stosowane warunkują - w znacznym stopniu - powodzenie w rozwijaniu myślenia twórczego.

Świadomość tego faktu, oraz znajomość niektórych prawidłowości i uwarunkowań twórczych, skłoniła pedagogów do podejmowania prób sformułowania i wdrażania w praktyce szkolnej ogólnych zasad, sposobów i metod kształtowania i rozwijania myślenia twórczego<sup>4</sup>.

W wielu propozycjach podkreśla się rolę i znaczenie zachowań, postaw, jak i ocen nauczycieli oraz rówieśników, wobec uczniów zdolnych, charakteryzujących się wysokim poziomem myślenia giętkiego i oryginalnego.

Wspomniane zabiegi i próby kształtowania myślenia twórczego, powinny znaleźć odzwierciedlenie w ocenach szkolnych uczniów, ocena szkolna bowiem jest nie tylko miarą sukcesów i niepowodzeń uczniów, ale także czynnikiem stymulującym zachowania oryginalne i twórcze. Współdeterminuje ona również kształtowanie się innych cech osobowości /np. motywacji, aspiracji, właściwej i adekwatnej samooceny, samoakceptacji/ istotnych dla efektów procesu myślenia twórczego.

Nie powinno się dopuszczać to sytuacji, w której "dzieci szybko się przekonują, że twórczość jest mniej cenna, niż wysoki iloraz inteligencji, gdy trzeba sprostać wymaganiom szkoły; przekonują się również, że szkoła popiera i nagradza myślenie konwergencyjne lub konwencjonalne, niż potencjalne myślenie twórcze"<sup>5</sup>.

Nie tylko postawy pedagogów, ich stosunek do uczniów zdolnych i ocena zachowań oryginalnych, decyduje o powodzeniu, bądź niepowodzeniu w rozwijaniu myślenia twórczego. O wiele silniejsza jest - jak się wydaje - szczególnie w okresie wczesnej adolescencji, potrzeba aprobaty i akceptacji ze strony rówieśników szkolnych.

Stosunki panujące w grupie rówieśniczej, brak akceptacji wyrażający się w zajmowaniu niskiej pozycji w grupie, a nawet izolacja niektórych wybitnie zdolnych, może przyczynić się do kształtowania u uczniów postaw społecznie niepożądanych. Podobnie jak ma to miejsce w przypadku ocen formułowanych przez nauczycieli - oceny rówieśników determinują powstawanie obrazu samego siebie, własnych kompetencji, możliwości i umiejętności radzenia sobie z zadaniami trudnymi.

Jak można sądzić, na podstawie prezentowanych i dyskutowanych na łamach czasopism i książek wyników badań, obraz ucznia zdolnego zarówno w ocenach nauczycieli jak i rówieśników jest w dużym stopniu kontrowersyjny i zależy także od innych elementów, chociażby od tego jak pedagodzy i koledzy spostrzegają inne cechy osobowości ucznia zdolnego oraz jego kompetencje w pełnieniu określonych ról społecznych na terenie klasy, czy szkoły<sup>6</sup>.

#### METODA

Podejmując próbę ustalenia związków między myśleniem twórczym w zakresie płynności, giętkości, oryginalności myślenia i osiągnięciami szkolnymi uczniów, oraz ich miejscem - pozycją w nieformalnej strukturze grupy, wykorzystano kilka metod.

Dokonując pomiaru zdolności twórczych zastosowano metodę testów psychologicznych. Narzędziem, którym się posłużono były tzw. "Próby Guilforda", umożliwiające diagnozę poziomu płynności myślenia /PM/, giętkości myślenia /GM/ i oryginalności myślenia /OM/. Wymienione "Próby Guilforda" składały się z trzech podtestów, znanych i opisanych w literaturze przedmiotu<sup>7</sup>. Pierwszy z nich to "Test konsekwencji", w którym osoba badana ma podać jak największą liczbę następstw opisanej sytuacji. Drugi - to "Test opowiadanie", gdzie zadaniem o.b. jest ułożenie opowiadania, z użyciem jak największej liczby podanych wyrazów, oraz trzeci test - "Test tytułów", w którym należało wymyśleć do dwóch podanych opowiadań dowolną liczbę dowcipnych, zaskakujących ale adekwatnych tytułów. Liczbowym wskaźnikiem poziomu płynności myślenia /PM/ była suma wszystkich punktów zdobyta za wyprodukowane pomysły /za każde rozwiązanie o.b. otrzy-

mywała 1 pkt./o. Liczbowym wskaźnikiem poziomu giętkości myślenia /GM/ była suma punktów zdobyta za wyprodukowanie wszystkich klas pomysłów /za każdą zmianę kierunku poszukiwań o.b. otrzymywała 1 pkt./o. Liczbowym wskaźnikiem oryginalności myślenia /OM/ była suma punktów uzyskanych za pomysły o różnej częstotliwości występowania w badanej grupie /0 pkt. za rozwiązanie często występujące, 2 pkt. za rozwiązanie przeciętnie często występujące i 4 pkt. za pomysły rzadko występujące/.

Do oceny osiągnięć szkolnych uczniów wykorzystano metodę analizy dokumentacji szkolnej /dzienniki lekcyjne/, uwzględniając oceny z dwóch przedmiotów - języka polskiego i matematyki, które zdaniem większości pedagogów są najbardziej diagnostyczne w pomiarze powodzeń i niepowodzeń szkolnych. Pod uwagę wzięto oceny semestralne, uznano bowiem, że są to oceny bardziej adekwatne do rzeczywistej wiedzy i umiejętności uczniów, niż stopnie wystawiane na świadectwach szkolnych.

Do badania pozycji ucznia w nieformalnej strukturze grupy wykorzystano metodę testu socjometrycznego<sup>8</sup>. Każda z badanych osób otrzymała trzy pytania, w których wprowadzono zróżnicowane kryteria socjometryczne. W pytaniu pierwszym - kryterium sympatii /KS/, w pytaniu drugim - kryterium dydaktyczne /KD/, a w pytaniu trzecim - kryterium społeczne /KSP/, czyli pełnienia roli organizatora społecznego. Za każdy wybór osoba, która go otrzymała uzyskiwała jeden pkt. /wybór był ograniczony do trzech osób z klasy, bez konieczności rangowania/. Na podstawie liczby uzyskanych wyborów, dla każdego ucznia ustalono wskaźnik pozycji w grupie - status socjometryczny.

Ogółem badaniami objęto ponad 1200 uczniów szkół podstawowych, z klas VII i VIII i szkół średnich /LO, LZ, Technikum/ z klas III i IV<sup>9</sup>. Badania prowadzono w szkołach znajdujących się na terenie wielkomiejskim, podmiejskim i wiejskim.

W trakcie opracowywania uzyskanych wyników wykorzystano kilka metod statystycznych między innymi: metodę obliczania istotności różnic za pomocą testu  $\chi^2$  i metodę korelacji według momentu iloczynowego Pearsona /rp./.

## MYŚLENIE TWÓRCZE A OCENA OSIĄGNIĘĆ SZKOLNYCH UCZNIÓW

### DOKONYWANA PRZEZ NAUCZYCIELI

Wysoki poziom zdolności twórczych grupy uczniów ze szkół podstawowych i średnich powinien sprzyjać uzyskiwaniu wysokich ocen szkol-

nych z języka polskiego i matematyki, a ocena nauczycieli wyrażona stopniem ze wspomnianych przedmiotów powinna odzwierciedlać wyższe możliwości i umiejętności tych uczniów.

Poniżej zamieszczone tabele ilustrują uzyskane wyniki badań.

Tabela 1

Poziom PM, GM, OM a ocena z języka polskiego

	Ocena z języka polskiego	
	szkoła podst. szkoła śred.	
	rp.	rp.
PM	0,268*	0,274*
GM	0,266*	0,271*
OM	0,371*	0,237*

rp - współczynnik korelacji Pearsona  
 szkoła podstawowa - N = 518  
 szkoła średnia - N = 524  
 \* - 0,01

Tabela 2

Poziom PM, GM, OM a ocena z matematyki

	Ocena z matematyki	
	szkoła podst. szkoła śred.	
	rp.	rp.
PM	0,287*	0,161*
GM	0,298*	0,126*
OM	0,358*	0,126*

p 0,01  
 N = 518  
 N = 524

Zaprezentowane wyniki badań, świadczą o występowaniu dużej siły związku / $p < 0,01$ /, między poziomem PM, GM, OM i oceną szkolną z języka polskiego i matematyki. Wniosek ten potwierdzają również - obliczone dla każdej pary zmiennych - wartości  $\chi^2$ , które wskazują na istotne statystycznie różnice, między grupami o odmiennym poziomie myślenia twórczego w zakresie PM, GM, OM, na korzyść ucz-



niów charakteryzujących się wysokim poziomem omawianych cech. /W szkole podstawowej, w zakresie języka polskiego i matematyki wartości  $\chi^2$  są duże, powyżej liczby 30, przy  $df=4$  i  $p < 0,001$ , natomiast w szkole średniej, jedynie w zakresie matematyki stwierdzono znaczne obniżenie wartości  $\chi^2$ , nieco poniżej liczby 10 przy  $df = 4$  i  $p < 0,05/$ .

Malejące wartości współczynników korelacji i wartości  $\chi^2$ , w wynikach badań uczniów szkół średnich, w zakresie matematyki, wymagają - jak sądzę - uwagi i dodatkowych wyjaśnień.

Otóż można założyć, że zainteresowania młodzieży szkół średnich /kl. III i IV/ są już w większości przypadków w pełni skryształizowane. Decydują o tym, szeroko rozumiane wcześniejsze doświadczenia, wybory dotyczące profilu kształcenia, oraz konieczność deklaracji związanych z dążeniem do realizacji własnych aspiracji, inaczej podjęcie decyzji o rodzaju i kierunku dalszego kształcenia - szkoły wyższej. Testy, które wykorzystano w badaniach miały charakter werbalny, tak więc można przypuszczać, że myślenie twórcze, zdolności twórcze młodzieży będą łączyć się z konkretnymi treściami zainteresowań i ujawniać w rozwiązaniach zadań, których treść będzie zbliżona, bądź tożsama z treścią zainteresowań uczniów. Nauczyciele zaś spostrzegając konkretyzację i koncentrację zainteresowań i zdolności młodzieży na określonych dyscyplinach nauki, oceniają wyżej efekty jej pracy, z wybranych przedmiotów.

Potwierdzenie tych wniosków mogą stanowić wyniki badań nad młodzieżą uzdolnioną literacko i młodzieżą uczęszczającą do klas o profilu humanistycznym, która uzyskiwała znacząco wyższe wyniki w "Próbach Guilforda", w porównaniu z wynikami innych grup uczniów<sup>10</sup>.

#### MYŚLENIE TWÓRCZE A OCENA POZYCJI UCZNIA DOKONYWANA PRZEZ RÓWIEŚNIKÓW

Ocena osiągnięć ucznia dokonywana przez nauczyciela oddziałuje także na spostrzeganie i ocenianie ucznia przez jego rówieśników z klasy. Tak więc pośrednio ocena formułowana przez pedagogów i bezpośrednio ocena formułowana przez rówieśników określa miejsce i znaczenie jednostki w grupie, wyznaczając jednocześnie poziom percepcji samego siebie<sup>11</sup>; a to z kolei rzutuje na rodzaj podejmowanych działań, które sprzyjają, bądź nie sprzyjają rozwojowi myślenia twórczego i twórczości.

Jednakże, zarówno ocena nauczyciela, jak i ocena rówieśników

wiąże się z różnymi aspektami, czy zakresami możliwych działań ucznia w szkole, a w takim razie zróżnicowanie statusu socjometrycznego członka grupy będzie zależne od sytuacji, w której jest oceniany, a szerzej od tego jaki zakres i rodzaj czynności ucznia będzie brany pod uwagę w trakcie formułowania oceny.

Zapewne stąd - i nie tylko - wynikają sprzeczności pojawiające się we wnioskach z badań, prezentowanych przez psychologów i pedagogów. Spora liczba badaczy twierdzi bowiem, że dzieci zdolne spostrzegane jako "inne" są niepopularne w grupie, natomiast pozostali badacze skłaniają się do zupełnie przeciwnego poglądu. Można przypuszczać, że ocena pozycji ucznia zdolnego i uzdolnionego jest kontrowersyjna, ponieważ może on jednocześnie zajmować wysoką i niską pozycję w grupie społecznej.

Całkowicie negatywna ocena dotyczy w przeważającej mierze uczniów o wysokim poziomie zdolności twórczych, ale niskim poziomie inteligencji, czy uczniów cechujących się wysokim poziomem neurotyczności<sup>12</sup>. Wymienione dyspozycje raczej uniemożliwiają kształtowanie i rozwój cech osobowości niezbędnych w realizacji trudnych zadań i dążeniu do odległych celów, ale konieczność funkcjonowania od wczesnych lat szkolnych w pewnym dysonansie poznawczym łączącym się ze spostrzeganiem własnego "ja" może sprzyjać rozwojowi myślenia twórczego.

Biorąc pod uwagę powyżej przedstawione uwagi i refleksje w badaniach przyjęto trzy, wymienione wcześniej kryteria socjometryczne, pomocne w diagnozie zróżnicowania pozycji socjometrycznej dzieci i młodzieży, o tym samym i odmiennym poziomie myślenia twórczego, w zakresie PM, GM, OM.

Największą liczbę dodatnich, silnych związków między badanymi zmiennymi stwierdzono przy zastosowaniu kryterium dydaktycznego, natomiast największą liczbę związków nieistotnych statystycznie, a nawet o znaku ujemnym zaobserwowano przy wprowadzeniu kryterium sympatii. Jedynie w wynikach badań uczniów szkół podstawowych, wysoki poziom oryginalności myślenia odpowiada wyższej pozycji w nieformalnej strukturze grupy /kryterium KS/.

Uwzględniając kryterium społeczne /KSP/, osoby charakteryzujące się wysokim poziomem oryginalności myślenia zajmują odpowiednio wyższą pozycję w strukturze grupy, zarówno w szkole podstawowej, jak i w szkole średniej.

Bardziej lapidarnie, prawidłowości te można określić następująco: mimo iż uczniowie ci są niezbyt lubiani to są wysoko cenieni

Tabela 3

Poziom PM, GM, OM, a pozycja ucznia w grupie  
/ze względu na KS/

	Pozycja w grupie	
	szkoła podst.	szkoły śred.
	rp.	rp.
PM	-0,034	-0,018
GM	-0,034	0,054
OM	0,128 .	-0,068

•  $p < 0,05$

N = 315  
N = 409

Tabela 4

Poziom PM, GM, OM a pozycja ucznia w grupie  
/ze względu na KD/

	Pozycja w grupie	
	szkoła podst.	szkoły śred.
	rp.	rp.
PM	0,144 .	0,123 .
GM	0,124 .	0,076
OM	0,304 *	0,101 .

•  $p < 0,05$

N = 315

\*  $p < 0,01$

N = 409

Tabela 5

Poziom PM, GM, OM a pozycja ucznia w grupie  
/ze względu na KSP/

	Pozycja w grupie	
	szkoła podst.	szkoły śred.
	rp.	rp.
PM	0,076	0,027
GM	0,073	0,039
OM	0,183 *	0,115.

•  $p < 0,05$

N = 315

\*  $p < 0,01$

N = 409

w określonych sytuacjach i oceniani jako przydatni oraz kompetentni do pełnienia wybranych ról społecznych.

Na podstawie zaprezentowanych wyników badań należy mówić o częściowej zgodzie zarówno z poglądami badaczy mówiących o wysokim statusie uczniów zdolnych w grupie rówieśniczej, jak i ze stanowiskiem tych badaczy, którzy twierdzą, że uczniowie zdolni zajmują niską pozycję w grupie społecznej<sup>13</sup>. Zastosowanie w badaniach dodatkowych kryteriów oceny statusu socjometrycznego uczniów, pozwoliło stwierdzić, że pozycja i ocena ucznia o wysokim poziomie myślenia twórczego, zależna jest od spostrzegania jego możliwości w pełnieniu określonych ról społecznych w grupie szkolnej.

Warto zwrócić uwagę na jeszcze jedną interesującą prawidłowość. Otóż, siła związku między stopniem popularności w grupie i poziomem myślenia twórczego w zakresie PM, GM, OM /przy kryterium KD, KSP/, jest znacząco słabsza w grupie starszej /młodzież ze szkół średnich/.

Prawdopodobnie decyduje o tym to, że w szkole średniej /a jest to przecież okres nasilania się krytycznej postawy wobec dorosłych/, ocena rówieśników w mniejszym zakresie i słabszym natężeniu jest współdeterminowana autorytetem i opinią pedagogów, a w większym przez podobne dążenia i aspiracje prezentowane przez młodych ludzi.

Szkoła nie spełniając oczekiwań uczniów o wysokim poziomie myślenia twórczego i rówieśnicy mający odmienne poglądy, postawy i cele, niż uczniowie zdolni, przyczyniają się do obniżenia pozycji ucznia zdolnego w grupie, a co więcej szukania odrębnych dróg i sposobów zaspokojenia własnych potrzeb, ambicji i możliwości intelektualnych.

Podsumowując dotychczasowe rozważania, można mówić o dużej zbieżności między ocenami nauczycieli, wyrażonymi stopniami szkolnymi, a ocenami i opiniami rówieśników szkolnych, ponieważ i pedagodzy i uczniowie dosyć wysoko oceniają osiągnięcia szkolne i dydaktyczne swoich zdolnych kolegów/ zwłaszcza w zakresie wiedzy i umiejętności/.

Zmianę opinii i poglądów wobec ucznia zdolnego, w zakresie pełnienia innych ról społecznych na terenie szkoły, nie związanych wyłącznie z ich wiedzą i umiejętnościami, można uzyskać poprzez kształtowanie odpowiedniej postawy pedagogów w stosunku do tej grupy uczniów, a następnie w interakcjach między nauczycielami i dziećmi oraz młodzieżą o zróżnicowanym poziomie myślenia twórczego.

Jest to niejako pośrednia droga rozwijania myślenia twórczego, poprzez oddziaływanie na inne struktury osobowości, a zwłaszcza na

strukturę "ja", czyli kształtowanie właściwego obrazu samego siebie i innych, co sprzyja podejmowaniu przez uczniów zadań o różnorodnym poziomie trudności, ale adekwatnym do ich dyspozycji oraz szukaniu strategii odpowiednich do stawianych im zadań, tak aby w efekcie pojawiły się rozwiązania nie tylko poprawne, ale również oryginalne, twórcze, bądź chociaż nowe dla nich samych.

### P r z y p i s y

- 1 Por. J. Koziellecki: *Koncepcja transgresyjna człowieka*. Warszawa 1987, PWN.
- 2 Z teorią Guilforda można zapoznać się w wielu pracach z zakresu psychologii ogólnej, czy psychologii myślenia, bądź sięgając do pozycji tegoż autora: *Natura inteligencji człowieka*. Warszawa 1978, PWN.
- 3 W. Okoń: *Słownik pedagogiczny*. Warszawa 1981, PWN.
- 4 Por. T. Lewowicki: *Kształcenie uczniów zdolnych*. Warszawa 1980 WSiP.
- 5 E. Hurlock: *Rozwój dziecka*. Warszawa 1985, PWN.
- 6 I. Borzym: *Przywództwo - akceptacja społeczna, a poziom zdolności*. "Przeгляд Psychologiczny" 1974, nr 5 i W. Panek: *Zachowanie się szczególnie zdolnych uczniów w sytuacjach szkolnych*. Sekcja Wydawnicza Filii UW w Białymstoku.
- 7 Por. Z. Pietrasiński: *Myślenie twórcze*. Warszawa 1969, PZWS.
- 8 M. Pilkiewicz: *Socjometryczna skala akceptacji jako technika badania pozycji jednostki w nieformalnej strukturze grupy*. "Psychologia Wychowawcza", 1969, nr 1.
- 9 Opiswane badania stanowią pewną część wyników badań zaprezentowanych w pracy W. Czajkowskiej: *Osobowościowe i społeczne uwarunkowania myślenia twórczego /praca doktorska w maszynopisie/, oraz część jeszcze szerszych badań nad psychologicznymi różnicami indywidualnymi i osiągnięciami uczniów, prowadzonych przez zespół Pracowni Dydaktyki Różnicowej, pod kierunkiem prof. T. Lewowickiego.*
- 10 Wniosek ten został sformułowany na podstawie wyników badań zamieszczonych w niepublikowanych pracach magisterskich pisanych w Pracowni Dydaktyki Różnicowej.
- 11 Por. m.in. Sl. Rubinsztejn: *Podstawy psychologii ogólnej*. Warszawa 1962, KiW., oraz Z. Zaborowski: *Stosunki społeczne w klasie szkolnej*. Warszawa 1964, PWN.
- 12 Por. J. Borzym: *Uczniowie zdolni*. Warszawa 1979, PWN oraz M. Czerwińska-Jasiewicz: *Postawy nauczycieli i rówieśników w stosunku do uczniów wyróżniających się inteligencją i zdolnościami twórczymi*. "Psychologia Wychowawcza" 1984, nr 4.
- 13 Por. m.in. K.M. Teramn. /ed./: *Mental and Physical Traits of a Thousand Gifted Children*. Stanford 1925. Calif. Univ. Press.

M A T E R I A Ł Y   D Y S K U S Y J N E.  
P O G L Ą D Y ,   O P I N I E

---

Jadwiga Bińczycka  
Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej  
Warszawa

O POTRZEBIE STWORZENIA PEDAGOGIKI POKOJU

Wiele słów wypowiedziano na temat wychowania dla pokoju, bardzo dużo pojawił się hasła nawołujących do podejmowania trudu wychowawczego. W ONZ-owskiej Deklaracji o wychowaniu społeczeństw w duchu pokoju z 1978 - wszystkie rządy i społeczności świata wezwane zostały do podjęcia tego trudu. Można założyć, że powinność wychowania dla pokoju została przez większość ludzi przyjęta i zaakceptowana.

Czy oznacza to równoczesne narodziny pedagogiki pokoju? Oczywiście odpowiedź na to pytanie nie może być pozytywna. Pedagogika jako nauka jest teoretyczną refleksją nad praktyką wychowania, a więc nie można stawiać znaku równości między pedagogiczną teorią i codzienną praktyką. Związek między teorią i praktyką jest oczywisty, ale ma on specyficzny charakter. Pedagogika nie może być tylko opisem praktyki, nie może jak gdyby iść "za" tą praktyką, ale powinna ją wyprzedzać formułując zasady i warunki skutecznego działania wychowawczego. Warunkiem skutecznego działania jest łączenie jasno sformułowanych celów z adekwatnymi do nich metodami i środkami. Tę zależność mocno podkreślają ci autorzy, którzy twierdzą, że wiedzę "Know what" trzeba łączyć z "Know how". Trudno mówić o istnieniu więzi między sferą "co" i sferą "jak" w sytuacji, gdy cele formułowane są hasłowo i mgliście, a stosowane metody i środki pochodzą ze starych arsenałów, służących dawnym, przebrzmiałym celom. Tak preparowana pedagogika ma prawo budzić nieufność i można do niej odnieść określenie pedagogiki przednaukowej.

Obawiam się, że pedagogiczne enuncjacje na temat wychowania dla pokoju mieszczą się w stadium tej pedagogiki przednaukowej, że nie dorobiliśmy się jeszcze w tym zakresie systemu naukowego.

Równocześnie mamy świadomość, że nie ma obecnie w skali globalnej, w skali światowej ważniejszego problemu, niż problem pokoju.

Poziom zagrożenia nuklearnego jest tak wysoki, że niektórzy twierdzą, iż żyjemy właściwie na kredyt, że bliscy jesteśmy kataklizmu niszczącego całe życie na ziemi, wszelkie problemy ludzkie z pedagogicznymi włącznie.

To zagrożenie zobowiązuje do przeciwdziałania, do przyspieszonego budowania barier ochronnych, do intensyfikacji efektywnego wychowania dla pokoju. Chodzi zatem również o przyspieszone budowanie pedagogiki pokoju jako nauki.

Ponieważ czasu mamy mało, - nie można tego zadania rozpisywać na długie lata.

Jest to zadanie nie dla jednostek, ale dla całych zespołów badawczych wspieranych wynikami jasno ukierunkowanych dyskusji przeprowadzanych na różnych konferencjach krajowych, międzynarodowych, ogólnościatowych, zasilanych bogatym piśmiennictwem z całego świata.

Takie zespoły badawcze powinny korzystać z banków informacji, banków pomysłów na temat pokoju i wychowania dla pokoju. W takim banku należałoby zarejestrować wszelkie prace: magisterskie, doktorskie, habilitacyjne, które powstały w naszych uczelniach. Rozproszone, albo pojawiające się w śmiesznie małych nakładach w wydawnictwach uczelnianych /np. praca Stefana Rudika "Badania nad pokojem w Republice Federalnej Niemiec" - Słupsk 1984, nakład 300 egzemplarzy/ - nie mogą być właściwie wykorzystane, włożony w ich napisanie trud okazuje się mało efektywny.

Zgromadzenie możliwe najbogatszego materiału ułatwi jego późniejszy wybór, selekcję, uporządkowanie. Przydatna może tu być tzw. "burza mózgów".

Swoboda formułowania pomysłów jeszcze nie zweryfikowanych, towarzysząca burzy mózgów, może uchronić przed ucieczką myśli, które jeszcze nie zdążyły ułożyć się w zwarty, logiczny system sądów.

Na naszej drodze do tworzenia pedagogiki pokoju jako nauki, opartej na tym zwartym systemie sądów - można i trzeba moim zdaniem sięgnąć po myśli - być może - jeszcze "nie uczesane".

To co chcę obecnie przedstawić jest pewnym sposobem myślenia o pedagogice pokoju, jest próbą zestawienia pomysłów na temat wychowania dla pokoju. Są to pomysły bliższe tym, które rodzą się w technice burzy mózgów, niż tym które pretendują do zwartego systemu sądów zweryfikowanych naukowo.

Zgodnie z wyżej wyrażonym przekonaniem, że należy wykorzystywać wszystkie pomysły - pozwalam sobie przedstawić swoje stanowisko, by poddać je dyskusji w szerszym gronie.

W pedagogice można zetknąć się z wyróżnieniem dwu funkcji wychowania: funkcji destrukcyjnej /eliminującej/ i konstruktywnej /budującej nowe wartości/. O tych dwu funkcjach wychowania dla pokoju chciałabym teraz mówić.

Efektywność wychowania jest uwarunkowana charakterem postaw, nastawień wychowanków w stosunku do wartości, które chcemy im przekazać. Praca jest wyraźnie utrudniona, gdy w postawach wychowanków występuje negatywne nastawienie do tych wartości, gdy królują wśród nich stereotypy uniemożliwiające otwarcie się na wartości nowe. Dlatego eliminacja stereotypów jest istotna dla rozpoczęcia konstruktywnych działań wychowawczych.

Czy można mówić o stereotypach utrudniających przyjęcie przez wychowanków wartości, jaką zawiera w sobie pokój?

Bez pretensji wyczerpania całego rejestru niepokojących stereotypów - wymienię kilka z nich. Warto dodać, że niektóre zaobserwowałam w środowisku ludzi młodych, w środowisku studenckim i że są one najświeższej daty.

Silnie utrwalony jest stereotyp uproszczonego definiowania pokoju - pokój to brak wojny, pokój to przerwa między wojnami. Właściwie trudno się dziwić żywotności takiego podejścia w świecie ciągłych wojen, nieustannych konfliktów zbrojnych. W tym świecie to co nienormalne, coś co jest wbrew naturze - zabijanie się wewnątrz własnego gatunku - stało się na przestrzeni dziejów - czymś normalnym, naturalnym, stąd brak wojny jawi się poniekąd jako coś wyjątkowego i prawie nienaturalnego.

Wojna to niezawodny środek rozwiązywania ludzkich problemów i konfliktów - mówią inni. To środek "walki o pokój". Stąd żywotność bardzo starej, łacińskiej dewizy "si vis pacem para bellum" - "jeśli chcesz pokoju - przygotuj wojnę".

Niedawno usłyszałam od studenta I roku, że najbezpieczniej czuje się on pod nuklearnym parasolem, w atmosferze wyścigu zbrojeń. Jego kolega w postępie militaryzacji widział szansę postępu na rzecz pokoju. Forsował on tezę, że "my wszyscy z łaski wojny". Można by inaczej to wyrazić określeniem, że pokój żywi się tymi "ochłapami", które bożek wojny odrzuci.

Niektórzy martwią się, że wraz z odrzuceniem wojny odrzucony zostanie jej "moralny ekwiwalent" - wartości tak cenione przez ludzi, jak bohaterstwo, odwaga, poświęcenie, braterstwo towarzyszy broni.

Funkcjonują również postawy bezradności oraz deklarowanie niemożności skutecznych działań na rzecz pokoju, bo - jak mówią i młó-



dzi i starzy - "Cóż ja mogę zrobić? Od spraw pokoju są politycy i różne tęgie głowy".

Niektórzy racjonalizują swoją bezradność i pasywność niewiarą w sens słownych deklaracji, niewiarą w skuteczność apeli, demonstracji, marszów pokojowych. Ci zadają pytanie - "Kto z możnych tego świata przejmie się apelami, kto zareaguje na słowa?".

Już kilka powyższych przykładów fałszywej świadomości, niebezpiecznych stereotypów - wystarczy dla podkreślenia potrzeby dostarczenia w wychowaniu dla pokoju funkcji eliminującej, destrukcyjnej. Pomocą w wypełnianiu tej funkcji może być dyscyplina określana mianem "peace research" bądź po polsku "badania nad pokojem".

Zgodnie z tą dyscypliną poprzestawanie na definicji pokoju jako braku wojny jest bardzo daleko idącym uproszczeniem, jest ograniczeniem się do jednego z typów pokoju - pokoju negatywnego. Obecnie badacze skłaniają się do przyjęcia justycjarnej koncepcji pokoju. Jednym z jej reprezentantów jest Joachim Kondziela, autor książki "Badania nad pokojem"<sup>1</sup>. Tutaj znajdujemy określenie pokoju jako braku przemocy. Przemoc natomiast określana jest jako "takie wywieranie wpływu na ludzi, w wyniku którego ich aktualny poziom rozwoju somatycznego i duchowego jest niższy od rozwoju potencjalnego"<sup>2</sup>.

Wśród różnych odmian przemocy szczególnie niebezpieczna dla rozwoju ludzi jest przemoc strukturalna oparta na systemie niesprawiedliwości. Niesprawiedliwość nie tylko blokuje potencjalne możliwości rozwojowe, ale również stanowi zarzewie agresji, dominacji, nienawiści, zła. Zatem brak przemocy strukturalnej stanowi istotę pokoju i jest warunkiem jego utrzymania.

Takie szerokie rozumienie pokoju każe odrzucić starą dewizę "si vis pacem para bellum" i zamienić ją na dewizę "si vis pacem para iustitiam".

Odrzucenie strategii "przez wojnę do pokoju" powinno się łączyć z demitologizacją tezy "my wszyscy z łaski wojny". Historia nauki służy przykładami wielkich uczonych, odkrywcoów - takich np. jak: Maria Curie-Skłodowska, czy Albert Einstein, których badania mające służyć życiu zostały wykradzione przez ludzi śmierci /określenie Erica Fromma w stosunku do zwolenników wojny/. To ci ludzie śmierci przywłaszczają sobie bezprawnie dorobek nauki wmawiając, że są jego twórcami. To ci ludzie stwarzają pozory, że stan wojny jest tym stanem, gdzie rozkwita ludzka moralność, że tylko tu jest miejsce na odwagę, bohaterstwo, poświęcenie.

A przecież jest to fałsz, na który dali się nabrać moi młodzi rozmówcy.

Brak umiejętności myślenia globalnego, słabe jeszcze zakorzenie moralności ogólnoludzkiej - może leżeć u podstaw usprawiedliwienia strategii wyścigu zbrojeń jako rzekomo gwarantującego bezpieczeństwo ludziom. Autor zdania, że pod parasolem nuklearnym czuje się bezpieczniej, nie dostrzega, że przeznaczenie bilionów dolarów na zbrojenia oznacza ich brak na takie cele, jak ratowanie od śmierci głodowej milionów dzieci na świecie, jak stwarzanie warunków godnego życia i rozwoju wszystkim ludziom zamieszkującym nasz glob. Jest to sytuacja, w której - jak to określił B. Suchodolski - każda śmiertelna rakietą obciążona jest grzechem ludobójstwa. Eliminowanie postawy zgody na wyścig zbrojeń wiązać się musi z kształtowaniem umiejętności myślenia globalnego, z kształtowaniem nowego typu moralności ogólnoludzkiej, z kształtowaniem poczucia moralnej odpowiedzialności za dokonywane wybory, za kształt stającej się rzeczywistości.

Trudne jest przewyższenie postawy bezradności, pasywizmu - postawy "coż ja mogę zrobić dla pokoju, skoro ten jest w rękach dzierżących władzę polityków". Trudność tego przewyższenia polega na tym, że są to postawy dosyć wygodne, nie wymagające wysiłku, podejmowania jakiegóś aktywności. A przecież niewielki wysiłek intelektualny jest tu potrzebny, żeby zrozumieć fałszywość takiego stanowiska.

Bo pokój nie jest i nie może być sprawą tylko polityków. Pokój trzeba nie tylko utrzymywać /peace keeping/, ale również budować /peace building/, bo - jak ktoś powiedział - pokój nie będąc stanem, staje się wciąż odnawiającym się zadaniem. O ile utrzymywanie pokoju można powierzyć dyplomatom i politykom - o tyle jego budowanie powinno być w rękach tych, którzy kształtują serca i umysły ludzi. Bo - jak głosi "Deklaracja o wychowaniu społeczeństw w duchu pokoju" - "skoro wojny biorą początek w umysłach ludzi, więc i w umysłach ludzi musi być zbudowana obrona pokoju". A więc - wysiłki dyplomatów powinny być dopełniane wysiłkami wychowawców, dyplomacja powinna się splatać z edukacją. Sprawy pokoju nie wygra się siłami samych dyplomatów czy też samych wychowawców.

Zatem równie niesłuszna jest teza, że "od spraw pokoju są tylko politycy, tęgie dyplomatyczne głowy", jak też nadmierne zaufanie do samego wychowania. Pamiętając, że wychowanie w duchu pokoju mieści się w całej strukturze czynników, które pozwolą nam utrzymać i zbudować pokój - odrzucamy, jako niesłuszną postawę bezradności i

niemożności współtworzenia pokoju przez jednostkę. Wszak każdy z nas może być wychowywany w duchu pokoju i każdy może podjąć trud kształtowania samego siebie w tym duchu. Każdy z nas może postawić sobie program kształtowania w sobie ładu wewnętrznego, a ten będzie wspomagał proces kształtowania się ładu zewnętrznego.

W ten sposób wchodzimy na teren konstruktywnych działań wychowawczych, zajmujemy się funkcją konstruktywną wychowania.

Jaką pomoc w tym zakresie może nieść pedagogika i nauki z nią współdziałające? Sądzę, że przydatne tu będzie sięgnięcie do psychologicznej teorii postaw i teleologii pedagogicznej Heliodora Muszyńskiego.

Naczelnym celem wychowania dla pokoju jest niewątpliwie kształtowanie w ludziach postaw pokojowych. Zgodnie ze strukturalną koncepcją - postawę należy traktować jako strukturę trzech dopełniających się komponentów: intelektualnego, emocjonalnego i działaniowego. Jeśli przedmiotem postawy uczynimy pokój, to uzyskamy postawę pokojową wyrażającą się w gotowości do poznawania istoty pokoju, do emocjonalnej akceptacji wartości pokoju oraz do działania na jego rzecz.

Takie ujęcie wyznacza zakresy oddziaływań wychowawczych - sugeruje konieczność łącznego oddziaływania na rozum, serce i wolę wychowanka. Wspomniane wyżej wyniki badań nad pokojem pozwalają na właściwe odczytanie istoty pokoju, pokoju jako szeroko rozumianej sprawiedliwości.

Wszystko to jeszcze w zbyt małym stopniu pomaga wychowawcy w organizowaniu procesu wychowania dla pokoju. Pomoc tę można uzyskać sięgając do teleologii pedagogicznej. Zgodnie z tą nauką o celach - cele naczelné określane jako pożądane postawy - należy przekładać na język celów kierunkowych, czyli pożądanych dyspozycji osobowościowych, a te z kolei na język celów operacyjnych, czyli pożądanych form aktywności.

Jeśli w kategoriach celów naczelných umiejscawiamy jako pożądaną postawę pokojową to trzeba następnie ustalić takie dyspozycje osobowościowe, których występowanie i rozwój będzie determinowało pojawienie się postaw pokojowych. Ponieważ te dyspozycje nie są dane nam z góry, nie są wrodzone, ale rodzą się w toku określonych sytuacji wychowawczych, w trakcie podejmowania określonych form aktywności - to te sytuacje i te formy aktywności zgodne z etapem rozwojowym, poziomem dojrzałości wychowanków, należy sformułować jako cele operacyjne.

W ten sposób od wielkich haseł - poprzez ich uszczegółowienie - można przejść do planu konkretnych działań. W tej sytuacji nie popełnia się błędu odrywania "know what" od "know how", wielkie hasła nie są oderwane od życia, a konkretna działalność zostaje usankcjonowana przez wielkie zadania.

Jakie dyspozycje osobowościowe warunkują pojawienie się i rozwój postaw pokojowych? Jeśli - jak wyżej wspomniano - pokój to sprawiedliwość - to z pewnością odrzucić trzeba takie dyspozycje jak tendencje do dominowania, wrogość, brak życzliwości, brak szacunku dla bliźniego. Stawiać natomiast trzeba na życzliwość międzyludzką, międzyjednostkową, wzajemną dobrą wolę /goodwill/, na gotowość służenia /service/, na umiejętność współdziałania /cooperation/. Te dyspozycje, dla których można ustalić symbole G, S, C wyodrębniła jedna ze światowych Konferencji<sup>3</sup>, poświęconych wychowaniu dla pokoju w środowisku uczelnianym. Uczestnicy tej Konferencji, która miała miejsce w 1978 w Teheranie, reprezentowali bardzo różne kraje i orientacje światopoglądowe. Od tamtego roku do dziś w różnych punktach świata /żeby tylko wymienić Warszawę, Moskwę, Wiedeń/ wielokrotnie spotykali się ludzie bardzo różnych orientacji, ale zgodni co do tego, że aby zapewnić światu pokój, żeby ratować tę najistotniejszą megawartość - ludzie powinni opanować umiejętność współpracy, pomocy wzajemnej, ich kontakty winny cechować życzliwość, obopólny szacunek, otwartość, szczerłość.

Są to cechy składające się na kulturę dialogową tak niezbędną dla istnienia i rozwoju współczesnego świata.

Trzeba zatem - formułując cele operacyjne - przewidzieć sytuacje, w których ta kultura dialogowa mogłaby się ujawniać i rozwijać. Myślę tu o stwarzaniu sytuacji międzynarodowych kontaktów /obozy, konferencje, dyskusje okrągłego stołu/, o takiej organizacji procesu wychowawczego, w którym byłoby miejsce na kooperację pozytywną, na współdziałanie, wzajemną pomoc, życzliwość. Konkretny teren /szkoła podstawowa, średnia, wyższa, organizacje dziecięce, młodzieżowe, organizacje społeczno-polityczne/ - narzucałyby konkretne sytuacje i formy działań.

Tę konkretność chciałabym specjalnie podkreślić, bo chyba bardzo źle służyłby idei wychowania dla pokoju, gdy ograniczamy się do mówienia o niej językiem ogólników, wytartych sloganów i frazesów.

Slogany i frazesy pojawiają się tam, gdzie brak konkretnego programu, gdzie brak nauki ten program wspierającej. Stworzenie nauki, jaką jest pedagogika pokoju - jest zatem niezbędne nie tylko dla

wsparcia trudnego programu wychowania społeczeństw w duchu pokoju, lecz także dla pozbycia się balastu sloganów i frazesów w mówieniu o pokoju. Zadanie, jakim jest stworzenie pokojowej przyszłości świata, jest zbyt pilne i zbyt trudne, by pozwolić sobie na balasty, błędy i chałupnictwo.

### P r z y p i s y

<sup>1</sup> Joachim Kondziela: Badania nad pokojem. Teoria i jej zastosowanie. Ośrodek Dokumentacji i Studiów Społecznych. Warszawa 1974.

<sup>2</sup> Tamże, s. 62.

<sup>3</sup> Dorota Kornas-Biela: Psychologiczno-pedagogiczne aspekty wychowania dla pokoju /V Konferencja Międzynarodowego Stowarzyszenia Uniwersytetów/. "Zagadnienia wychowawcze a zdrowie psychiczne" 1979, nr 4.

Wacław Śmid  
Wyższa Szkoła Pedagogiczna  
Częstochowa

### SYMBOLE I POSTAWY. PROPOZYCJA METODOLOGICZNA

"Im wyższy poziom rozwoju, tym rzadziej się śmiejemy, a częściej się uśmiechamy. Uśmiech jest pozbawiony gwałtowności, prymitywizmu, cechuje go natomiast refleksyjność, zaduma, zwrócenie się nie tylko ku światu zewnętrznemu, ale - przede wszystkim - do wewnątrz".

/Kazimierz Dąbrowski: Trud istnienia/

Fenomen człowieka, jego osobowości i postawy wobec świata i innych ludzi zasługuje na największą uwagę. W ogólnofilozoficznym kontekście rozważań nad ich istotą, rodzi się wiele pytań na ogół podstawowej natury:

- Co rozumie się przez jednostkę ludzką jako podmiot historii?
- Jaki jest status jednostki wobec grupy społecznej?
- Na jakiej podstawie ludzie dokonują wyboru w działaniu?
- Co rozumieć przez szczęście ludzkie i jak dążyć do jego osiągnięcia?
- Jaki jest w ogóle sens życia w nauczaniu celu, do którego człowiek dąży?
- Na czym polega tzw. wolność wyboru, a w związku z tym: jaki

jest mechanizm kształtowania się ludzkiej postawy w kontekście zastanego systemu wartości?

- Jaką rolę odgrywają w życiu ludzkim nadzieja, optymizm - albo ich brak? itd, itd.

Nie próbując z góry rozstrzygać, które z owych pytań jest najważniejsze, czy są one obiektywne, czy zabarwione subiektywizmem egzystencjalnym, należy szczególnie, moim zdaniem, podkreślić tak genetyczny i strukturalny z jednej, zaś ogólnospołeczny i filozoficzny - z drugiej strony - charakter ludzkiej osobowości, której one dotyczą, a w konsekwencji - ludzkiej postawy.

Mówiąc tedy o antropogenezie, bo w niej wszak tkwi źródło różnych prób interpretacji istoty ludzkiego bytu, chciałbym dokonać na wstępie istotnego, jak sądzę, rozróżnienia:

1. Do kategorii społeczno-biologicznej zaliczyć należy człowieka, pojmowanego jako osobnika, tj. egzemplarz gatunku.

2. "Wyższą" kategorię stanowi osobowość, pojmowana jako "względnie trwała i w odpowiedni sposób zorganizowana właściwość psychiczna jednostek, swoisty ich typ powiązań ze światem"<sup>1</sup> - zaliczana do typu kategorii społeczno-psychologicznych.

3. Kategorię najogólniejszą, filozoficzną stanowi osoba: człowiek jest pojmowany w pełni, tj. jako najwyższa wartość i zarazem najwyższa godność.

Dopiero w tak zarysowanym kontekście: osobnik - osobowość - osoba można, jak sądzę, użyć określenia: "człowiek pełny". Któż to jest zatem? Otóż można tak nazwać jednostkę ludzką, jeżeli w pewnej mierze nurtują ją choćby niektóre z postawionych na wstępie pytań i wątpliwości, a ponadto - u której wspomniane cechy /kategorie/ współistnieją. Z jednym wszakże zastrzeżeniem, iż cechy osobowe coraz bardziej zapanują nad osobowościowymi, cechy zaś osobowe i osobowościowe panują nad osobniczymi.

W wyniku powyższych ustaleń, chciałbym przejść z kolei do problemu samej postawy. Ponieważ w literaturze istnieje niezwykła mnogość definicji pojęcia postawy, przyjmę tę, którą proponuje Andrzej Siciński<sup>2</sup>: "Postawą człowieka nazywamy ogół względnie trwałych, emocjonalnie naładowanych wyobrażeń o świecie lub specyficznych obiektach /sytuacjach/ i ogół wyznaczonych przez tę wiedzę i emocje dyspozycji do zachowywania się w określony sposób".

Z powyższej definicji wynika ważna konsekwencja dla całego procesu wychowania, ma ono na celu kształtowanie /emocji, wiedzy,

działań, itp/ takich postaw, które są społecznie użyteczne. Z tej właśnie racji w procesie kształtowania /ale i badania/ osobowości, postawę należy traktować jako jej "twardy rdzeń", który wszakże można wytworzyć, formułować i modyfikować. Możliwości te biorą się po prostu stąd, iż osobowości i postawy ludzkie nie "są", lecz - "stają się", wyłaniają się z ludzi - osobników, przewyżczających własne ograniczenia, by stać się człowiekiem-osobowością i wreszcie swym stadium najwyższym: człowiekiem-osobą.

Wracając do podstawowej kwestii, należy zwrócić uwagę, iż ów "ogół względnie trwałych dyspozycji", o których mowa w przytoczonej definicji, należy bliżej sprecyzować i to w realnym kontekście: bodźce - postawy - reakcje. W tak zarysowanym kontekście właśnie postawy stanowią pewne "sita", lub "filtry" dla bodźców /przechodzących ze świata zewnętrznego/, funkcjonujące na zasadzie wzajemnego sprzężenia trzech komponentów:

1. Komponentu emocjonalnego, który stanowi "wejście" w strukturę postawy /emocje, oceny/.

2. Komponentu poznawczego, w którym funkcjonują już przekonania i określona wiedza, na ogół będąca dość złożonym konglomeratem elementów, zawierającym wiedzę potoczną, naukową, artystyczno-literacką, religijną i mistyczną, których układ kształtuje się w doświadczeniu jednostkowo-grupowym.

3. Komponentu behawioralnego, którego zasadniczą istotą jest precyzacja określonego programu działania.

Sumując powyższe uwagi o strukturze i funkcji postawy, można powiedzieć, iż najważniejsza dla jej status quo jest określona kolejność, w której zostają uruchomione części składowe /komponenty/: przeżycie - rozumienie i wreszcie - zadanie /przez co można rozumieć także czynności twórcze, innowacyjne/. Jest to już ów "kontekst reakcji", który ma swoiste charakterystyki dla poszczególnych komponentów postawy. Pierwszemu komponentowi odpowiada werbalne stwierdzenie uczuć i często gwałtowne reakcje ekspresyjne. Włączenie się drugiego komponentu zawiera już nieco "chłodniejsze" werbalne stwierdzenie przekonań, a nawet zakłada określony dyskurs. W stosunku do części behawioralnej możemy już mówić o całkiem konkretnych zachowaniach i werbalnych stwierdzeniach, znajdujących swój wyraz "na wyjściu" tej złożonej struktury - ludzkiej postawy.

Chciałbym jeszcze wrócić do kontekstu świata bodźców, notabene jest to kontekst najtrudniejszy do zdefiniowania. Świat bodźców

/otoczenie/ charakteryzuje wiele cech nie dających się ująć i opisać w sposób precyzyjny, a tym bardziej - wyczerpujący. Chodzi o takie jego cechy, jak m.in.: rozmiary, jednorodność, strukturę, przypadkowość, abstrakcyjność, określoność, niepokój, kontrolowalność, stabilność, dekompozycję, itd. itd. Wielość bodźców, płynących z takiego otoczenia, musi ulegać pewnej obróbce, ale przede wszystkim selekcji; "...każdej chwili wybierać muszę..." żalił się poeta Karol Libert. I chyba ujął sedno sprawy. Można by tylko pytać o słuszność wyboru i - przecież w konsekwencji - związanego z nim działania...

Nie ulega wątpliwości, iż szeroko pojęta kultura współczesna jest zjawiskiem bardzo skomplikowanym i fenomenem /także w dziedzinie wartości/ niezwykle polifonicznym, a nawet wewnątrznie zdeintegrowanym, wręcz "postrzępionym". W przeciwieństwie do kultur tzw. prymitywnych", czy raczej pierwotnych, jako że ów prymitywizm łatwiej jest przypisać niektórym przejawom współczesnych subkultur.

Podstawowymi, na ogół, wyznacznikami istoty owych odchodzących już dziś w przeszłość systemów kulturowych były: rytuał, totem i mit. Czy wyznaczniki te straciły dziś, w okresie tzw. rewolucji naukowo-technicznej /czy też technologicznej/ swe znaczenie? Wydaje się, jak sądzę, że znaczenia dopiero nabrały - znaczenia współczesnego. Rytuał wszak jest dziś niezbędnym elementem wszelkich działań na terenie sztuki, religii, a nawet nauki /swoiste zachowania, związane z tworzeniem, odkrywaniem, czy wreszcie instytucjonalnymi przejawami tychże, jak wszelkie uroczystości religijne, uniwersyteckie, państwowe itp/. Totem z kolei przeszedł metamorfozy, by stać się dla współczesnych analogonem wszelkich mass mediów, oddziaływujących głównie, acz nie tylko, na sferę naszej wiedzy i przekonań /funkcje opiniotwórcze/, prezentując określone sytuacje społeczne czy grupy interesów. Funkcję o największym zabarwieniu eksplanacyjnym spełniał mit, jako próba nadania sensu ludzkiej egzystencji. W kulturze i on podlegał swoistej ewolucji, przekształcając się w bardziej lub mniej utopijne ideologie /np. socjalizm utopijny/, interpretacje świata w stylu science fiction czy też ideologie, oparte na podstawach naukowych /np. marksizm/. Instrumentarium jego ingerencji w życie społeczne zawierają konkretne ludzkie organizacje, preferujące zwalczające różne programy działania, a więc największy bodaj związek z komponentem behawioralnym ludzkiej jednostki jako podmiotu społecznych oddziaływań.

Twórca cybernetyki, Norbert Wiener, pisał: "poddaliśmy nasze



środowisko tak radykalnym zmianom, że musimy teraz poddać zmianom nas samych, aby w ogóle móc w nim istnieć<sup>3</sup>. W istocie, ze strony świata zewnętrznego /tj. "radykalnie zmieniającego się środowiska"/ napływają wciąż nowe bodźce - znaki, symbolizujące określone wrażenia sygnalizujące nam hipotetycznie istniejące obiekty zewnętrzne będące przecieź ich źródłem. Znaki te, podobnie jak w układach scalonych komputera, są odbierane, interpretowane, rozumiane i zapamiętywane, tworząc w rezultacie strukturę, moim zdaniem równie ważną, jak język mówiony, werbalny, a może nawet ważniejszą dla rozwoju postawy - język wrażeń. Właśnie język wrażeń oddziałuje najsilniej na sferę /komponent/ emocjonalną, wzbudzając funkcjonowanie emocji i systemu ocen. Funkcje te pełni muzyka, malarstwo, fotografika, teatralna choreografia, film, poezja, itd. Również nauka i to na całkiem podobnych zasadach. Weźmy poezję. Jej tworzywem jest pewien zespół umownych znaków /słów, linii barw lub tonów/ jednoznacznych, określonych, dla wszystkich dostępnych /"kamień" jest dla wszystkich kamieniem/. Poezja powstaje i "działa" wtedy, gdy próbujemy znaki te ze sobą w taki czy inny sposób łączyć. Np. "serce jak kamień" nie jest tym samym co "kamień jak serce". Między każdym znakiem a wszystkimi pozostałymi pojawiają się skomplikowane powiązania /jak "siły" w fizycznym obrazie świata", w wyniku czego z elementów w zasadzie statystycznych rodzi się skomplikowana struktura dynamiczna, wiersz /"pole sił" w teorii pola elektromagnetycznego/. Weźmy dla przykładu fragment wiersza Aleksandra Rymkiewicza /"Przypowieść o szalonej siekierce"/! jako przykład antydyskursywnego /ale czy zupełnie?/ języka wrażeń:

Było tak -  
szumiał wielki dąb  
w zielonym kole  
młodych dębów stu,  
nocą niebo siało srebrny mak  
w jeziorze pole  
trzciny i snu.  
I przyszedł człowiek do dębu owego przed laty,  
wzniósł głowę i rzekł:  
tyś mchem porośnięty, jam także brodaty.

Czyż można używając "zwykłego" porządku słów, w sposób czysto werbalny, wzbudzać takie emocje? A co będzie, jeżeli dodać jeszcze odpowiedni podkład muzyczny? Powstaje osobisty świat. Świat utworu poetyckiego, nieprzetłumaczalny na żaden język racjonalny, nie dający się w nim opisać: jest to opis w języku wrażeń. Choć

jest to, /w danym przypadku poezji/ świat nierealny, ma on jednak wielką wartość użytkową: nie bardzo wiemy, do czego jest nam potrzebny, ale wiemy /powinniśmy wiedzieć/, że bez niego nie potrafimy żyć.

Język wrażeń, jak już wspomniałem, to system symboli, znaków wrażeń zysłowych, w których artykułowane są złożone komunikaty o świecie. Zbiór takich komunikatów tworzy swoisty opis świata. Jest rzeczą charakterystyczną, iż jedynie taki opis, a nie sama rzeczywistość, może być reprezentowany w sferze drugiego elementu postawy: strukturach poznawczych podmiotu.

Mówienie w powyższym kontekście o badaniu postaw ludzkich jest nieporozumieniem. Postawy ludzkie "stają się", można badać je nie jako gotowe "konstrukty", ale badać rozwój postaw. Pomocne w takich badaniach wydają się prace Marii Gołaszewskiej, poświęcone podstawom systemu języka wrażeń, teorii wartości i roli sztuki w kształtowaniu się postaw, tj. w konsekwencji aksjologicznego rozwoju ludzkiej osoby<sup>4</sup>. Dodać warto, że istnieje bardzo interesująca kategoria postaw, która w niezwykle małym stopniu jest przedmiotem badań i teoretycznej refleksji. Chodzi o zachowania, które określa się ogólnie jako nonkonformizm innowacyjny /twórczy/, konstruktywny antagonizm, czy wreszcie tzw. "cywilizacyjna nadnormalność". Jerzy Kwaśniewski<sup>5</sup> zachowania takie określa jako "pozytywną dewocję społeczną". Autor, wprowadzając to niezwykle trafne, moim zdaniem, określenie, sytuuje je w kontekście manifestowanego stosunku do tzw. standardów akceptowanych wartości, wyróżniając trzy typy takich manifestacji:

1. Stosunku zgodności, gdy zachowania mieszczą się w ramach oczekiwań społecznych.

2. Stosunku niezgodności ujemnej /dewiacja negatywna/, gdy zachowania wykraczają poza "ramy" oczekiwań społecznych, tolerancji czy obojętności społecznej w tym sensie, że "zaniżają" standardy związane z różnymi rolami społecznymi i towarzyszy temu osłabiony dla cenionych w danej społeczności wartości.

3. Stosunku niezgodności dodatniej /dewiacja - właśnie - pozytywna/, gdy zachowania wykraczają poza oczekiwania społeczne, poza granice tolerancji czy obojętności społecznej, "zawyżając" standardy realizacji wartości, uznawanych w danym systemie społecznym.

Jest rzeczą charakterystyczną, iż współczesna psychologia, psychiatria i socjologia koncentrują się głównie na patologicznych formach nieprzystosowania społecznego, nie dostrzegając teoretycz-

nych związków i istotnych różnic, jakie występują pomiędzy sferą negatywnej a pozytywnej dewiacji. W wyniku tak szeroko występującej dezintegracji wiedzy między obydwoma sferami szokują czasem opisy losów wielu wybitnych jednostek, twórców i nowatorów, odkrywców i artystów. To, co najczęściej zaskakuje, to fakt, iż biografie tych jednostek obfitują w zdarzenia, które zwykło się zazwyczaj w nauce, jak i w potocznym przekonaniu, uważać za czynniki kryminogenne, czy też, ogólnie mówiąc, "sprzyjające" różnym formom społecznego wykołajenia jednostki. Trudne dzieciństwo, złe wyniki w nauce szkolnej, konfliktowe usposobienie, podejrzenia o zaburzenia psychiczne, brak respektu dla obowiązujących norm prawnych i moralnych - to tylko niektóre z "patogennych" czynników, stwierdzonych w biografjach wybitnych jednostek. Z drugiej strony szokuje też czasem, kiedy dowiadujemy się z niektórych badań nad przestępczością, że rzeczywistą przyczyną wykołajenia przestępczego czy demoralizacji w jakimś przypadku były takie czynniki, jak wyjątkowo dobra sytuacja materialna, duża liczba alternatywnych wyborów, czy też wysoka kumulacja gratyfikacji lub sukcesów życiowych.

Należy sądzić, iż dzieje się tak dlatego, że /liczne/ badania i teorie dotyczące negatywnych i /bardzo ciągle nieliczne/ badania pozytywne form dewiacji społecznej rozwijają się w prawie całkowitej wzajemnej izolacji. Do rzadkości należą placówki naukowe /u nas w ogóle ich nie ma/, których głównym przedmiotem zainteresowania byłyby badania nad owym "niechcianym dzieckiem": twórczością, innowacyjnością, altruizmem itp. Jak zwraca uwagę Cz. Kupisiewicz, pewna część tzw. "trudności szkolnych", to trudności z młodzieżą uzdolnioną, inteligentną i aktywną, wobec której formy pracy współczesnej "przeprogramowanej" szkoły, odgrywają często rolę czynnika hamującego rozwój<sup>6</sup>.

Jednym słowem, należy stwierdzić, iż w naukach tzw. społecznych istnieje poważna luka, ani psychologia, ani socjologia, ani też pedagogika, polityka prawa, filozofia, prakseologia i inne praktyczne dyscypliny społeczne nie dysponują - jak dotychczas - dostatecznie ugruntowaną empirycznie i dostosowaną do swoistych polskich warunków teorią, która mogłaby stanowić podstawę i punkt wyjścia dla procedur wyjaśniania, projektowania i skutecznego wzmocnienia tego, co publikatory wszelkiej proweniencji z pewnym zażenowaniem nazywają społecznym zaangażowaniem, twórczą samodzielnością itp. A co jest w istocie fenomenem nie dającym się w żadnych warunkach

przecenić: cywilizacyjną nadnormalnością. Tylko na marginesie warto wskazać na zadziwiającą sytuację: podobnie jak istnieje bogata, urzędowa dokumentacja osób uznanych za przestępców czy skazanych, na której bazują przede wszystkim badacze tych zjawisk, tak samo istnieją przecież rozmaite rejestry jednostek naznaczonych prawnie stygmatem dewiacji pozytywnej, np. w formie orderów za odwagę i innych wyróżnień. Jest rzeczą niezmiernie interesującą podjęcie odpowiednich badań postaw obydwu populacji, tj. wspomnianej już grupy o stosunku niezgodności ujemnej /dewiacja ujemna/, ale przede wszystkim grupy osób, które cechuje stosunek niezgodności do zastanych standartów, z tym, iż jest to niezgodność dodatnia /dewiacja dodatnia/. Porównanie wszystkich składników /komponentów/ postaw w obu "skrajnych" przypadkach jest, jak sądzę, kwestią nie cierpiącą zwłoki i z drugiej strony - może przynieść teoretyczne heurystycznie płodne wyniki, jak i zastosowania praktyczne, np. w sferze kształtowania postaw, wychowaniu, które w konsekwencji - już w dojrzałym okresie życia jednostki - musi dać podstawę do pewnych preferencji, a nawet tworzenia własnych wartości osobowych nadawania sensu własnemu życiu<sup>7</sup>.

Wracając do tezy, iż postawy "stają się", należy badać w zasadzie nie tyle, jakie są, lecz także - jakie są mechanizmy ich konstyтуowania się w owe trwałe, dynamiczne struktury. Chciałbym wysunąć pewną propozycję metodologiczną, jeśli o badanie tychże chodzi. W pragmatycznym sensie wykorzystuje się dość bogaty arsenał środków, które wszakże sprowadzają się w głównej mierze do testów, wywiadów itp. Istotę propozycji, którą zamierzam przedstawić, można ująć następująco:

1. Wybrana populacja /losowo/ powinna przejść na wstępie tzw. treningu wrażliwości pod hasłem: "Poznaj samego siebie". Trening, mający na celu otwarcie się emocjonalne /pierwszy komponent postawy/ winien być przeprowadzony pod kierunkiem doświadczonych psychologów w tym samym mniej więcej wieku, co badani. Każdy z uczestników treningu swój własny numer losuje i zachowuje go wyłącznie dla siebie, co winno zapewnić - jeśli grupa jest dostatecznie liczna - całkowitą anonimowość respondentów.

2. W drugiej fazie treningu badany oferuje się "test", złożony wyłącznie ze zdań twierdzących /asertogram/. Bank takich zdań winien opracować zespół złożony ze specjalistów różnych dziedzin nauki, sztuki itp. Rzecz w tym, by w banku znalazły się nie tylko zdania twierdzące, np. typu: "Bóg istnieje i zajmuje się losem i czynami ludzi" itd., ale także utwory muzyczne, plastyczne, mono-

dramy, itp. Mają one dawać możliwość wyboru i artykulacji własnego stosunku emocjonalnego do przedstawionych "twierdzeń". Punktacja musi być oparta na określonych "wagach", przypisanych poszczególnym elementom na zasadzie interdyscyplinarnej konwencji.

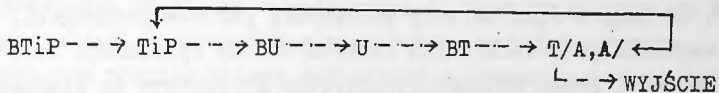
3. Druga faza badania winna nastąpić po upływie określonego czasu /np. jednego miesiąca/ i to już indywidualnie, w warunkach domowych; wypełniona ankieta opatrzona byłaby numerem wylosowanym w trakcie grupowego treningu wrażliwości. Test winien mieć charakter już czysto aksjologiczny. Opisy sytuacyjne, które respondent sam ocenia według załączonej skali, winien opracować zespół, w którym będzie przynajmniej jeden specjalista etyk.

4. Diagnoza. W myśl przyjętego na wstępie hasła: "Poznaj samego siebie" respondent powinien mieć wszelkie gwarancje, iż wyniki badań posłużą tylko jemu, anonimowość zaś nie przekreśla naukowej wartości wyników, które można poddać obróbce interpretacyjnej.

5. Ostateczne rezultaty w badaniu postaw powinny, jak sądzę, być wynikiem porównań treści asertogramu i aksjogramu metodą zdań analitycznych.

Ogólny schemat procedury można przedstawić następująco:

WEJŚCIE



gdzie:

BTiP - bank twierdzeń i przekonań, TiP - twierdzenia i przekonania, BU - bank uzasadnień, U - uzasadnienia, BT - bank testów, T/A,A/ - testy: asertogram, aksjogram.

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

- 1 T.M. Jaroszewski: Osobowość i wspólnota. Warszawa 1976, s. 33.
- 2 A. Siciński: "Optymizm - pesymizm"-- próba precyzacji pojęć i jej konsekwencje badawcze. W: "Studia Socjologiczne" 1972, nr 4, s. 85.
- 3 N. Wiener: Cybernetyka a społeczeństwo. Warszawa 1961, s. 132.
- 4 T. Płużański: Antropogeneza. W: "Studia Filozoficzne", 1970, nr 7, s. 123-127.
- 5 J. Kwaśniewski: Pozytywna dewiacja społeczna. W: "Studia Socjologiczne", 1976, nr 3, s. 215-252.
- 6 Cz. Kupisiewicz: Niepowodzenia dydaktyczne. Warszawa 1972.
- 7 W. Smid: Dydaktyka a entropia. W: "Ruch Pedagogiczny" 1986, nr 4.

L.I. Ruwiński i I.I. Kobylacki:

OSNOWY PIEDAGOGIKI

Moskwa 1985, Wydawnictwo "Proswieszczenie", s. 224

Oświata i szkolnictwo wyższe Związku Radzieckiego stoi u progu przebudowy. W "Podstawowych kierunkach reformy" z 1984 roku obok analiz i wytycznych dotyczących modernizacji i unowocześniania kolejnych szczebli drabiny oświatowej, od przedszkoli poczynając, znajdujemy postulat co najrychlejszego dokonania zwrotu w działalności Akademii Nauk Pedagogicznych, placówek republikańskich o charakterze naukowo-badawczym oraz uczelni, w kierunku kompleksowego rozpracowania problemów kształcenia i wychowania dorastającego pokolenia.

Dowodem zrozumienia tego postulatu, czy może raczej nakazu czasu, jest recenzowana pozycja.

Gdyby sugerować się bardzo ogólnym jej tytułem, można byłoby sądzić, iż mamy w rękę zwięzły podręcznik podstaw pedagogiki. Spraw się wyjaśnia po przeczytaniu rewersu strony tytułowej. Jest to, jak się okazuje, pomoc naukowo-dydaktyczna adresowana do słuchaczy Instytutów Doskonalenia Kwalifikacji Kadr Oświatowych /IFK/ oraz wykładowców przedmiotów pedagogicznych w uniwersytetach i instytutach pedagogicznych, traktująca o problemach dydaktyki, teorii i metodyki wychowania komunistycznego studentów, a także kierowania procesem dydaktyczno-wychowawczym w wyższych szkołach pedagogicznych. Do treści, jakie zawiera książka bardziej jednak przylegałby /byłby też bardziej komunikatywny! / tytuł "Problemy kształcenia i wychowania studentów w wyższych szkołach pedagogicznych".

Książka składa się z trzech części, których treść podporządkowana jest zasadzie - od wiedzy ogólnej do coraz bardziej szczegółowej. I tak - w części pierwszej pod nagłówkiem "Teoria kształcenia studentów" analizowane są problemy dydaktyki szkoły wyższej, a mianowicie: proces kształcenia w uczelniach pedagogicznych, zasady i metody /ze szczególnym uwzględnieniem wykładu i ćwiczeń/ oraz problemy kontroli i oceny pracy i wiedzy studentów.

Część druga "Teoria wychowania studentów" zawiera istotę procesu wychowania komunistycznego, jego zasady, metody, kompleksowe

podejście w wychowaniu studentów, ze szczególnym uwypukleniem znaczenia samowychowania w ogóle, a także samowychowania i samokształcenia zawodowego.

W części trzeciej "Kierowanie procesem dydaktyczno-wychowawczym w instytucjach pedagogicznych" autorzy rozpatrują warunki osiągania wysokich efektów pracy uczelni. Polskiego czytelnika z pewnością zadziwi fakt, jak dużą rolę przypisuje się tu opiekunom lat i grup studenckich, nazywanym przez pedagogów radzieckimi kuratorami.

Autorzy pracy starają się udowodnić, że pedagogika jako nauka o wychowaniu człowieka ma swoją specyfikę i bardzo nawet zróżnicowane zadania, zależnie od wieku wychowanków, poziomu ich psychofizycznych możliwości oraz szczebli edukacji szkolnej. W przypadku studentów celem głównym teorii kształcenia powinno być osiągnięcie maksymalnie wysokiego poziomu ich samodzielności i samowychowania. Warunkiem sine qua non takich efektów miałyby być wysoki poziom indywidualnej aktywności studenta, przejawiającej się, w odróżnieniu od uczniów, nie w umiejętnym wykorzystywaniu wiedzy przyswojonej pod kierunkiem nauczycieli, lecz w poszukiwaniu wariantowych rozwiązań, w wypracowywaniu sposobów, działań, operacji, koniecznych do rozstrzygnięcia problemów współczesności. Jest tu miejsce na twórczą eksplorację i na doskonalenie warsztatu metodologicznego.

Analogiczne różnice należy dostrzegać w procesie wychowania młodzieży szkolnej i studenckiej. Będąc już na etapie ideowości moralnej, wszystkie zasady i normy przyjmuje ona wybiórczo, krytycznie, osiągając najwyższy poziom samoświadomości. Szczególne przywileje w tym zakresie mają studenci uczelni pedagogicznych, /wyposażeni bowiem w wiedzę kierunkową i instrumentalną o procesie wychowania mogą z powodzeniem stymulować i regulować własnym rozwojem/. Inna też, w porównaniu ze szkołami, jest rola nauczyciela szkoły wyższej. Musi to być przede wszystkim pasjonat swojej dyscypliny, wprowadzający słuchaczy we wszystkie tajniki badań naukowych, ale także wzorowy dydaktyk, wychowawca i organizator procesu studiowania.

W myśl założeń reformy, wiódącą zasadą doskonalenia systemu przygotowania nauczycieli jest zawodowo-działaniowe ukierunkowanie treści i procesu ich pedagogiczno-psychologicznego kształcenia. W związku z tym plany studiów, programy dyscyplin pedagogiczno-psychologicznych, a także praktyki pedagogiczne powinny być orientowane na rozwiązywanie węzłowych zadań przez przyszłych nauczycieli.

Autorzy recenzowanej książki zdają sobie doskonale sprawę z faktu, iż nie wszyscy kandydaci do zawodu nauczyciela posiadają dostatecznie silną motywację, nie wszyscy też identyfikują się z przyszłym, trudnym zawodem. Pożądany stan tych procesów można osiągnąć konsekwentnie przestrzegając szeregu z pewnością znanych, lecz także często bagatelizowanych zasad. Jedność przygotowania teoretycznego i praktycznego studentów, mądre wykorzystywanie interakcji pedagogiki i psychologii w procesie kształcenia przyszłych nauczycieli, problemowe i czynnościowe podejście w procesie realizacji różnych dyscyplin naukowych i wreszcie indywidualizacja i aktywizacja studentów, zwłaszcza na przedmiotach pedagogiczno-psychologicznych - oto najważniejsze z tych zasad.

Takie założenia dają możliwość określenia zakresu materiału różnych dyscyplin naukowych, stawiania nowych, dawniej nie podejmowanych problemów, eliminowania z programów, partii przestarzałych, drugorzędnych.

W procesie kształcenia wstępnego kandydatów na nauczycieli bardzo ważna jest marksowska zasada jedności przygotowania teoretycznego i praktycznego.

W radzieckich instytutach pedagogicznych dużą wagę przywiązuje się do ciągłej praktyki pedagogicznej, realizowanej w ciągu wszystkich lat studiów. W jej trakcie student ma nie tylko pogłębiać swoją wiedzę pedagogiczno-psychologiczną i kształtować umiejętności zawodowe, ale także gromadzić bogaty materiał do analiz i dyskusji na różnych uczelnianych formach kształcenia /seminariach, konwersatoriach, ćwiczeniach/.

Jest to podejście ze wszecch miar słuszne i racjonalne, przezyciężające nadmierny praktycyzm w kształceniu nauczycieli. Współczesny nauczyciel musi być przygotowany do prowadzenia rzetelnych, intelektualnych analiz własnej działalności zawodowo-społecznej i działalności dydaktyczno-wychowawczej uczniów.

Reforma oświaty radzieckiej szczególnie eksponuje podmiotowe traktowanie ucznia w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Jest to możliwe pod warunkiem zrewidowania dotychczasowych interakcji w obszarze pedagogika - psychologia. Szczególnie dotyczy to takich problemów pedagogicznych jak: "wychowanie a rozwój", "przyswajanie przez uczniów wiedzy, a kształtowanie umiejętności", "samowychowanie uczniów", "indywidualizacja w procesie dydaktyczno-wychowawczym" itp. Ale i psychologia musi analizować szereg procesów w oparciu o fakty z pracy dydaktyczno-wychowawczej szkół różnych poziomów i profilów.



Należy kompleksowo planować realizację całego bloku pedagogiczno-psychologicznego łącznie z zajęciami praktycznymi.

W pedagogiczno-psychologicznej edukacji nauczycieli autorzy książki proponują dwa konkretne kierunki:

- d z i a ł a n i o w y - polegający na uwypukleniu w programach tych przedmiotów systemu działań praktycznych koniecznych przy rozwiązywaniu realnych problemów pracy dydaktyczno-wychowawczej szkół;

- a k t y w i z u j ą c o - i n d y w i d u a l n y - stawiający na pracę samodzielną studenta w osiąganiu mistrzostwa pedagogicznego, organizacyjne i metodologiczne przygotowanie go do samokształcenia zawodowego i ogólnohumanistycznego.

System przygotowania nauczycieli na tle reformującej się szkoły powinien wyróżniać się dialektyczną jednością kształtowania dwóch obliczy osobowości przyszłego pedagoga: dobrego p r a k t y k a, który potrafi skutecznie operować techniką pedagogiczną, oraz i n t e l e k t u a l i s t y, odznaczającego się niekonwencjonalnym, twórczym myśleniem pedagogicznym. I mimo, iż administracja szkolna usilnie postuluje lepsze przygotowanie praktyczne nauczycieli, autorzy książki przestrzegają przed szablonem i rutyną, której przedsmak studenci mogą otrzymać w uczelni pedagogicznej.

Współczesne szkoły pedagogiczne powinny stwarzać studentom optymalne warunki do samodzielnego rozwiązywania problemów i /trawestując znane tezy E. Faure'a/ uczyć myśleć, uczyć jak się uczyć, uczyć jak żyć.

Książka Ruwińskiego i Kobyłackiego ma jeszcze jedną zaletę. Jest nią bogata i najnowsza bibliografia, obrazująca bardzo różnorodną problematykę kształcenia i wychowania studentów, zwłaszcza wyższych uczelni pedagogicznych.

Włodzisław Prokopiuk

DZIECI W ERZE KOMPUTERÓW

W dniach 19-23 maja 1987 roku odbyła się w Sofii II Międzynarodowa Konferencja "Children in the information age: opportunities for creativity, innovation and new activities". Zgodnie z podtytułem konferencji głównym jej celem było określenie możliwości wykorzystania metod i technik komputerowych w rozwijaniu twórczości dzieci.

Program konferencji został opracowany przez międzynarodowy komitet, który tworzyli między innymi profesorowie: S. Markow, E. Wielikow, T. Lee, A. Kaddoura, B. Sendow, T. Vasko, S. Shiba, J. Hebenstreit, W. Brauer, P. Bollerslew, O. Panow.

Obrady konferencji poprzedziły liczne pokazy i spotkania związane z zastosowaniem komputerów w szkole. Do tematyki konferencji odwoływali się eksperci UNESCO dyskutujący o funkcji informatyki w edukacji. Wydawcy czasopism poświęconych informatyce omawiali formy popularyzacji tej tematyki w środowisku pedagogów i działaczy oświatowych. O informatyce w szkole mówiono również na sesji IFIP-u oraz podczas dorocznego spotkania sekretariatu UNESCO. Należy także wspomnieć o konkursie programowania dla młodzieży.

Konferencja, której współorganizatorem było UNESCO odbywała się w Pałacu Kultury im. Ludmiły Żiwkowej. Uczestniczyli w niej specjaliści z 44 krajów, a autorami 60 referatów byli teoretycy i praktycy z 18 krajów.

Referaty plenarne przygotowali wybitni informatycy i pedagodzy - współtwórcy programów edukacji informatycznej w swoich krajach. Referat inaugurujący sesję plenarną wygłosił prof. S. Papert z USA, kolejne referaty zostały przedstawione przez takich znawców zagadnienia jak prof. S. Charp z USA, prof. S. Shiba z Japonii oraz prof. A. Jerszow ze Związku Radzieckiego.

Dyskusje koncentrowały się wokół referatów prezentowanych w trzech podstawowych grupach tematycznych:

1. Nowe znaczenia alfabetyzacji.
2. Informatyka w szkole i poza szkołą.
3. Teoria nauczania i podstawowe systemy wiedzy.

W wielu referatach zwracano uwagę na zmiany zachodzące we współczesnym świecie, na wzrost znaczenia informacji i środków służących do jej przesyłania i przetwarzania. W erze komputerów i sieci telekomunikacyjnych, w obiektywnie istniejącej infrastrukturze technicznej innego niż dotychczas znaczenia nabiera przygotowanie młodzieży do twórczego, innowacyjnego i aktywnego wykorzystywania możliwości, jakie stwarzają współczesne narzędzia pracy. Narzędzia te, do których w pierwszym rzędzie zaliczamy mikrokomputery, coraz częściej spotykamy nie tylko w dużych zautomatyzowanych zakładach przemysłowych, ale i w szeroko rozumianej sferze usług. Również w biurach projektów, w pracowniach i laboratoriach naukowych sprzęt komputerowy staje się podstawowym narzędziem pracy - urządzeniem pomiarowym, bankiem danych, urządzeniem wspomagającym proces projektowania. Wyeksponowanie roli narzędzia pracy pozwala na inne usytuowanie mikrokomputera w szkole w porównaniu np. z projekto-rem filmowym. Oczywiście nie ogranicza to zastosowań różnego typu mikrokomputerów jako środków dydaktycznych, ale skłania do refleksji nad zróżnicowaniem funkcji i silniejszym niż dotychczas powiązaniem celów kształcenia z urządzeniem technicznym sprzyjającym jego realizacji.

Obok referatów informujących o nowych rozwiązaniach w zakresie sprzętu komputerowego, lokalnych sieci komputerowych, a także telewizji satelitarnej i technik wideo, uczestnicy konferencji mieli okazję wysłuchania referatów o charakterze metodycznym. Metodyka wykorzystania metod i technik komputerowych zdecyduje, zdaniem wielu nauczycieli, o powodzeniu programów edukacji informatycznej. Wielokrotnie w dyskusjach podkreślano potrzebę integracji treści informatycznych z treściami przedmiotów ogólnokształcących ogólnozawodowych i specjalistycznych oraz określenia celów zastosowania mikrokomputerów, zarówno jako środków dydaktycznych, jak i narzędzi pracy. Znalezienie właściwego miejsca dla sprzętu komputerowego w procesie dydaktycznym jest jednym z zadań stojących przed szkołą. Należy przy tym uwzględnić fakt, że szkoła nie jest jedynym miejscem, w którym uczniowie spotykają się z komputerami - komputery w domach i w klubach nie są już rzadkością. A zatem obserwujemy taki stan rzeczy, że w wielu krajach sprzęt jest powszechnie dostępny, natomiast sposoby jego wykorzystania nie uwzględniają w dostatecznym stopniu wymagań pedagogicznych, psychologicznych i medycznych. Zwracał na to uwagę, między innymi, prof. S. Shiba przedstawiając wyniki badań prowadzonych w Japonii.

Inny wątek dyskusji dotyczył programów dydaktycznych, będących swoistym tworzywem zajęć z mikrokomputerami. Podkreślano konieczność tworzenia profesjonalnych programów w zespołach interdyscyplinarnych, potrzebę wielostronnej weryfikacji programów przed ich rozpowszechnieniem oraz celowość opracowywania instrukcji metodycznych dla nauczycieli.

Realizacja programów edukacji informatycznej wymaga daleko idących zmian w procesie kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia nauczycieli. Zagadnienia celów, treści, metod i form przygotowania nauczycieli były także w centrum zainteresowania uczestników konferencji. Istniała przy tym możliwość zapoznania się z bułgarskimi osiągnięciami w tym zakresie. Sprzyjały temu rozmowy prowadzone bezpośrednio w placówkach kształcących nauczycieli. Uczestnicy konferencji spotkali się, między innymi z pracownikami wyższych uczelni Sofii, w których organizowane są wielostopniowe kursy dla nauczycieli szkół podstawowych i średnich. Cechą charakterystyczną bułgarskiego systemu doksztalcenia i doskonalenia nauczycieli jest objęcie wszystkich nauczycieli elementarnym doksztalceniem informatycznym /tydzień nauki z oderwaniem od pracy/, a następnie dalsze doksztalcenie i doskonalenie na kursach trwających miesiąc, trzy miesiące i rok. Zwraca również uwagę duże zaangażowanie wyższych uczelni w procesie przygotowania kadr dla oświaty. Tworzone są specjalistyczne laboratoria, opracowano serię podręczników i instrukcji metodycznych.

Zarówno w wystąpieniach plenarnych jak i w sesjach roboczych podkreślano wielokrotnie, że podstawowym celem wszelkich zmian w procesie kształcenia jest pełniejszy rozwój efektywności poznawczej uczniów. Mikrokomputery mogą być sprzymierzeńcem nauczycieli i uczniów, ale mogą również dezorganizować proces kształcenia. Wydaje się, że wielostronność analiz, unikanie jednoznacznych sądów, a także wyrażana powszechnie potrzeba badań empirycznych, stanowią istotne osiągnięcie konferencji.

Stefan M. Kwiatkowski

MIĘDZYNARODOWY KONGRES UNESCO-UNEP NT:  
WYCHOWANIE I KSZTAŁCENIE W ZAKRESIE OCHRONY ŚRODOWISKA

W dniach 17-21 sierpnia 1987 r. odbył się w Moskwie Międzynarodowy Kongres Unesco-Unep dotyczący wychowania i kształcenia ekologicznego. Stanowił on kontynuację celów Międzynarodowej Konferencji poświęconej edukacji ekologicznej, która odbyła się w roku 1977 w Tbilisi i wytyczyła kierunki działań w tym zakresie na 10 lat.

W Kongresie wzięło udział 300 uczestników z 80 krajów, wybitnych naukowców różnych specjalności zajmujących się szeroko pojętą edukacją ekologiczną. Polska delegacja liczyła pięć osób: przewodniczący delegacji prof. W. Michajłow - PAN, prof. A. Urbanek - PAN, prof. R. Olczak - Uniwersytet Łódzki, prof. A. Dylikowa - Uniwersytet Łódzki i doc. D. Cichy - IBPM.

Celem Kongresu było wytyczenie kierunków i strategii działania w zakresie edukacji ekologicznej do roku 1990.

Otwarcia Kongresu dokonał Minister Oświaty ZSRR G.A. Jagodin, który podkreślił ważność kształcenia i przygotowania kadr dla ochrony i kształtowania środowiska.

W obradach wzięł udział Generalny Dyrektor Unesco A.M.M. Bow, który nawiązując do Deklaracji Tbiliskiej podkreślił, że od Kongresu oczekuje się m.in. przygotowania głównych kierunków i strategii działania w zakresie edukacji ekologicznej, a także zjednoczenia wysiłków międzynarodowej współpracy do wypracowania różnych form działania dla podwyższenia efektywności ekologicznego kształcenia.

Obrady odbywały się na posiedzeniach plenarnych oraz w trzech komisjach i w pięciu sekcjach.

Obrady plenarne obejmowały:

1. Podsumowanie osiągnięć i ocena tendencji rozwoju edukacji środowiskowej w latach 1977-1987;
2. Wpływ wychowania i kształcenia na stan środowiska;
3. Ewolucja wychowania i kształcenia w zakresie środowiska; Praktyczne następstwa rekomendacji Konferencji w Tbilisi;
4. Wkład międzynarodowych programów naukowych dotyczących środowiska w wychowanie i kształcenie w zakresie środowiska;
5. Przedstawienie projektu międzynarodowej strategii wychowania i kształcenia w zakresie środowiska do roku 1990.

Na plenarnym posiedzeniu przedstawiciel UNEP'u M. Mansfield, w imieniu Dyrektora Generalnego M. Tolby, przedstawił poglądy tej organizacji na stale pogarszający się stan środowiska na świecie oraz działalność Unep'u w dziedzinie edukacji środowiskowej.

Następnie w czterech referatach przedstawiono osiągnięcia w dziedzinie edukacji środowiskowej po Konferencji w Tbilisi. Stwierdzono m.in., że w różnych krajach zauważa się duży postęp w tej dziedzinie, a w niektórych krajach przygotowano nawet narodowe strategie ochrony środowiska.

W dyskusji ogólnej zwrócono uwagę na:

- konieczność ewaluacji zmian, jakie zachodzą w świecie w ostatnich latach;

- wzrost zagrożeń i równoczesny wzrost świadomości ekologicznej;

- potrzebę rozwijania ekonomiki środowiska, zwłaszcza dla uświadomienia jej roli decydentom różnego szczebla;

- potrzebę wiązania spraw walki o pokój i ochronę środowiska jako problemów globalnych.

Obrady w komisjach odbywały się w trzech następujących grupach problemowych:

1. Edukacja środowiskowa personelu dla nauczania szkolnego i pozaszkolnego oraz priorytety w tej dziedzinie do 1990 r.

2. Edukacja środowiskowa w uniwersytetach i priorytety do 1990 r.

3. Kształcenie specjalistów edukacji środowiskowej, priorytety rozwoju w tej dziedzinie do 1990 r.

Uczestniczyłam w pracach Komisji III, w której przewodniczył M. Francis - Kanadyjczyk.

W obradach tej Komisji zajmowano się problemem kształcenia nauczycieli. Podkreślano potrzebę wykorzystania wszelkich środków dla przygotowania środowiskowego nie tylko nauczycieli przedmiotów przyrodniczych, ale także i humanistycznych.

W dyskusji przedstawiłam problem kształcenia i dokształcania nauczycieli na studiach podyplomowych i kursach telewizyjnych w Polsce.

Komisji II przewodniczył M. Douguerra /Tunezja/. Z Polski uczestniczył prof. W. Michajłow i prof. A. Urbanek. Zajmowano się sprawami: dostępu do informacji, badaniami i eksperymentami, edukacją publiczną i ogólną edukacją uniwersytecką. W dyskusji wska-

zywano na potrzebę ujednoczenia systemu informacji, rozszerzenia zasięgu działania istniejących środków informacji /m.in. zwiększenia nakładu czasopisma UNESCO "Connexion"/. Mówiono o innych typach informacji /kursy, turystyka, muzea/. Podkreślano konieczność "ekologizacji geografii", ujednoczenia pojęć, terminologii utrudniających interdyscyplinarne przygotowanie nauczycieli i wykładowców, rolę etyki /"etyka ekologiczna"/ i estetyki w edukacji środowiskowej. Prof. Płaton z ZSRR złożył projekt specjalnego "Kodeksu" ujętego w 16 zasadach /przykazaniach/. Postulowano podjęcie badań nad terminologią, słownikami, metodologią w zakresie interdyscyplinarności edukacji ekologicznej. Mówiono o ocenie efektywności różnych środków dydaktycznych w kształceniu ekologicznym.

Poza pracami komisji odbyły się posiedzenia pięciu następujących sekcji:

1. Międzynarodowe zrozumienie potrzeby współpracy w dziedzinie edukacji ekologicznej.
2. Związek edukacji ekologicznej z rozwojem społeczno-ekonomicznym krajów i świata.
3. Rola środków masowego przekazu.
4. Rola rezerwatów biosfery w edukacji ekologicznej.
5. Rola i doświadczenia organizacji pozarządowych w edukacji ekologicznej.

Uczestniczyłam w posiedzeniu czwartej sekcji. Podczas obrad podkreślano niedostrzeganie roli rezerwatów biosfery w edukacji ekologicznej i postulowano szersze ich wykorzystanie. Wygłosiłam referat na temat: "Możliwości wykorzystania rezerwatów biosfery w edukacji ekologicznej różnych grup społecznych". Wskazałam m.in. na wykorzystanie otuliny rezerwatu jako bazy dydaktycznej.

Na ostatnim plenarnym posiedzeniu odbyło się podsumowanie obrad poszczególnych komisji i sympozjów.

W dyskusji omawiano międzynarodową i regionalną współpracę w dziedzinie edukacji środowiskowej. Podkreślano potrzebę organizowania seminariów międzynarodowych, publikacji i rozpowszechniania ich materiałów, ogłoszenia "Dekady światowej edukacji środowiskowej /1990-2000/". Rozpatrywano stan i potrzeby edukacji ekologicznej w Krajach Trzeciego Świata, związek tej sprawy z żądaniami wprowadzenia na świecie nowego porządku ekonomicznego. Jak dotąd mimo specjalnej Sesji ONZ - sprawa nowego porządku ekonomicznego pozostała tylko postulatem.

W ostatniej sesji przyjęto raport finalny Kongresu - dokument omawiający strategię działania na rzecz edukacji środowiskowej do roku 1990. W przyjętych strategiach postulowano objęcie edukacją ekologiczną wszystkich grup społecznych, a zwłaszcza administracji i ludzi decydujących o kształtowaniu środowiska i gospodarowaniu jego zasobami.

Podkreślano konieczność kontynuacji rekomendacji przyjętych w Tbilisi. Materiały z Kongresu zostaną przetłumaczone i rozpowszechnione oraz wykorzystane w pracach zainteresowanych resortów, a także Komitetu Naukowego "Człowiek i Środowisko" PAN.

Danuta Cichy