

X

RUCH PEDAGOGICZNY

1

ROK XXXI (LXIII)

STYCZEN-LUTY 1959

WARSZAWA • NASZA KSIĘGARNIA

2335



KOMITET REDAKCYJNY

Jan Bogusz, Bogumiła Kwiatkowska-Kowal (sekretarz redakcji)
Michał Langowski, Tadeusz Lewowicki (redaktor naczelny)

RADA REDAKCYJNA

Jadwiga Bińczycka, Kazimierz Denek, Maria Jakowicka, Bogumiła Fotowicz-Kata,
Stanisław Kawula, Irena Kruk, Edmund Staszyński, Edmund Trempała

Redaktor techniczny: Adam Zambrzycki

ADRES REDAKCJI

00-389 Warszawa, ul. Spasowskiego 4
tel. 26-10-11 wewn. 276

INFORMACJA DLA AUTORÓW

Redakcja przyjmuje do publikacji materiały autorskie w 2 egzemplarzach znormalizowanego maszynopisu (oryginał i 1 kopia) napisane czytelną czcionką, bez poprawek i skreśleń. Przypisy należy umieszczać na końcu maszynopisu.

Na tekście nadsyłanych artykułów, sprawozdań z badań oraz opisów innowacji pedagogicznych autorzy podają w lewym górnym rogu pierwszej strony tylko imię i nazwisko oraz nazwę miejsca pracy (uczelni, szkoły, instytucji) bez stopnia naukowego i adresu. Autorzy recenzji, przeglądu czasopism i materiałów do kroniki podają swoje imię i nazwisko pod tekstem nadsyłanego materiału.

Dokładny adres miejsca pracy, zamieszkania, numer telefonu oraz stopień naukowy prosimy podawać na osobnej karcie.

Każda recenzja powinna rozpoczynać się od podania następujących informacji: a) imię i nazwisko autora recenzowanej pracy, b) pełny tytuł książki, c) miejscowość, rok wydania i nazwa wydawnictwa oraz d) liczba stron recenzowanej książki.

Materiały graficzne (rysunki, wykresy) zamieszczane w tekście nadsyłanych opracowań winny być czyste i czytelne, wykonane tuszem na kalce w skali 1:1 i nie mogą przekraczać wymiarów 13 cm × 19 cm.

Redakcja nie zwraca nadesłanych materiałów i zastrzega sobie prawo dokonywania formalnych zmian i niezbędnych skrótów.

PL ISSN 0483-4992
Nr indeksu 37492



RUCH PEDAGOGICZNY

**Dwumiesięcznik
Związku Nauczycielstwa Polskiego**

1

ROK XXXI (LXIII)

STYCZEN-LUTY 1989

WARSZAWA • NASZA KSIĘGARNIA

SPIS TRESCI

PROBLEMY TEORII I PRAKTYKI METODOLOGII NAUK PEDAGOGICZNYCH

STANISŁAW PALKA: Ilościowo-jakościowe badania pedagogiczne	3
RYSZARD WIĘCKOWSKI: Współczesne problemy teoretyczne pedagogiki wczesnoszkolnej a zagadnienia kształcenia i doskonalenia nauczycieli . . .	12
TERESA BAUMAN: O możliwościach zastosowania metody panelowej w ba- daniach pedagogicznych	22

SPRAWOZDANIA Z BADAŃ INNOWACJE PEDAGOGICZNE

JAN POPLUCZ: Czynności uczniowskie w praktyce szkolnej — badania rozpoznawcze	32
HENRYK CUDAK: Rzeczywista rola szkoły w kształtowaniu kultury peda- gogicznej rodziców	47
ADAM GRODZKI: Poglądy kobiet na wychowanie seksualne młodzieży . . .	56
ZENON KRZEMIANOWSKI: O próbach wdrażania do praktyki szkolnej ope- racjonalizacji celów kształcenia	66
PIOTR KOSTRZYŃSKI: Edukacyjne zastosowania mikrokomputerów. Raporty z badań prowadzonych w szkolnictwie amerykańskim i brytyjskim . . .	71

MATERIAŁY DYSKUSYJNE. POGLĄDY, OPINIE

DANIELA RUSAKOWSKA: Antyinnovacyjne zjawiska i procesy w szkole .	79
WIESŁAW W. SZCZĘSNY: Modelowanie programów szkolnych a zagadnienia profilowania treści kształcenia	84
KRZYSZTOF LUBAŃSKI: Czas wolny w procesie resocjalizacji	97

RECENZJE KSIĄZEK

WITOLD KOMAR: K. Dzyr-Gierej: W. szkole o życiu. Szkolne przygotowanie młodzieży do życia w rodzinie	105
WŁADYSŁAW ŁUSZCZUK: J. Stochmiałek: Pedagogiczne aspekty kierowania	112

KRONIKA

EWA ZARĘBA: Uczniowie klas I—III jako partnerzy nauczycieli	115
---	-----

PROBLEMY TEORII I PRAKTYKI METODOLOGII NAUK PEDAGOGICZNYCH

STANISŁAW PALKA
Uniwersytet Jagielloński
Kraków

IŁOŚCIOWO-JAKOŚCIOWE BADANIA PEDAGOGICZNE *

Problematyka podwyższania efektywności nauk pedagogicznych oraz zwiększania ich wpływu na praktykę pedagogiczną bardzo ściśle się wiąże z zagadnieniami unowocześniania modeli (paradygmatów, strategii) postępowania badawczego. Współcześnie w badaniach pedagogicznych dominuje model badań ilościowych, obok niego i w opozycji do niego zaznacza się coraz silniej model badań jakościowych¹⁾. Obydwa modele mają silne i słabe strony. Główną tezą mojej pracy jest założenie, że podwyższaniu efektywności nauk pedagogicznych oraz zwiększaniu siły oddziaływania tych nauk na praktykę edukacyjną służyć może w znacznym stopniu wiązanie badań ilościowych z badaniami jakościowymi — stosowanie modelu badań ilościowo—jakościowych. Zanim jednak przejdę do rozwinięcia powyższej tezy, wpierw krótko scharakteryzuję podejście ilościowe i jakościowe w badaniach.

1. BADANIA IŁOŚCIOWE I JAKOŚCIOWE

Empiryczne badania ilościowe oparte są na neopozytywistycznych założeniach, według nich uznaje się wzorzec badań przyrodniczych za użyteczny do poszukiwań badawczych w naukach humanistyczno-społecznych. Zgodnie z tym wzorcem badacz stara się cechy badanej rzeczywistości ująć w formie wartości liczbowych będących wynikiem liczenia i mierzenia. Owo liczenie i mierzenie może być bezpośrednio zastosowane do badanej zmiennej — jeśli ma ona charakter obiektu obserwowalnego — lub może być zastosowane pośrednio, poprzez badanie wskaźników zmiennych mających charakter właściwości ukrytych. Dążenie do ujmowania wyników badań w postaci danych liczbowych ma w tych badaniach doniosłe znaczenie, bowiem stwarza możliwości zastosowania języka ma-

* Tekst referatu wygłoszonego w czasie międzynarodowego sympozjum nt. „Metodologiczne problemy podwyższania efektywności nauk pedagogicznych i zwiększania ich wpływu na praktykę pedagogiczną” (Sulejówkę, 17—19 X 1988 r.).

tematyki do analizy danych, odkrywania prawidłowości deterministycznych i korelacyjnych na drodze operacji statystycznych. Dążenie do uzyskiwania danych liczbowych zmusza badacza do stosowania takich metod i narzędzi badawczych, które umożliwiają liczenie i mierzenie, zatem elementy badanej rzeczywistości (wypowiedzi osób, zachowania nauczycieli i uczniów, cechy wytworów pracy nauczycieli i uczniów) są kategoryzowane albo przed badaniami, w sytuacji gdy badacz przejawia bardzo dobrą orientację w badanych zjawiskach, albo po przeprowadzeniu badań, ma to miejsce m.in. przy opracowywaniu odpowiedzi na pytania otwarte w ankiecie i wywiadzie. Służy temu standaryzacja technik otrzymywania materiałów, m.in. zadawanie takich samych pytań, taki sam sposób rejestrowania informacji uzyskiwanych od wielu osób. Narzędziami umożliwiającymi zastosowanie liczenia w odniesieniu do danych z badań są przede wszystkim kwestionariusze ankiety i wywiadu, arkusze obserwacyjne, inwentarze zachowań, ankiety socjometryczne. Dążenie do uzyskiwania danych liczbowych zmusza także badacza do stosowania pomiaru opartego na skalach metrycznych, głównie skali przedziałowej (interwałowej), lub niemetrycznych, przede wszystkim skali rangowej. Dość szeroko stosowane są w badaniach pedagogicznych pomiary w toku stosowania testów (głównie testów dydaktycznych, testów osiągnięć szkolnych), skal szacunkowych, skal postaw. Ujmowanie badanych zmiennych w postaci wartości liczbowych daje pedagogowi szereg realnych korzyści:

- umożliwia porównywanie badanych zjawisk w przestrzeni (np. porównywanie osiągnięć szkolnych uczniów różnych klas i różnych szkół),
- umożliwia porównywanie badanych zjawisk w czasie (np. uchwycenie zmian w postawach społecznych uczniów w ciągu całego roku szkolnego),

- umożliwia określenie siły związków między zmiennymi (np. obliczanie współczynnika korelacji między poziomem zainteresowania uczniów treściami nauczania a poziomem osiągnięć szkolnych),

- umożliwia określenie istotności różnic między zmiennymi (np. określenie istotności różnic między średnimi arytmetycznymi wyników uzyskanych przez uczniów klas eksperymentalnych i kontrolnych).

Te korzyści są tak istotne i duże, iż nie sposób jest rezygnować z badań ilościowych w pedagogice, trzeba jednak znać granice ich stosowności i znać ich słabości²⁾. Do słabości badań ilościowych zaliczają krytycy to, że natura zjawisk badanych w naukach humanistyczno-społecznych jest inna niż w naukach przyrodniczych, przeto kategoryzacja, pomiar mają mniejsze zastosowanie, tym bardziej że zjawiska psychiczne i społeczne są bardzo subtelne, mozaikowe, niepowtarzalne, przez co trudne do uchwycenia za pomocą „grubych” narzędzi badań empirycznych. Ponadto wskazuje się, że poznawanie obiektu poprzez mierzenie jego wskaźników może być zawodne i prowadzić do uzyskiwania artefaktów. Badacz stosując skategoryzowany kwestionariusz narzuca osobie badanej

swój model interpretacji rzeczywistości, przyjmuje on niesłusznie, że badana osoba ma podobny układ odniesienia, podobne — jak badacz — uniwersum językowe³⁾. Badania empiryczne prowadzone w tym nurcie są zbyt „zewnątrzne” wobec osób badanych, badacz nie potrafi wczuć się w sytuację życiową, poglądy, wartości, przekonania osób badanych, zatem zdobywa wiedzę powierzchowną. Zarzutów wyżej przedstawionych unikają w znacznym stopniu badania jakościowe.

Badania jakościowe (badania naturalne, uczestniczące, alternatywne, terenowe, etnograficzne, fenomenologiczne, interpretacyjne)⁴⁾ oznaczają współcześnie mocno rozgałęzione i zróżnicowane sposoby postępowania badawczego w naukach humanistyczno-społecznych, nawiązują przede wszystkim do etnometodologii, symbolicznego interakcjonizmu, fenomenologii⁵⁾. Zbierając podstawowe cechy tych zróżnicowanych podejść badawczych można wskazać następujące charakterystyki: w badaniach jakościowych badacz zbiera dane na drodze bezpośredniego kontaktu z badanym obiektem, ujmuje te dane dotyczące faktów i zjawisk społecznych w taki sposób, w jaki ujmują je badane osoby, co pociąga za sobą konieczność wczuwania się w cudze stany psychiczne (empatii) i konieczność stania „na równi” z osobami badanymi, a nie „ponad nimi”, w badaniach tych badacz stara się zrozumieć i interpretować świat w taki sposób, jak czynią to osoby badane, cechuje te badania duża doza subiektywizmu, stosowane są otwarte sposoby gromadzenia danych, tzn. nieustrukturyzowane narzędzia badawcze i co za tym idzie niestandardyzowane sposoby opracowywania wyników, badacz stara się nie tylko poznać rzeczywistość, lecz także ją przekształcać wspólnie z osobami badanymi, pomija dobor próby i opracowania statystyczne. W porównaniu z badaniami empirycznymi ilościowymi, które są „twarde”, „rygorystyczne”, „sztywne”, „dedukcyjne”, „atomistyczne”, „niewartościujące”, „uniwersalistyczne”, badania jakościowe są: „miękkie”, „nierygorystyczne”, „giętkie”, „indukcyjne”, „holistyczne”, „wartościujące”, „relatywistyczne”.⁶⁾

Badania jakościowe manifestują się w formie badań etnograficznych⁷⁾ — badań terenowych⁸⁾ — oraz w postaci aktywizujących badań społecznych i badań biograficznych. Etnometodologia związana jest z badaniami przy użyciu metod pozwalających obserwatorowi z zewnątrz uzyskać wgląd w życie jakiejś grupy, w świat życia ludzi, w toku tych badań badacz przebywa w studiowanej grupie, stara się uchwycić sposób widzenia rzeczywistości przez członków tej grupy⁹⁾. W pedagogice prowadzone mogą być tego rodzaju badania w grupach uczniowskich (w klasie szkolnej), w grupach wychowanków w internacie, w grupach nauczycielskich. Podstawowymi metodami badawczymi w tym nurcie poszukiwań naukowych są: obserwacja uczestnicząca i wywiad swobodny (narracyjny i introspekcyjny)¹⁰⁾, pozwalające poznać świat życia i wartości członków grupy, ich sposób postrzegania i analizowania rzeczywistości, pozwalając również poznać strukturę i obyczaje grupy. Obserwacja uczestni-

cząca i wywiad swobodny są najbardziej użyteczne w badaniach etnograficznych (badaniach terenowych) ze względu na to, że umożliwiają badaczowi kontakt „twarzą w twarz” z członkami badanej grupy oraz analizowanie codziennych działań jednostek w naturalnym środowisku.¹¹⁾

Aktywizujące badania społeczne, badania przez działanie¹²⁾ (action research, Handlungsforschung) związane są nie tylko z poznawaniem rzeczywistości, lecz przede wszystkim z jej przekształcaniem¹³⁾, z czynnym angażowaniem się badaczy i osób badanych w zmiany społeczne, analizowaniem problemów społecznych z punktu widzenia badanych osób. Tego typu badanie związane jest z zaangażowaniem emocjonalnym badacza, z układaniem partnerskich równorzędnych stosunków między badaczem i osobami badanymi, osobami uczestniczącymi w jakiejś akcji społecznej. W praktyce pedagogicznej tego rodzaju badania mogą być związane z wprowadzaniem innowacji przezuczonych i nauczycieli w pracy szkolnej, z możliwością włączania uczniów do projektowania i wspólnej z nauczycielem realizacji zmian. Badania takie nie są instrumentem poznawania wiedzy naukowej, nie dostarczają danych stanowiących bazę do budowania konstruktów teoretycznych, lecz są głównie instrumentem zmian w określonym miejscu, czasie. Ilościowe badania empiryczne są badaniami „z zewnątrz”, badacz występuje jako osoba stojąca na zewnątrz działalności grupy i zachowująca dystans oraz unikająca wartościowania, zaangażowania emocjonalnego. Jakościowe badania przez działanie są badaniami „wewnątrz”, badacz wchodzi w silne interakcje z członkami grupy, wspólnie z nimi projektuje i realizuje zmiany, angażuje się emocjonalnie, wartościuje i ocenia badane zjawiska.

Badania biograficzne¹⁴⁾ mają na celu rekonstrukcję życia ludzkiego, jego przebiegu i znaczących zdarzeń, z uwzględnieniem tego, jak badana osoba analizuje i ocenia fakty ze swojego życia, jak interpretuje swoje życie, jakie są jej subiektywne oceny egzystencjalne. Uzyskaniu danych biograficznych służą metody analizy dokumentów osobistych (np. dokumentów pisanych — listów, pamiętników), obserwacji i wywiadu. Tego typu badania w pedagogice mogą mieć dużą wartość np. w odniesieniu do poznawania życia zawodowego nauczycieli, do odkrywania zdarzeń życiowych istotnych dla stawiania się nauczycielem, kształtowania się osobowości nauczyciela.

Zarówno badania etnograficzne (terenowe), jak badania przez działanie oraz badania biograficzne dopuszczają duży ładunek subiektywizmu badacza i to należy uznać za ich słabą stronę. Za słabe strony tych badań uznać trzeba także to, iż brak jest precyzyjnych metod analizy bardzo mało skategoryzowanych danych, występuje tu także niepewność co do uogólnień. Uzyskane wyniki badań trudno jest strukturyzować, ich szacowanie ma na ogół fenomenologiczno-interpretacyjny charakter. Zatem i ten rodzaj badań, jakkolwiek użyteczny, to jednak nie może być

stosowany w pedagogice jako jedyny. Niezbędne jest więc wiązanie badań ilościowych z jakościowymi — stosowanie badań ilościowo-jakościowych.

2. POTRZEBY BADAŃ ILOŚCIOWO-JAKOŚCIOWYCH

Potrzeba wiązania badań ilościowych z jakościowymi w pedagogice wynika z kilku przesłanek. Po pierwsze istnieje tego konieczność wynikająca z charakteru obiektu (przedmiotu) badań. Niektóre zmienne wymagają badań jakościowych: intuicyjnego, nieskatyzowanego poznania, rozumienia i interpretowania. Ma to miejsce m.in. przy badaniu postaw, nastawień, aspiracji, systemu wartości dzieci i młodzieży, ma to również miejsce m.in. przy badaniu społecznych uwarunkowań funkcjonowania uczniów w klasie szkolnej, interakcji między nauczycielem i uczniami, struktury nieformalnej grup wychowanków. Inne zmienne, które łatwiej poddają się pomiarowi i katyzowaniu, wymagają badań ilościowych, ma to szczególne zastosowanie m.in. w toku badań osiągnięć szkolnych uczniów przy użyciu różnego rodzaju testów dydaktycznych, przy badaniu pozycji społecznej ucznia w grupie przy zastosowaniu ankiety socjometrycznej. Połączenie badań obu rodzajów np. na terenie klasy szkolnej dostarczyć może bardzo bogatych informacji — wierniej odzwierciedlających miejsce, rolę, postawy, oczekiwania, lęki, nadzieje, osiągnięcia uczniów.

Konieczność wiązania badań ilościowych z jakościowymi wynika także z uwarunkowań metodologicznych¹⁵⁾, w badaniach jakościowych sięga się do metod opracowanych w badaniach ilościowych, wszak m.in. analiza dokumentów, analiza wytworów, obserwacja uczestnicząca, wywiad — metody eksponowane w badaniach empirycznych jakościowych — zaliczają się do metod często stosowanych w badaniach ilościowych. Stosowanie tych metod powinno jednak mieć intencję uzyskiwania zarówno danych ilościowych, jak i jakościowych.

Konieczność wiązania badań ilościowych z jakościowymi wynika również z potrzeby weryfikacji danych jakościowych (dane jakościowe mogą być sprawdzane na drodze badań ilościowych)¹⁶⁾ oraz przygotowania badań głównych o charakterze ilościowym — tu wstępne badania jakościowe pozwalają zgromadzić dane użyteczne do formułowania problemów badawczych i hipotez, opracowania narzędzi badawczych i procedury badawczej.

Istnieje konieczność łączenia badań ilościowych z jakościowymi i z tego względu, że dane jakościowe uzyskane od wielu badaczy powinny przybrać formę materiałów porównywalnych, ma to duże znaczenie praktyczne m.in. ze względu na potrzeby stawiania diagnoz decyzyjnych¹⁷⁾, podejmowania decyzji co do postępowania z uczniami, a także określania uwarunkowań wychowawczych w działalności szkoły, znajomość tych

uwarunkowań przydatna jest do organizowania działań profilaktycznych, resocjalizacyjnych. Chociaż dane zgromadzone przy pomocy metod jakościowych nie jest łatwo strukturalizować, to jednak można do ich analizy zastosować procedury ilościowe, obliczać na ich podstawie m.in. korelacje (głównie korelacje z danych jakościowych — zbieżność, kontyngencję).¹⁸⁾ Użytecznym dla procesu poznania naukowego w pedagogice mogłoby stać się wiązanie badań eksperymentalnych opartych na pomiarach testowych i skategoryzowanej obserwacji z metodami jakościowymi np. wywiadem swobodnym, obserwacją uczestniczącą, analizą jakościową wytworów uczniów.

Wyżej określone potrzeby i możliwości świadczą o tym, że wiązanie pedagogicznych badań ilościowych z jakościowymi może służyć zarówno rozwojowi wiedzy teoretycznej, jak i ulepszaniu praktyki dydaktycznej, wychowawczej, opiekuńczej, profilaktycznej, resocjalizacyjnej, upowszechniającej kulturę. Spróbujemy obecnie zarysować pola stosowań badań ilościowo-jakościowych.

3. TEORETYCZNE I PRAKTYCZNE ASPEKTY PEDAGOGICZNYCH BADAŃ IŁOŚCIOWO-JAKOŚCIOWYCH

Podział badań pedagogicznych, przystających do współczesnych realiów rozwoju nauk pedagogicznych, związany może być z głównym kryterium, którym są rodzaje problemów badawczych w pedagogice. Problemy te można zestawić w następujące kontinuum:

a) problemy metateoretyczne, metametodologiczne (są to pytania m.in. o status naukowy i metodologiczny pedagogiki, o istotę i dziedzinę jej teorii, o sposoby budowy teoretycznych konstruktów pedagogicznych, o istotę prawdziwości pedagogicznych),

b) problemy teoretyczne (związane z konstruowaniem teorii poszczególnych nauk pedagogicznych),

c) problemy teoretyczno-praktyczne (związane z zagadnieniami mającymi wymiar i teoretyczny, i praktyczny),

d) problemy ściśle praktyczne.

Opierając się na wyżej przedstawionym podziale problemów wyróżnić można następujące rodzaje badań pedagogicznych:¹⁹⁾

- badania teoretyczne o charakterze metodologicznym,
- badania teoretyczne sensu stricto,
- badania teoretyczno-praktyczne,
- badania praktyczne.

Pedagogiczne badania ilościowo-jakościowe przejawiać się mogą głównie w formie badań teoretyczno-praktycznych oraz badań praktycznych. Te formy badań związane są ściśle z poznawaniem i przekształcaniem bieżącej praktyki pedagogicznej, ich wyniki mogą wzbogacać teoretyczne konstrukty pedagogiczne średniego i niższego poziomu oraz przynosić

informacje użyteczne praktycznie. Badania ilościowo-jakościowe łączące próby pomiaru i skategoryzowanych form gromadzenia danych z poznaniem fenomenologicznym mogą być także wykorzystane w związku z prowadzeniem badań teoretycznych sensu stricto oraz — w pewnym stopniu — badań teoretycznych o charakterze metodologicznym. Badania ilościowo-jakościowe służyć mogą:

- weryfikacji (falsyfikacji) teorii pedagogicznych,
- wyjaśnianiu faktów, zjawisk, procesów stanowiących obiekty poznania teoretycznego.

Zatem stanowią one wartościowy sposób wzbogacania wiedzy praktycznej, metodycznej oraz inspirowania i sprawdzania wiedzy teoretycznej.

Powyższe uwagi wskazują pośrednio na to, że pedagogika może być (jest) uprawiana jako nauka teoretycznie zorientowana lub (i) jako nauka praktycznie zorientowana. Pedagogika teoretyczna²⁰⁾ (teoretycznie zorientowana) związana jest z budową teorii o najwyższym stopniu ogólności, z odkrywaniem i systematyzowaniem prawidłowości pedagogicznych procesów wychowania, kształcenia i samokształtowania człowieka — względnie nie ograniczonych czasowo i przestrzennie, z analizowaniem dokonań różnych pedagogik praktycznie zorientowanych i analizowaniem różnych rodzajów wychowania i kształcenia. Natomiast pedagogika praktyczna (praktycznie zorientowana) służy praktycznym działaniom pedagogicznym realizowanym „tu i teraz”, w określonych warunkach systemu edukacyjnego, kulturowego, społecznego w określonej szkole lub zakładzie opiekuńczo-wychowawczym. Pedagogiczne badania ilościowo-jakościowe wykorzystywane mogą być przede wszystkim w pedagogice praktycznej, tu bowiem gromadzenie informacji w postaci obserwacji uczestniczącej, analizy dokumentów, wywiadów swobodnych oraz form skategoryzowanych, bardziej rygorystycznych metodologicznie, np. testów dydaktycznych, skal szacunkowych, służyć może bogatszemu poznawaniu faktów, zjawisk i procesów pedagogicznych, na podstawie zaś tego poznania — podejmowaniu decyzji dotyczących działalności praktycznej. Mogą tu mieć zastosowanie badania przez działanie wiążące metody ilościowe z jakościowymi i mające na celu zmienianie rzeczywistości.

Wyniki badań ilościowo-jakościowych realizowanych w pedagogice praktycznej mogą być wykorzystywane w analizach naukowych dokonywanych w pedagogice teoretycznej (wszak, jak wcześniej zauważyłem, pedagogika teoretyczna dokonuje analizy dokonań pedagogik praktycznie zorientowanych), przeto służyć rozwojowi pedagogiki teoretycznej. Można także — i to jest jedna z dużych szans rozwojowych nauk pedagogicznych i praktyki edukacyjnej — wiązać dokonania pedagogiki teoretycznej z badaniami i działaniami sprawczymi realizowanymi w pedagogice praktycznej — w praktyce dydaktyczno-wychowawczej. Realizować to można w postaci badań wdrożeń²¹⁾ (jeśli konstrukty teoretyczne są już zweryfikowane pozytywnie) lub badań rozwojowych (Entwicklungsfor-

schung)²²⁾, w toku których formułuje się problemy, w trakcie analizy dokonań teoretycznych opracowuje się programy korzystnych zmian w praktyce edukacyjnej — programy działań służących rozwiązaniu problemów, stosuje owe programy w praktyce, ocenia i weryfikuje te programy (zarówno poprzez stosowanie metod ilościowych, jak i jakościowych), określa praktyczną użyteczność i zakres stosowalności programu²³⁾. Ten rodzaj badań przez działanie, przekształcanie rzeczywistości, wymagający zaangażowanej postawy badacza i osób badanych (nauczycieli i wychowawców) może w sposób bardzo efektywny wiązać stosowanie metod ilościowych z jakościowymi, poznanie teoretyczne, rygorystycznie empiryczne z poznaniem intuicyjnym, afektywnym, z rozumieniem i wyjaśnianiem. W tego rodzaju badaniach nauczyciele i wychowawcy występują w roli badaczy, równorzędnych partnerów badaczy profesjonalnych²⁴⁾, co jest znów szansą wzbogacenia możliwości badawczych pedagogiki i poszerzenia zakresu jej praktycznego oddziaływania.

Sumując rozważania i nawiązując do postawionej na wstępie tezy stwierdzam, że pedagogiczne badania ilościowo-jakościowe mogą być ważnym czynnikiem podwyższania efektywności nauk pedagogicznych oraz istotnego zwiększania wpływu tych nauk na praktykę edukacyjną.

PRZYPISY

²²⁾ F. Loser i E. Terhart we wstępie do monograficznego numeru kwartalnika „Bildung und Erziehung” (1983, nr 2) zatytułowanego „Qualitative Verfahren in der Unterrichtsforschung” zwracają uwagę, że następuje w badaniach dydaktycznych zwrot od badań analityczno-empirycznych (ilościowych, pozytywistycznych, psychometrycznych) do badań jakościowych (interpretacyjnych, skoncentrowanych na uczniu, etnograficznych), zwrot ten może spowodować w najbliższym czasie zmianę paradygmatu w badaniach dydaktycznych.

W polskim czasopiśmiennictwie pedagogicznym ten zwrot obszernie opisał w 1976 roku A. Janowski w artykule pt. Nowe tendencje w metodologii badań pedagogicznych („Kwartalnik Pedagogiczny” 1976, nr 4), na podstawie analizy treści literatury brytyjskiej wskazał na pojawienie się pedagogicznych badań alternatywnych (fenomenologicznych, jakościowych, etnometodologicznych) wobec badań empirycznych pozytywistycznych.

²³⁾ Obszerny zestaw słabości tych badań przedstawił A. Janowski w przytoczonym wyżej artykule.

²⁴⁾ Por. m.in. M. Marody, K. Nowak: Wartości a działania (O niektórych teoretycznych i metodologicznych problemach badania wartości i ich związkach z działaniem). „Studia Socjologiczne” 1983, nr 4.

⁴⁾ W polskiej literaturze pedagogicznej stosunkowo najobszerniejsze i najbogatsze informacje na temat badań jakościowych mieszczą się w publikacji książkowej pt. „Badanie i działanie. W poszukiwaniu metod organizowania środowiska wychowawczego” przygotowanej pod redakcją merytoryczną Barbary Smolińskiej-Theiss w Katedrze Pedagogiki Społecznej na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego (Warszawa 1988).

Użyteczne informacje na temat tych badań znajdują się w sygnalizowanym wcześniej artykule A. Janowskiego.

⁵⁾ Interesujące odniesienia do fenomenologii można znaleźć w pracy: *Qualitative Methodology: Firsthand Involvement with the Social World*. Edited by W. F. F. Filstead. Chicago 1970, Rand McNally College Publishing Company.

⁶⁾ Por. *Strategies of Educational Research: Qualitative Methods*. Edited by R. G. Burgess. London and Philadelphia 1985, The Falmer Press.

⁷⁾ Obszernie na ten temat pisze J. Strzemieczny w artykule pt. Etnografia pedagogiczna (W: Badanie i działanie...).

⁸⁾ Wartościowe informacje na temat badań terenowych — nawiązujących do zapoczątkowanych przez B. Malinowskiego badań z dziedziny antropologii społecznej — mieszczą się w pracy: — *Field Research: A Sourcebook and Field Manual*. Edited by R. G. Burgess. London 1982, George Allen and Unwin.

⁹⁾ Zwraca się tu uwagę na to, że badacz nie tylko powinien być akceptowany przez członków grupy, ale powinien także umieć realizować swoje cele badawcze w taki sposób, by były one niewidoczne dla badanych osób.

Por. m.in. A. Krapp, M. Hofer, S. Prell: *Forschungs-Wörterbuch. Grundbegriffe zur Lektüre wissenschaftlicher Texte*. München—Wien—Baltimore 1982, Urban und Schwarzenberg, s. 41.

¹⁰⁾ Wiedeński socjolog R. Girtler do najważniejszych metod społecznych badań jakościowych — terenowych — zalicza nieustrukturyzowaną obserwację i wywiad narracyjny (*Methoden der qualitativen Sozialforschung. Anleitung zur Feldarbeit*. Wien—Köln—Graz 1984, Verlag Böhlau), zaś w przytoczonej już wcześniej książce pt. *Field Research: A Sourcebook and Field Manual* do głównych technik badań terenowych zaliczane są: obserwacja uczestnicząca, nieformalny (nieustrukturyzowany) wywiad, analiza dokumentów.

¹¹⁾ Por. J. M. Johnson: *Doing Field Research*. London 1975, Collier Macmillan Publishers.

¹²⁾ Obszernie na temat tych badań pisze B. Smolińska-Theiss w artykule pt. *Badanie przez działanie w pedagogice społecznej* (W: *Badanie i działanie...*).

¹³⁾ Por. J. Mouly: *The Science of Educational Research*. New York 1963, American Book Company.

¹⁴⁾ To zagadnienie obszernie analizuje W. Theiss w pracy pt. *Badanie biograficzne* (W: *Badanie i działanie...*).

¹⁵⁾ Zagadnienie pluralizmu metodologicznego rozważa m.in. B. Smolińska-Theiss w artykule pt. *Badanie przez działanie w pedagogice społecznej...*

¹⁶⁾ Wskazuje na to m. in. K. Kruszewski omawiając koncepcję N. Gage'a (*Zmiana i wiadomość. Perspektywa dydaktyki ogólnej*. Warszawa 1987, PWN, s. 79).

¹⁷⁾ O istocie i wadze tego rodzaju diagnoz obszerniej pisze E. Mazarukiewicz w artykule pt. *Teoretyczne podstawy diagnostyki pedagogicznej*. W: *Elementy diagnostyki pedagogicznej*. Pod red. I. Lepalczyk i J. Badury. Warszawa 1987, PWN.

¹⁸⁾ Różne sposoby analizy danych jakościowych ukazane są w książce: — M. B. Miles, A. M. Huberman: *Qualitative Data Analysis. A Sourcebook of New Methods*. Beverly Hills—London—New Delhi 1986, Sage Publications.

¹⁹⁾ S. Palka: *Teoretyczne i praktyczne badania pedagogiczne*. „Ruch Pedagogiczny” 1986, nr 3.

²⁰⁾ S. Palka: *Zarys wprowadzenia do pedagogiki teoretycznej*. „Przegląd Oświatowo-Wychowawczy” 1986, nr 1.

²¹⁾ Por. P. I. Kartaszow: *Wniedrzenie iekomiendacij piedadagogiczieskoj nauki w praktiku: Organizacjonno-uprawlienczieskij aspekt*. Moskwa 1984, Izd. „Piedagogika”.

²²⁾ Por. M. Wellenreuther: *Grundkurs: Empirische Forschungsmethoden für Pädagogen, Psychologen, Soziologen*. Königstein/Ts 1982, Athenäum.

²³⁾ Obszerniej rozwijam to w artykule pt. *Badania rozwojowe w pedagogice praktycznie zorientowanej* („Przegląd Oświatowo-Wychowawczy” 1988, nr 2).

²⁴⁾ Interesujące informacje na temat takich badań zamieszczone są w pracy: *A Teachers' Guide to Action Research. Evaluation, Enquiry and Development in the Classroom*. Edited by J. Nixon. London 1981, Grant McIntyre Ltd.

WSPÓLCZESNE PROBLEMY TEORETYCZNE PEDAGOGIKI WCZESNOSZKOLNEJ A ZAGADNIENIE KSZTAŁCENIA I DOSKONALENIA NAUCZYCIELI

1. WPROWADZENIE

Okres nauczania początkowego czy też edukacji początkowej jest szczególnie ważnym etapem w rozwoju dziecka. W tym bowiem okresie dziecko przebywa drogę rozwoju od dzieciństwa po początek dorastania. Od tego, jaki poziom sprawności i umiejętności zostanie przez dziecko osiągnięty, zależy w dużym stopniu jego dalszy „bezkolizyjny” rozwój. Stąd też ranga pracy pedagogicznej z dzieckiem w młodszym wieku szkolnym powinna być umacniana w naszym systemie edukacyjnym. Wymaga tego interes dziecka.

Kształcenie i doskonalenie nauczycieli jest jednolitym procesem, przebiega w różnym czasie. Proces kształcenia jest swoistą „inicjacją zawodową” nauczyciela, a proces doskonalenia oparty jest w szczególności na stymulacji dalszego rozwoju zawodowego. Oba procesy są niezbędne i stanowią jednolitą całość.

Jakość funkcjonowania naszego systemu edukacyjnego jest uzależniona od jakości kadr pedagogicznych, a wśród tegoż — od jakości kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Jest to oczywiste. Niemniej jednak szczególnie istotna jest sprawa treści kształcenia i doskonalenia czy też swoistej „oferty pedagogicznej”, stanowiącej istotę efektywnego przebiegu tych dwóch procesów umożliwiających „wzrastanie zawodowe”. Tak więc w kontekście tego tematu, rozważę problemy teoretyczne współczesnej pedagogiki wczesnoszkolnej, ich implikacje dla procesu kształcenia i doskonalenia nauczycieli klas początkowych.

Każda skuteczna działalność prakseologiczna, w tym i pedagogiczna, wymaga określonej teorii. Samo pojęcie teorii jest wieloznaczne. Dla potrzeb tego opracowania przyjmuję stwierdzenie, że każda teoria musi coś wyjaśniać. Wyjaśnienie zaś, używając konwencjonalnego nazewnictwa, jest próbą odpowiedzi na pytanie: „dlaczego?...”. Teorią danego zjawiska pedagogicznego jest zbiór czy system wyjaśnień. Ponadto, „...mianem teorii określa się niekiedy taki zbiór twierdzeń, który stanowi wystarczającą podbudowę myślową praktycznego działania”¹⁾. W wielu badaniach pedagogicznych koncentrowano uwagę na czynności formułowania postulatów, zaleceń, sugestii itp., zamiast np. czynności wyjaśniania stwierdzonych w badaniach faktów. Tak więc współczesna pedagogika w większości przypadków stała się swoistą „nauką postulatyczną”, zamiast być „nauką wyjaśniającą”, konstruującą teorie czy systemy teore-

tyczne określonej dziedziny wiedzy. Faktem jest zastępowanie czynności formułowania teorii czynnością formułowania postulatów.

Tak więc naukowy sposób uprawiania pedagogiki oznacza potrzebę konstruowania teorii czy systemów teoretycznych badanych faktów i zjawisk. Tymczasem współcześnie nie mamy systemu teoretycznego wychowania i kształcenia dzieci i młodzieży, odpowiadającego określonym wymagom metodologicznym. Opieramy się dość często na „potocznym doświadczeniu”, mniej lub bardziej uogólnionym. Ten fakt stwarza określone trudności w procesie kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Rozwój zawodowy nauczyciela, ujmując rzecz najogólniej, sprowadza się bowiem w istocie rzeczy do studiowania przezeń samodzielnie lub pod kierunkiem określonej teorii pracy pedagogicznej, a co ważniejsze — stopniowe jej urzeczywistnianie w praktyce edukacyjnej.

Skoro zatem nie ma współcześnie klarownego systemu teoretycznego pedagogiki w ogóle, a pedagogiki wczesnoszkolnej w szczególności, wówczas trudno jest zaprojektować sensowny program merytoryczny kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Stąd też podjęto studia, analizy i badania zmierzające w swoim zamysle do skonstruowania systemu teoretycznego pedagogiki wczesnoszkolnej, aby na tej podstawie stymulować rozwój zawodowy nauczycieli pracujących w klasach początkowych. Niektóre kierunki myślenia w tym zakresie będą przedmiotem moich dalszych rozważań.

2. WSPÓLCZESNE PARADYMATY EDUKACYJNE

Każde badania i studia w określonym zakresie, węższym lub szerszym, wymagają odpowiedniego „odniesienia”, pewnej „konstrukcji myślowej”, wyjaśniającej nam zebrany materiał doświadczalny. W innym bowiem przypadku poszczególne fakty, zgromadzone niejednokrotnie nakładem dużego wysiłku, funkcjonują w „teoretycznej próżni”. We współczesnej pedagogice poszukuje się obecnie paradygmatów, modeli, konstrukcji myślowych itp., jako tzw. dyrektywy metodologicznej określającej kierunek analizy faktów i zjawisk pedagogicznych.

Termin „paradygmat” pochodzi z języka greckiego, oznacza wzór, przykład. We współczesnej pedagogice terminem „paradygmat” posługuje się, dla przykładu, Czesław Kupisiewicz w następujących znaczeniach: „przykładowa teoria”, „całościowa koncepcja”, „dominujący styl myślenia”²⁾. Tak więc paradymaty są swoistą koncepcją teoretyczną, określającą sposób analizy rzeczywistości, a ponadto pozwalają nam na wyjaśnianie spostrzeganych czy rejestrowanych badawczo faktów i zjawisk pedagogicznych. Pojęcie paradygmatu zostało wprowadzone do pedagogiki w 1967 roku przez Thomasa Kuhna³⁾.

Paradymaty określające sposób analizy zjawisk i faktów pedagogicznych mogą dotyczyć co najmniej trzech zakresów, a mianowicie

strukturalno-organizacyjnego funkcjonowania systemu edukacyjnego, metodologicznych sposobów naukowego uprawiania pedagogiki, wreszcie koncepcji pracy pedagogicznej. W dotychczasowych badaniach i studiach, a także w pracach Komitetu Ekspertów, dominują rozważania obejmujące paradygmaty określone przeze mnie mianem strukturalno-organizacyjnego funkcjonowania systemu edukacyjnego. Formułuje się propozycje dotyczące czasu trwania nauki obowiązkowej, korekty planów nauczania, organizacji dnia, aktywności i pracy dziecka itp. Paradygmaty metodologicznie nie były przedmiotem szerszych analiz i studiów, a sądzę, że powinny być one przedmiotem szerszych zainteresowań badawczych. Istotną sprawą jest jednak w szczególności koncepcja pracy pedagogicznej. Zagadnienie to uczynię przedmiotem swoich dalszych analiz.

Tak więc trzeci rodzaj paradygmatów, zgodnie z wyróżnioną przeze mnie typologią, dotyczy koncepcji pracy pedagogicznej w systemie edukacyjnym. Rzecz zatem nie dotyczy w szczególności samego systemu edukacyjnego, ale działań wewnątrz tego systemu. Prakseologicznie rzecz ujmując koncepcja merytoryczna określa układ organizacyjny. Zatem struktura organizacyjna systemu edukacyjnego jest pochodną koncepcji merytorycznej, wynika z koncepcji merytorycznej. Nie zawsze jednak w nauce, w działaniach pedagogiczno-reformatorskich w szczególności, mamy pełną świadomość tej oczywistej zależności. Zajmujemy się czasami np. wyłącznie lub prawie wyłącznie reformowaniem określonych układów organizacyjnych w oderwaniu od przesłanek merytorycznych. Współcześnie obserwowane w działaniach reformatorskich korekty planów nauczania, czynności tzw. „odchudzania” programów są tych zabiegów ewidentnym przykładem.

W pedagogice współczesnej, w zakresie koncepcji pracy pedagogicznej, wyróżnia się różne paradygmaty. Weźmy pod uwagę niektóre z nich, aby na tej podstawie sformułować własny pogląd w tym zakresie.

Manfred Boensch⁴⁾ sformułował następujące paradygmaty dotyczące procesu nauczania w systemie edukacyjnym: nauczanie jako pokaz a uczenie jako gromadzenie przekazywanych treści; nauczanie jako organizacja uczenia się a uczenie się jako opracowanie treści; nauczanie i uczenie się jako jednolity proces planowania pracy przez nauczyciela i uczniów. Współcześnie wyróżnia się także technologię kształcenia (chodzi najogólniej o szerokie stosowanie techniki w kształceniu — komputery, magnetowidy itp.); różne odmiany pracy pedagogicznej nastawione na pomiar osiągnięć szkolnych uznające, że najważniejszym czynnikiem skuteczności kształcenia jest pomiar jego wyników; wreszcie tzw. podejście systemowe, rozpatrujące wszelkie działania w danym zakresie, jako części większej całości.

We współczesnych działaniach pedagogicznych, przynajmniej implicite, zaczyna dominować przekonanie uznające priorytetowy charakter paradygmatów dotyczących, skrótowo rzecz ujmując, pomiaru osiągnięć dzieci

i technologii kształcenia. Wszystko to na pewno jest potrzebne w pracy pedagogicznej, ale nie może zdominować innych właściwości współcześnie rozumianego procesu edukacyjnego.

Rozważę obecnie projektowaną „konstrukcję myślową”, zwaną umownie paradygmatem edukacyjnym w odniesieniu do pracy pedagogicznej nauczyciela i czynności uczenia się dzieci. Jest to ponadto, jak miemam, swoista „podbudowa myślowa” praktycznego działania pedagogicznego nauczyciela, a więc proponowany zarys teorii wychowania i kształcenia początkowego.

Analiza pracy pedagogicznej nauczyciela w systemie edukacji początkowej wykazuje znaczne zróżnicowanie. Można wyróżnić trzy różne podejścia pedagogiczne nauczyciela, konwencjonalnie rzecz nazywając, które określam następująco: pedagogiczne podejście zadaniowe, projektowanie okazji edukacyjnych, pedagogiczne podejście sytuacyjne. Istotne w tym przedmiocie jest rozumienie przeze mnie poszczególnych pojęć: pojęcia zadania, okazji edukacyjnej, sytuacji dydaktyczno-wychowawczej.

Pojęcie „zadania” ujmuję w sensie prakseologicznym. Tak więc „zadanie” jest to coś narzuconego jednostce z zewnątrz i wymagające odeń wykonania tegoż pod rygorami sankcji i kar, w najszerszym tego słowa znaczeniu. „Pedagogiczne podejście zadaniowe”, oparte na prakseologicznym pojęciu zadania, sprowadza się w istocie rzeczy do funkcjonowania w praktyce edukacyjnej następującego schematu dydaktycznego: polecenia nauczyciela i czynność wykonawcza uczniów. Podejście to oparte jest na tzw. behawiorystycznej koncepcji rozwijającego się dziecka. Zadanie jest bowiem swoistą formą bodźca, a czynność wykonawcza — reakcją. W ramach tej koncepcji podstawową formą stymulowania aktywności dzieci jest system nagród i kar w najszerszym tego słowa znaczeniu. Ten typ pedagogicznego podejścia funkcjonuje w nurcie tzw. teorii urabiania osobowości dzieci według wyidealizowanych schematów czy też wzorców. W ramach tej koncepcji uczenie się dzieci, używając konwencjonalnego nazewnictwa, ma charakter percepcyjno-odtwórczy. Dziecko przyswaja sobie przekazywane przez nauczyciela informacje i w sposób mniej lub bardziej dokładny odtwarza. Ten paradygmat szeroko funkcjonuje w praktyce edukacyjnej wielu krajów. Jednym ze wskaźników empirycznych tegoż jest między innymi: sformalizowany system oceniania osiągnięć rozwojowych dzieci, testowanie, odpytywanie itp. Ten sposób pracy pedagogicznej eksponuje w szczególności tzw. aktywność zewnętrznie sterowaną oraz myślenie tzw. odtwórcze.

Pojęcie „okazji edukacyjnej” można określać różnie. Samo pojęcie „okazji” w sensie semantycznym oznacza okoliczność sprzyjającą czemuś, w tym przypadku — wychowaniu i nauczaniu, a ponadto oznacza sposobność, możliwość. Praca dydaktyczno-wychowawcza oparta na koncepcji „projektowania okazji edukacyjnych” polega, najogólniej mówiąc, na formułowaniu tzw. sekwencji zadań otwartych, inaczej „okazji”, da-

jących jednostce możliwość, sposobność wyboru spośród wielu możliwości tych, które odpowiadają indywidualnym potrzebom podmiotu poznającego. Nietrudno zauważyć, że ten typ „pedagogicznego podejścia” ekspozuje tzw. okolicznościowy nurt w systemie wychowania i kształcenia (parafrazując — nauczanie i wychowanie „przy okazji”). Ta najogólniej sformułowana tu koncepcja funkcjonuje między innymi w tzw. ruchu szkół alternatywnych. „Projektowanie okazji edukacyjnych” aktualizuje tzw. percepcyjno-wyjaśniający styl uczenia się dzieci. Aktywność dzieci w ramach tej koncepcji jest tzw. aktywnością własną, wewnątrznie motywowaną, rozwija się także tzw. myślenie krytyczne.

Trzecim wreszcie podejściem jest tzw. pedagogiczne podejście sytuacyjne. Sytuacja jest w pewnym sensie ogółem warunków, w których coś się dzieje. Ten typ pedagogicznego podejścia polega, mówiąc najogólniej, na fakcie znalezienia się ucznia w okolicznościach „zaskakujących go”, wytwarza zainteresowanie, motywację i jest swoistym impulsem do pokonywania przez małe dziecko wysiłku stymulującego rozwój. Zatem preferowaną funkcją pracy pedagogicznej jest, na podstawie „sytuacyjnego uczenia się”, nabywanie przez dzieci określonych umiejętności, jako swoistych stymulatorów osobowości dzieci w młodszym wieku szkolnym. Pedagogiczne „podejście sytuacyjne” wiąże działania nauczycieli i dzieci z „sytuacją”, w której coś się dzieje, coś niejako „zaskakuje dzieci”, jest czymś innym od dotychczasowych doświadczeń.

Pedagogiczne podejście sytuacyjne oparte jest na poznawczej koncepcji rozwijającego się dziecka, a także na adaptacyjnej koncepcji rozwoju osobowości. Kilka słów uzasadnienia w tej sprawie.

Koncepcja poznawcza rozwijającego się dziecka orzeka między innymi o tym, że rozwój warunkuje układ „tworzący i przetwarzający” informacje. Układem „tworzącym” informacje są sytuacje uczenia się, a „przetwarzającym” informacje — dziecko. Dziecko jest swoistym układem samodzielnym, autonomicznym i twórczym. Tak więc dziecko uczestniczące w sytuacjach uczenia się, ocenianych dodatnio w świetle określonych kryteriów pedagogiczno-psychologicznych oraz społecznych, wykazuje tendencje rozwojowe.

Adaptacyjna koncepcja rozwoju osobowości dziecka oparta jest na poglądzie, że zjawisko rozwoju zachodzi wówczas, gdy jednostka podejmuje próbę adaptacji w toku własnej działalności do rzeczywistości przezeń oczekiwanej⁵⁾. Tworzenie sytuacji dydaktyczno-wychowawczych, rozwijających dziecko, jest równocześnie tworzeniem swoistych oczekiwań poznawczych, społecznych, zdrowotno-motorycznych i innych. Oczekiwania mogą być bliższe i dalsze. Oczekiwania bliższe sprowadzają się w istocie rzeczy do pojedynczych zajęć, dalsze zaś — cykli zajęć lub innych form aktywności dzieci.

Rozważany typ podejścia pedagogicznego stymuluje tzw. percepcyjno-innowacyjny sposób uczenia się dzieci. Ten typ działań polega najogól-

niej na procesie przyswajania przez dzieci określonych treści, a następnie odpowiedniego ich „przetwarzania”, prowadzącego w efekcie do działań nowych, niestandardowych itp.

„Percepcyjno-innowacyjny” sposób uczenia się dziecka, odpowiednio inspirowany przez nauczyciela, aktualizuje tzw. myślenie twórcze. Ten typ myślenia sprowadza się w istocie rzeczy do czynności poznawczych związanych z odkrywaniem nowych zależności, odnajdywaniem nowych rozwiązań problemów, nowych możliwości itp. „Myślowe działania” twórcze prowadzą w efekcie do swoistego „odkrywania” czegoś nowego dla dziecka, uprzednio mu nie znanego, czegoś nowego w kontekście dotychczasowych doświadczeń itp.

Czynność myślenia twórczego wymaga aktywności. Aktywność jest warunkiem sine qua non rozwoju dziecka. To zaś jest priorytetową wartością pracy pedagogicznej nauczyciela w systemie edukacyjnym. Intensywność rozwoju dziecka zależy od rodzaju aktywności. Wyróżniamy najogólniej tzw. aktywność zewnętrznie sterowaną, najczęściej występującą w naszym systemie edukacyjnym, aktywność własną, wewnątrznie motywowaną, oraz aktywność twórczą. Rodzaj aktywności, zwany w tym miejscu aktywnością twórczą, jest między innymi zewnętrznym wskaźnikiem „percepcyjno-innowacyjnego” sposobu uczenia się uczniów. Ten typ aktywności występuje z kolei wówczas, gdy działania dziecka doprowadzają do powstania jakichś zmian w jego otoczeniu, a więc gdy dziecko stara się przystosować to otoczenie do siebie, wywołać w nim zmiany zgodne z własnymi potrzebami.

Tak więc „potrzeby działań innowacyjnych” stymulują myślenie twórcze, a te z kolei aktywność twórczą, prowadzącą do intensywnego rozwoju dzieci, a w pracy pedagogicznej w istocie rzeczy o to chodzi. Wystąpienie zaś tego zjawiska, inspirującego „percepcyjno-innowacyjny” sposób uczenia się dzieci, jest możliwe wówczas, gdy nauczyciel, przy wykorzystaniu tzw. „impulsu pedagogicznego”, w swoisty sposób „wyzwoli” oczekiwania poznawcze, społeczne i inne, a te z kolei — „zewnętrzne potrzeby” aktywności twórczej. Jest to na pewno złożone i trudne zadanie. Niemniej jednak jest podstawowym czynnikiem tzw. uczenia się twórczego w ramach wyróżnionego przeze mnie paradygmatu konwencjonalnie nazwanego „percepcyjno-innowacyjnym”.

3. TEORETYCZNE PRZESŁANKI EDUKACJI DZIECI W MŁODSZYM WIEKU SZKOLNYM

Obecnie możemy przystąpić do sformułowania wstępnego zarysu teorii edukacji dzieci w młodszym wieku szkolnym. Tak więc uznajemy pogląd, że nadrzędną wartością pracy pedagogicznej jest harmonijny rozwój dzieci w różnych zakresach. Nie jest to pogląd nowy. Niemniej jednak we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej nie rozwijamy dzieci, ale realizujemy programy, kontrolujemy realizację programów itp. Tak więc,

w kontekście tego stwierdzenia, poprawna interpretacja programu zakłada istnienie świadomości pedagogicznej orzekającej o tym, że nauczyciel rozwija dziecko przy wykorzystywaniu wielu środków, w tym między innymi i programu. To stwierdzenie, nienowe wprawdzie, ma ogromne konsekwencje prakseologiczne, o których nie ma możliwości w tym miejscu rozważać.

Rozwój, ujmując rzecz najogólniej, jest pewną zmianą zachowań, działań, postaw, przekonań itp. Rozwój ma charakter indywidualny. Nauczyciel-wychowawca ujawnia potencjalne możliwości rozwojowe dziecka, usuwając bariery „blokujące” rozwój, a także dostarczając impulsów stymulujących rozwój. Zewnętrznym wskaźnikiem rozwoju są umiejętności dzieci. Te zaś z kolei są wynikiem aktywności dzieci własnej lub twórczej.

Przedstawione przesłanki teoretyczne, aczkolwiek ujęte skrótowo i zwięźle, mają poważne konsekwencje prakseologiczne. Na niektóre z nich zwrócę uwagę.

Współczesny zinstytucjonalizowany system edukacyjny ma układ przedmiotowy. Szkoła nasza jest swoistą „sumą przedmiotów”. Należałoby w tym zakresie, uwzględniając przedstawione założenia, przyjąć następujący pogląd: treści zawarte w ramach konwencjonalnie nazwanych „przedmiotów szkolnych” nie są do realizacji, jak to powszechnie funkcjonuje w języku oraz w praktyce oświatowej, ale do rozwijania dzieci w różnych kierunkach. Tak więc treści nie są bytem „samym w sobie”, ale stanowią propozycję rozwijania dzieci w pewnym określonym kierunku. Zamiast więc tradycyjnych przedmiotów szkolnych mamy do czynienia ze swoistymi kierunkami edukacji.

Podstawową formą organizacyjną wychowania i nauczania jest lekcja szkolna. W kontekście przedstawionych rozważań należałoby uznać, że podstawową formą organizacyjną procesu edukacyjnego jest „dzień pracy i wielokierunkowej aktywności dzieci”. Realizacja tegoż, wynikająca notabene z przedstawionych przesłanek, wymaga nie tylko swoistej „przebudowy” świadomości pedagogicznej kadry oświatowej, ale i wewnętrznego funkcjonowania naszego systemu edukacyjnego. Jest to oczywiście bardzo złożony kompleks spraw wymagających dalszych studiów i analiz.

W naszej praktyce reformatorskiej, a edukacyjnej w szczególności, obserwujemy zjawisko swoistego „odrywania” zagadnień, określonych przeze mnie umownie mianem koncepcji merytorycznej, od „zabiegów” typu organizacyjnego. Tak więc „manipuluje” się planem nauczania, tworzy się różne instytucje itp. Tymczasem pierwotną jest koncepcja merytoryczna, w tym przypadku pracy pedagogicznej z dziećmi i młodzieżą, a ona z kolei wymaga określonego układu organizacyjnego — odpowiedniego planu nauczania, organizacji nauczania i wychowania itp.

Przedstawione rozważania mają między innymi swoje konsekwencje i dla metod kontroli osiągnięć uczniów. W kontekście przedstawionych

stwierzeń przyjmuję, że preferowanymi metodami do kontroli osiągnięć rozwojowych dziecka są metody obserwacyjne. Te bowiem metody pozwalają na „dynamiczne” ujmowanie rozwijającej się osobowości dzieci, w przeciwieństwie do klasycznie stosowanych metod testowych, ujmujących statycznie osobowość dziecka.

Przedstawione przesłanki nie wyczerpują oczywiście tego złożonego kompleksu spraw. Wskazują jedynie, w kontekście założeń teoretycznych edukacji początkowej, na niektóre kierunki „myślenia pedagogicznego”⁶⁾.

4. NIEKTÓRE TEORETYCZNE PRZESŁANKI KSZTAŁCENIA I DOSKONALENIA NAUCZYCIELI

Problemy kształcenia i doskonalenia nauczycieli obejmują dwie kategorie spraw, a mianowicie: zagadnienia merytoryczne i zagadnienia organizacyjne. Podstawowymi są zagadnienia merytoryczne obejmujące w szczególności zawartość treściową kształcenia i doskonalenia — jaki typ wiedzy mamy do dyspozycji w stymulowaniu procesu studiowania?

Kształcenie i doskonalenie nauczycieli czy też rozwój nauczyciela w zawodzie jest, mówiąc skrótowo, swoistym doświadczaniem w różnym zakresie. Doświadczanie to może być spontaniczne i odpowiednio kierowane. Wreszcie doświadczanie to może być, używając konwencjonalnego nazewnictwa, praktyczne i umysłowe.

Czynność doświadczania nauczyciela prowadzi, najogólniej rzecz ujmując, do zmiany zachowań, działań, aktywności itp. Zmiana zaś tegoż jest symptomatyczną cechą zjawiska rozwoju. Ten zaś, jeżeli jest oceniany dodatnio w świetle określonych kryteriów pedagogicznych, ma charakter postępowy, jest swoistym „wzrastaniem” nauczyciela w zawodzie, prowadzącym do specjalizacji czy też „mistrzostwa zawodowego”.

Wyróżniłem doświadczanie spontaniczne i kierowane. Pierwsze z nich nabywane jest „metodą prób i błędów”. Tego typu doświadczanie jest symptomatyczne dla „niższych ewolucyjnie” organizmów żywych. Doświadczanie zaś kierowane oparte jest na pewnym programie. Efektywność doświadczania kierowanego jest uzależniona od tego, czy tzw. „program zewnętrzny” staje się programem własnym jednostki.

Jeżeli opieramy wyłącznie doświadczanie kierowane na tzw. „programie zewnętrznym”, wówczas mamy do czynienia z tzw. „kształtowaniem”, „modelowaniem”, „trenowaniem” itp., co jest sprzeczne ze współczesną pedagogiką humanistyczną. Tak więc stymulowanie rozwoju zawodowego nauczyciela, w ramach tzw. kształcenia i doskonalenia, ma prowadzić do uznania przez jednostkę „zewnętrznego programu” za swój własny. To zaś jest możliwe w warunkach określonych metod pracy ze studentem i nauczycielem. Ten zaś wątek zagadnień, niezwykle złożony i trudny, będzie podjęty w toku dalszych studiów i analiz.

Doświadczanie praktyczne związane jest z tzw. percepcyjno-odtwór-

czym stylem uczenia się zawodu nauczyciela. Polega ono na przyswajaniu przez studenta i nauczyciela określonych sposobów działań pedagogicznych, opartych w wielu przypadkach na potocznym doświadczeniu, a następnie ich odtwarzaniu, mniej lub bardziej dokładnie, w toku własnej działalności edukacyjnej. Tego typu doświadczenie, kierowane w ramach tzw. kształcenia i doskonalenia, funkcjonuje dość powszechnie w naszym systemie oświatowym. To zaś doprowadziło w konsekwencji (między innymi) do swoistych oczekiwań edukacyjnych nauczycieli — dość powszechne jest zapotrzebowanie nauczycieli na konspekty lekcji, rozkłady materiału nauczania, sprawdziany itp.

„Doświadczenie umysłowe” związane jest ze studiowaniem określonej dziedziny wiedzy, w tym przypadku pedagogiki wczesnoszkolnej. Ten typ doświadczeń stanowi podstawę rozwoju określonego poziomu świadomości pedagogicznej. Każda zaś sensowna działalność musi być czynnością świadomą. Mówiąc lapidarnie — nauczyciel, w toku odpowiednio zorganizowanego tzw. „doświadczenia umysłowego”, nabywa nie wiedzę typu: „wiem, jak postąpić...”, ale przede wszystkim — „wiem, dlaczego mam tak działać...” Wiedzę zaś typu: „wiem, dlaczego...” można osiągnąć studiując teorię określonego typu działalności, w tym przypadku w zakresie pracy pedagogicznej z dzieckiem w młodszym wieku szkolnym. Zatem jakość kształcenia i doskonalenia nauczycieli jest związana z poziomem rozwoju danych dyscyplin naukowych. Tak więc podjęto analizy i studia zmierzające do konstruowania teorii, aby zaś te stanowiły podstawę odpowiednio zorganizowanego „doświadczenia umysłowego”. Niektóre w tym zakresie przemyślenia, próby i wstępne rezultaty przedstawiono w tym opracowaniu. Będą one rozwijane i wzbogacane nowymi wątkami myślowymi i pozwolą, jak w zamyśle zakładam, na skonstruowanie systemu teoretycznego pedagogiki wczesnoszkolnej. Ten zaś z kolei będzie stanowił swoisty „trzon merytoryczny” procesu kształcenia i doskonalenia nauczycieli.

5. ZAKOŃCZENIE

Przedstawiłem niektóre problemy teoretyczne współczesnej pedagogiki, a pedagogiki wczesnoszkolnej w szczególności. Tematu oczywiście nie wyczerpałem. Jest on na tyle złożony i trudny, że wymaga dalszych analiz i studiów. Dalsza „droga” dociekań naukowych jest niewątpliwie jeszcze długa i nie wolna od „raf teoretycznych”. Trzeba ten wątek kontynuować i nadawać mu bardziej klarowne „ramy teoretyczne”.

Sądzę także, że przedstawione tu poglądy i oceny mają zapewne charakter dyskusyjny, a w wielu przypadkach kontrowersyjny. To dobrze. Mogą bowiem budzić refleksje, a także być źródłem twórczych poszukiwań sposobów naukowego uprawiania pedagogiki wczesnoszkolnej.

Na zakończenie zwrócę jeszcze uwagę, w kontekście przedstawionych rozważań, na co najmniej dwie sprawy, a mianowicie: na klasyfikację

paradygmatów pedagogicznych oraz na preferowany w tym opracowaniu metodologiczny sposób naukowego uprawiania pedagogiki wczesnoszkolnej.

W opracowaniu przedstawiłem, opierając się na metodologicznych założeniach typologii, trzy rodzaje współczesnych paradygmatów edukacyjnych: są to paradygmaty dotyczące strukturalno-organizacyjnego funkcjonowania naszego systemu edukacyjnego, metodologiczne, związane z naukowym uprawianiem pedagogiki, a także dotyczące koncepcji pracy pedagogicznej nauczyciela oraz uczenia się dzieci. Zwróciłem uwagę na paradygmaty dotyczące koncepcji pracy pedagogicznej nauczyciela i sposobów uczenia się dzieci. Inny typ paradygmatów czy też „teoretycznych konstrukcji myślowych” wymaga dalszych analiz, studiów, a także badań empirycznych...

I druga sprawa: w rozważaniach moich sformułowałem pogląd, że preferowanym sposobem metodologicznym w dalszym naukowym uprawianiu pedagogiki wczesnoszkolnej należy uznać tok, umownie rzecz ujmując, tzw. dedukcyjny. Preferowany — to nie znaczy, że wyłączny. Formułując ten pogląd w taki sposób, chciałem wyraźnie zaznaczyć, że tzw. „zbieractwo faktów”, „drobna dłubanina” itp., bez tzw. klarownej „teoretycznej konstrukcji myślowej” okazały się być w pedagogice w ogóle, a wczesnoszkolnej w szczególności, „drogą donikąd...”. Tak więc w każdym przypadku badań i studiów rzeczywiście naukowych tzw. „teoretyczna konstrukcja myślowa” jest warunkiem sensownej analizy faktów i zjawisk, zdarzeń, w tym przypadku pedagogicznych, i może stanowić istotny postęp w naszym dalszym poznaniu naukowym. Tak więc sprawa jest ważna dla metodologicznych podstaw dalszego uprawiania pedagogiki wczesnoszkolnej.

Myślę, że przedstawione tu oceny, sądy, propozycje i poglądy, stanowiące garść moich przemyśleń, będą źródłem twórczej refleksji naukowej i pedagogicznej. Z myślą o dobrej robocie nauczyciela organizującego proces edukacji wczesnoszkolnej opracowanie to przedstawiam do ewentualnej dyskusji i inspiracji pedagogicznej...

PRZYPISY

- ¹⁾ Piotr Szompka: Teoria i wyjaśnienie. Warszawa 1973, PWN.
- ²⁾ Czesław Kupisiewicz: Paradygmaty i wizje reform oświatowych. Warszawa 1985, PWN.
- ³⁾ Irena Obuchowska: Obecne i nieobecne paradygmaty w pedagogice specjalnej. Kwartalnik Pedagogiczny 1987, nr 4.
- ⁴⁾ Manfred Boensch: Der Lehrer als Organisator von Lernprozessen. Zeitschrift fur erziehung — wissenschaftliche Forschung 1983, nr 3, s. 131—153.
- ⁵⁾ Józef Kozielecki: Psychologiczne koncepcje człowieka. Warszawa 1976, PIW; Kazimierz Obuchowski: Adaptacja twórcza. Warszawa 1985, KiW.
- ⁶⁾ Por.: Ryszard Więckowski: Teoretyczne podstawy wychowania i kształcenia dzieci w młodszym wieku szkolnym. Życie Szkoły 1987, nr 12; Problemy kształcenia i doskonalenia nauczycieli w zakresie pedagogiki wczesnoszkolnej. Życie Szkoły 1988, nr 5; Współczesne problemy teoretyczne pedagogiki wczesnoszkolnej. Życie Szkoły 1988, nr 9.

O MOŻLIWOŚCIACH ZASTOSOWANIA METODY PANELOWEJ W BADANIACH PEDAGOGICZNYCH.

(Rozważania na marginesie metodologicznej sytuacji pedagogiki)

Jedną z metod — stosowaną głównie w socjologii — do badań zmian zachodzących w opiniach, postawach i zachowaniach ludzi jest metoda panelowa. W badaniach pedagogicznych stosuje się ją także, nie nazywając jednak wprost — panelową — metody, za pomocą której badanie zostało przeprowadzone.¹⁾ W tym artykule chcę przedstawić propozycje wykorzystania tej metody w pedagogice i sytuacje, w których może ona znaleźć zastosowanie. Metoda panelowa może być użyteczna zarówno przy poznawaniu szeroko rozumianej rzeczywistości pedagogicznej, jak i do określania zmian w osobach badanych zachodzących pod wpływem wybranych czynników.

Badanie panelowe polega na tym, że pewna liczba osób zostaje kilkakrotnie — w pewnym odstępie czasu — poddana takim samym pomiarom ze względu na wybraną cechę bądź zespół cech. Przeprowadza się więc kilkakrotny pomiar tych samych badanych, na ten sam temat, przy użyciu tych samych technik i narzędzi badawczych. Jest to metoda diachroniczna, ponieważ badamy stany rzeczy z różnych przedziałów czasowych.

Termin „panel” oznacza grupę osób co najmniej dwukrotnie wypowiedziącą się na ten sam temat.²⁾ Przedmiotem badania mogą być zarówno pojedyncze jednostki, jak i grupy, organizacje i instytucje.

Badanie panelowe stosuje się wówczas, gdy chcemy stwierdzić wystąpienie bądź brak zmiany w opiniach badanych pod wpływem pewnych zdarzeń.

Jego celem jest prześledzenie i określenie dynamiki tych zmian. Metodą tą nie można jednak badać zmian, które wiążą się ze zmianami składu osobowego badanej zbiorowości. Jego celem jest rejestracja zmiany bądź jej braku, a nie możemy stwierdzić zmiany opinii, postaw, zachowań jednostkowych badając raz osobę X, a drugim razem osobę Y. Interesują nas bowiem zmiany zachowań, opinii konkretnej osoby czy grupy osób, a nie zmiany w ogóle.

Ponieważ jest to badanie wielokrotne, jego wyniki pozwalają określić nie tylko występowanie bądź niewystępowanie zmiany, ale także ukazać proces kształtowania się określonej opinii, postawy, zachowania w czasie; zarejestrować wszelkie wahania zachodzące między pierwszym a ostatnim pomiarem (w przypadku wielokrotnej powtarzalności). „Wyniki wielokrotnych badań panelowych opisują proces przemian postaw członków danej społeczności” — stwierdza S. Nowak.³⁾

Posługując się metodą panelową możemy stwierdzić, jak określone zdarzenie (lub całokształt zdarzeń) wpłynęło na opinię, zachowania badanych; czy wywołało jakieś zmiany, czy też nie wywarło znaczącego (dającego się zmierzyć) wpływu na badanych. Stosując odpowiednie wyliczenia potrafimy także niekiedy określić, jak istotne są te zmiany. Możemy również zarejestrować występowanie różnic w opiniach poszczególnych jednostek na kolejnych etapach badania, co umożliwia przedstawienie wewnętrznej dynamiki zmiany.

Dzięki tej metodzie możemy także ustalić kierunek zmiany: zaszła zmiana oczekiwana, oceniana jako pozytywna, lub zaszła zmiana, lecz ocenia się ją jako negatywną. Przy dokonywaniu wielokrotnego pomiaru istnieje możliwość stwierdzenia nie tylko faktu zajścia zmiany, lecz również wszelkich oscylacji; jeśli nastąpiła zmiana podwójna, polegająca na powrocie do sytuacji wyjściowej, przy badaniu wielokrotnym jest ona zauważalna i nie można popełnić błędu uznając taki wynik za brak zmian.

Pisząc o zastosowaniu metody panelowej Ch. Y. Glock wymienia jej dodatnie cechy. Należą do nich:

a) możliwość zidentyfikowania jednostek, których własności (opinie, sądy) uległy zmianie,

b) możliwość określenia rozmiaru i charakteru przepływów (np. opinii osób z jednej kategorii do drugiej).⁴⁾

Ta druga cecha metody panelowej jest szczególnie znacząca, gdy celem badacza nie jest opisywanie już ukształtowanych opinii, lecz badanie ich w procesie kształtowania się, w trakcie wielokrotnych pomiarów. Taka dynamiczna analiza pozwala na uchwycenie całego mechanizmu formowania się opinii, postawy, zachowania, a więc rejestruje proces wahania, chwilowej zmiany, pozwala na ukazanie ścierania się różnych wpływów, sprzecznych ze sobą tendencji, mających znaczenie dla ukształtowania się wypowiedzianej przez badanego, ostatecznej opinii.

Metoda ta ma również określone słabości. Pierwszą z nich jest to, że w badaniu panelowym nie można dostrzec zmian polegających na kształtowaniu się nowych jakościowo cech, ponieważ zakłada ona powtarzalność badań — co polega na tym, że wszystkie kolejne pomiary muszą dotyczyć tych samych cech. Sytuacja taka występuje zawsze, gdy do pomiaru używamy kwestionariusza ankiety zawierającego pytania ze skategoryzowaną kafeterią odpowiedzi. Zadaniem badanego jest bowiem wybranie jednej lub kilku z zaproponowanych odpowiedzi, najbardziej zbliżonej do poglądu ankietowanego na badany temat. Niezwykle rzadko ankietowany sam tworzy nową kategorię odpowiedzi.

Jest to poważne ograniczenie metody panelowej, można je jednak nieco zmniejszyć stosując w kwestionariuszu ankiety także pytania otwarte, dające możliwość zarejestrowania nowych cech badanego zjawiska. Pewną

jednak niedogodnością jest to, że wyniki uzyskane w ten sposób pozwolą, co prawda, na uchwycenie nowych cech — jednak będą nieporównywalne z pozostałymi wynikami badania.

Przy badaniu panelowym pojawiają się także trudności (szczególnie wyraźne, gdy zainteresowanie badacza dotyczy opinii i postaw) wynikające ze stosunku badanych do istoty tych badań — a więc do ich powtarzalności. Podczas przeprowadzania badania możemy spotkać się — na co zwracają uwagę autorzy książki „Wprowadzenie do metod socjologii empirycznej”⁵⁾ — z niechęcią badanych do przyznania, że nastąpiła zmiana opinii. Może to być szczególnie ważnym czynnikiem zakłócającym przebieg i wyniki badania wówczas, gdy odstęp czasu między jednym a drugim pomiarem jest zbyt krótki i osoby badane pamiętają dokładnie własne poglądy wyrażone podczas pierwszego pomiaru. Pojawia się więc niepewność badacza co do tego, czy pierwszy kontakt z badanym nie przeszkodził zmianie, ponieważ raz uświadomiona i zwerbalizowana opinia mogła być zapamiętana i w przyszłości konsekwentnie podtrzymywana. Ten niedostatek metody można znacznie zniwelować stosując odpowiednio długi odstęp czasu między poszczególnymi pomiarami, który zmniejszyłby prawdopodobieństwo dostrzeżenia zmiany własnej opinii, czas bowiem może być w tym przypadku wykorzystany jako czynnik zacierający jakby orientację i ostrość pamięci badanego.

Ważna dla wyników badania może okazać się także rosnąca wraz z kolejnym pomiarem — bardziej niż u pozostałych, nie objętych badaniem członków społeczności — świadomość badanych dotycząca ważności problemów, o które w badaniu chodzi, skłaniająca ich być może do precyzyjnego uświadomienia sobie zagadnienia i do gruntownych nad nim przemyśleń. Zmiana opinii spowodowana byłaby wówczas samym faktem przeprowadzania wielokrotnego badania. Jest to czynnik istotny wyłącznie w badaniach panelowych mających ustalić siłę wpływu określonego bodźca na wywołanie pożądanej zmiany, bowiem samo badanie byłoby wówczas elementem zakłócającym opis siły sprawczej bodźca. Jeżeli jednak badanie panelowe traktujemy jako pewnego rodzaju analizę trendu, to wtedy istotny jest sam fakt zmiany opinii, natomiast akt badania jest traktowany jako jeden z bodźców inspirujących do przemyśleń i refleksji na określony temat, podobnie jak rozmowa, książka, zaobserwowana sytuacja itp., a nie jako element powodujący zniekształcenie wyników badania. Jednak takie myślenie o badaniach panelowych nie spełnia wymagań, jakie tej metodzie stawiają przedstawiciele socjologii empirycznej.

Słabą stroną metody panelowej — z punktu widzenia precyzji pomiarów — są także niedogodności związane z rekrutacją uczestników badania. Jeśli dobór uczestników badania odbywał się na drodze doboru próby losowej, ci którzy zostali wybrani, po przeprowadzeniu pierwszego pomiaru mogą być „nieuchwytni” lub też mogą odmówić zgody na po-

wtórne badanie. Pojawia się wówczas niebezpieczeństwo — o którym pisze Ch. Y. Glock⁶⁾ — że nie każdy uczestnik weźmie udział we wszystkich etapach badania i w związku z tym w każdym kolejnym pomiarze uzyskać można opinie innej (w pewnym sensie) grupy uczestników. Może więc pojawić się pytanie, czy badani podczas poszczególnych pomiarów stanowią grupę reprezentatywną dla panelu pierwotnego.

Przy zastosowaniu metody panelowej do badania, szczególnie znaczenia nabiera problem rzetelności przy opracowywaniu wyników. Wszelkie prace związane z opracowywaniem materiału zebranego podczas badań muszą być niezwykle dokładnie i starannie przeprowadzone, ponieważ wszelkie pomyłki w kodowaniu czy na dalszym etapie opracowywania wyników mogą „stwarzać” zmianę, która faktycznie nie nastąpiła.

DWA SPOSOBY ZASTOSOWANIA METODY PANELOWEJ

Metoda panelowa może być stosowana:

- a) Jako rejestrowanie i opisywanie zmian przebiegających w sposób naturalny, bez ingerencji badacza,
- b) jako eksperyment, podczas którego uczestników badania — między jednym a drugim pomiarem — poddajemy oddziaływaniu określonego bodźca, który w założeniu ma wywrzeć wpływ na kierunek i wielkość zmian.

W tym drugim przypadku zasadniczym przedmiotem zainteresowania badacza jest skuteczność wybranego bodźca w wywołaniu pożądanej zmiany.

Schemat takiego badania wygląda następująco:

pierwszy pomiar —————> bodziec mający wywołać zmianę
opinii, postawy, zachowania —————> drugi pomiar

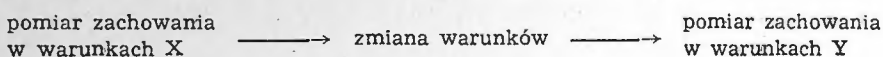
Różnica między pierwszym a drugim pomiarem określa skutek w postaci zmiany opinii (postawy, zachowania) wywołanej działaniem bodźca.

Przy planowaniu badania panelowego — pomyślanego jako eksperyment — przyjmujemy określone założenia, a mianowicie zakładamy, że na zmianę opinii wpływ wywarł właśnie ten jeden wybrany bodziec.

W celu zwiększenia prawdopodobieństwa wywołania zmiany stosuje się niekiedy grupy bodźców. Na przykład chcąc skłonić nauczycieli jakiejś szkoły, niechętnie nastawionych do wprowadzania komputerów jako pomocy naukowej w ich szkole, do zmiany opinii na ten temat (owa niechęć została stwierdzona podczas pierwszego pomiaru) prezentujemy im film pokazujący możliwości doskonalenia procesu dydaktycznego przy pomocy komputerów i po filmie dokonujemy drugiego pomiaru. Będzie to sytuacja, w której próbujemy wywołać zmianę poglądów badanych przy zastosowaniu jednego bodźca. Jednak oprócz pokazania filmu można również zorganizować dla tych nauczycieli kurs obsługi komputerów,

zaprosić ich na lekcję pokazową, podczas której wykorzystywany jest komputer, zorganizować spotkanie z nauczycielami stosującymi komputery w swojej pracy dydaktycznej itp. Drugiego pomiaru dokonujemy po wyczerpaniu wszystkich zaplanowanych bodźców i sprawdzamy wówczas, jak zmieniło się nastawienie wybranej grupy nauczycieli do stosowania komputerów w szkole. Będzie to sytuacja, w której próbujemy wywołać zmianę opinii przy zastosowaniu całego zespołu bodźców.

Podobna jest procedura, gdy chcemy wywołać zmianę opinii przy pomocy zmiany warunków. Zakładamy, że odmienne warunki będą w jakimś sensie stanowiły zespół bodźców skłaniających do zmiany zachowań (zmiana warunków ma bardziej na celu zmianę zachowań, pośrednio zaś zmianę opinii). Schemat badania panelowego polegającego na wywołaniu zmiany zachowań poprzez zmianę warunków przedstawia się następująco:



Wiara w korzystny wpływ określonych warunków na zmianę zachowań jest ważnym motywem podejmowania badań przez pedagogów społecznych, których celem jest określenie optymalnych cech środowiska wychowawczego sprzyjających korzystnym zmianom w zachowaniach i postawach dzieci. Taką zmianą warunków będzie np. przeniesienie ucznia do innej szkoły przez rodziców, w wypadku zauważenia przez nich niekorzystnego wpływu grupy rówieśniczej na ich dziecko, zmiana nauczyciela w klasie w sytuacji powstania ostrego konfliktu między nim a młodzieżą itp.

Badanie przeprowadzane jest dwukrotnie: wpieryw w celu poznania niekorzystnych (konfliktowych, stresogennych) warunków, ponownie — w celu stwierdzenia, jak zmienione warunki wpłynęły na poprawę wcześniejszej, niekorzystnej sytuacji.

Tak rozumiane badanie panelowe skupia się na określeniu związków przyczynowo-skutkowych między zjawiskami, a głównym zadaniem badacza jest stwierdzenie, czy określony bodziec (grupa bodźców lub też inność warunków) wywołają pożądane zmiany w opiniach, postawach i zachowaniach badanych. Pewnym problemem dla badacza traktującego badanie panelowe jako eksperyment może być występowanie zależności pozornych między bodźcem a opinią czy zachowaniem, które nie zawsze są możliwe do wykrycia.

Ambicja precyzyjnego określania związków przyczynowo-skutkowych, tak charakterystyczna dla naukowej socjologii empirycznej, a także dla pedagogiki, która pragnie być coraz bardziej naukowa, obecnie nieco zmalała. Przyznając słuszność uwadze S. Ossowskiego, że jedynie bardzo wąskie fragmenty rzeczywistości możemy mierzyć bardzo precyzyjnie⁷⁾ mamy świadomość dylematu, przed którym staje każdy badacz empi-

ryczny: albo badać problemy szczegółowe, wycinkowe — zachowując tym samym pełną precyzję pomiarów, niosącą ze sobą wiarygodność i pewność uzyskanych wyników — lub też próbować uchwycić i zrozumieć szerszy zakres ludzkiej rzeczywistości ze wszystkimi jej niemierzalnymi aspektami, narażając się przy tym na zarzut lekceważenia wy-
mogów metody naukowej.

Przy zastosowaniu metody panelowej jako eksperymentu, którego wyniki pozwalają określić siłę sprawczą bodźca lub grupy bodźców na zmianę opinii, postaw, zachowań, nigdy do końca nie ma pewności, że to właśnie wybrany czynnik X lub zespół czynników Z wywarł wpływ na nastąpienie (bądź nie) zmian. Nie jesteśmy więc w stanie ustalić jednoznacznie rzeczywistej przyczyny zajścia zmiany. W związku z tym owa pewność wyników, którą gwarantuje nam rygorystyczne przestrzeganie reguł i zasad wybranej metody naukowej staje się tylko niespełnionym pragnieniem pewności.

Możemy jednak badanie panelowe stosować nie w celu określenia precyzyjnych związków przyczynowo-skutkowych (czy pod wpływem czynnika X nastąpiła zmiana?), lecz do stwierdzenia samego faktu wystąpienia zmiany. Służyć temu może badanie panelowe rozumiane jako rejestrowanie zmian przebiegających w sposób naturalny. Sądzę, że o takim właśnie wykorzystaniu metody panelowej myślał S. Nowak pisząc, iż „Jest to metoda rozwiązywania problemów ogólniejszych czy bardziej w swej strukturze złożonych”.⁸⁾

W badaniach tak pomyślanych porównujemy zarejestrowane stany rzeczy z różnych przedziałów czasowych. Zadanie badacza polega wówczas na udzieleniu odpowiedzi na pytanie: czy zmiana nastąpiła, a jeśli tak, to w jakim kierunku? Można także na drodze korelacji próbować ustalić, co spowodowało tę bądź te zmiany. Celem badań jest zarejestrowanie zmiany, a nie jej powodowanie. Słuszne jest także, przy dokonywaniu kolejnego pomiaru, opisanie warunków, pod wpływem których znajdują się osoby badane — pozwoli to na lepsze zrozumienie całego kontekstu sytuacji, w jakiej nastąpiła zmiana. Gdy więc chcemy zbadać, jak zmieniają się opinie studentów o uczelni w trakcie procesu studiowania, pytamy ich o opinie o uczelni na każdym kolejnym roku ich studiów.

Schemat takiego badania można przedstawić następująco:

badane	pewien	badane	pewien	badane	pewien	badane
zjawisko	→ odstęp	→ zjawisko	→ odstęp	→ zjawisko	→ odstęp	→ zjawisko
pomiar I	czasu	pomiar II	czasu	pomiar III	czasu	pomiar IV

Przy opracowywaniu wyników interesują nas różnice między wynikami pomiaru I i II, II i III, III i IV oraz I i III, I i IV, a także II i IV.

Tak pomyślane badanie panelowe pozwala nam uchwycić nie tylko zmianę, jaka zaszła w opinii badanych, lecz także wszelkie oscylacje, jakie wystąpiły między pierwszym a ostatnim pomiarem, czyli sięgając

do powyżej zaprezentowanego przykładu: opisać różnice występujące w opiniach studentów o procesie studiowania w pierwszej i ostatniej fazie studiów, ale także ich zmiany na kolejnych latach, związane ze stopniem trudności danego roku, jakością i częstotliwością uczestnictwa w życiu studenckim, poziomem zainteresowania studiami, motywacją do studiowania, poziomem i jakością procesu dydaktycznego itp.

Każdy badacz odczuwa potrzebę nie tylko stwierdzenia samego faktu wystąpienia zmiany, lecz także postawienia pewnych hipotez określających ich przyczynę. W tym celu, w badaniach panelowych, konieczne jest określenie warunków, w jakich znajdują się osoby badane, prezentujemy więc cały kontekst badanego zjawiska, który pozwala nam lepiej zrozumieć i wyjaśnić zajście zmiany.

Jak łatwo zauważyć, ta druga odmiana badania panelowego nie unika także wyjaśnień przyczynowo-skutkowych, jednak różnica polega na tym, że badacz nie pretenduje do precyzyjnego wyjaśniania i opisywania tych związków. Wyjaśnienia przyczynowo-skutkowe stanowią pewien rodzaj hipotez tłumaczących całokształt zjawisk związanych z zajściem bądź brakiem zmiany, natomiast nie ma ambicji stwierdzenia jednoznacznej pewności owych związków, zakładającej, że to właśnie wybrany czynnik wywarł wpływ na zaistnienie zmiany. Przyjmuje się bowiem założenie, że nie jesteśmy w stanie do końca określić rzeczywistej przyczyny zajścia zmiany. Dokonuje się tu bowiem analizy dynamicznej, nie polegającej na opisywaniu opinii jednorazowych i ostatecznych, ale badaniu jej w procesie „stawania się”.⁹⁾ Zakłada się, że zmiana, jaka zachodzi, nie jest prostym wynikiem „zadziałania” określonego bodźca, lecz wynikiem całego procesu ścierania się w osobie badanego wielu krzyżujących się, znoszących się wzajemnie opinii i wpływów. Poszczególne etapy badania obrazują kolejne fazy kształtowania się opinii, postaw i zachowań.

NARZĘDZIA BADAWCZE W BADANIU PANELOWYM

Podstawowymi technikami badawczymi stosowanymi w badaniach panelowych są ankieta i wywiad; a więc w gruncie rzeczy badanie to jest zawsze badaniem opinii. Nawet jeśli badacz deklaruje badanie zachowań czy postaw, jest to pewien skrót myślowy, bowiem bada on tylko i wyłącznie opinię o postawach i zachowaniach. Wypowiedź może być traktowana wówczas jako „wskaźnik inferencyjny wyrażonych w niej postaw, uczuć i myśli wypowiadającego się lub jako wskaźnik empirycznych zdarzeń, o jakich badany informuje, lub pewnych innych faktów obserwowalnych.”¹⁰⁾

O zakłóceniach, jakie występują między nadawcą informacji a jej odbiorcą (relacja: badany — badacz), pisze S. Nowak. Świadomość wystąpienia tych zakłóceń i zniekształceń mogących powstać pod ich wpływem skłania zatem ku myśleniu o badaniach przy pomocy ankiety lub

wywiadu nie w kategoriach zawężania zakresu badanego zjawiska na rzecz precyzyjności pomiarów i metod obliczeń wyników, które nawet najbardziej dokładne mogą wskazywać na zależności nie istniejące, a wynikające jedynie z nieporozumień komunikacyjnych między badaczem a badanym.

Słuszniejszym wydaje się badanie szerszego tła zjawiska, jego wielokontekstowości, a przy próbie jego wyjaśniania — ograniczenie się do przedstawienia jedynie prawdopodobieństwa przyczyn, które go spowodowały.

Jest to dla badacza trudna sytuacja, ponieważ pozbawiła go ona wiary w „pewność” wyników, precyzyjność interpretacji i całkowitą niepodważalną słuszność wniosków. Oferuje w zamian świadomość niedoskonałości metody, ograniczonej poznawalności zjawisk za jej pomocą oraz przeświadczenie, iż przedstawiona interpretacja wyników nie jest jedyną i nie podlegającą dyskusji, lecz jedną z możliwych.

Sądzę jednak, że dziedziny wiedzy badające zjawiska zachodzące w ludziach, między ludźmi oraz między człowiekiem a światem, nie mogą rościć sobie prawa do znalezienia jedynej, pewnej i wszystko wyjaśniającej metody badania i interpretacji zjawisk. Bowiem ta jedyna metoda oprócz swych niewątpliwych zalet ma (chyba przewyższające je) ograniczenia, których w dzisiejszej dobie kryzysu nauki (czy dokładniej: naukowej metody poznania) nie można zlekceważyć.

ZASTOSOWANIE BADAŃ PANELOWYCH W PEDAGOGICE

W pedagogice przeprowadza się niekiedy badania podłużne, rzadko jednak są one badaniami panelowymi. Cecha charakterystyczna tej metody (wielokrotne badanie tych samych osób, tą samą techniką i narzędziami badawczymi) przysparza sporo trudności w zorganizowaniu i przeprowadzeniu badań, co powoduje poważne ograniczenie w stosowaniu tej metody. Uważam, że pedagogowie nie doceniają znaczenia badań panelowych.

W Uniwersytecie Gdańskim, w ramach prac Międzywydziałowego Zakładu Badań Społecznych, podjęto próbę wykorzystania metody panelowej do zbadania zmian, jakie następują w opiniach studentów o uczelni jako środowisku dydaktyczno-wychowawczym w miarę upływu kolejnych lat trwania ich studiów. Pierwszy etap badania przeprowadzono na początku pierwszego roku studiów, gdy jeszcze wiedza badanych o uniwersytecie była niepełna i opinie ich o procesie studiowania wyrażały bardziej ich oczekiwania, niż opisywały środowisko uniwersyteckie. Badania powtarzano na każdym kolejnym roku ich studiów. W ten sposób zarejestrowano dynamikę procesu kształtowania się opinii studentów o uczelni. Czterokrotnie — w odstępach jednego roku — ci sami studenci wypowiadali swoje sądy o uniwersytecie, procesie dydaktycznym, o sobie,

o wartościach przez siebie uznawanych. Było to badanie panelowe stawiające sobie za cel rejestrowanie zmian przebiegających w sposób naturalny. Informacje, jakie uzyskano dzięki tym badaniom, pozwoliły ustalić zmiany zachodzące w opiniach młodzieży o uczelni i sobie podczas pobytu w uniwersytecie, a jednocześnie — pośrednio — uzyskano charakterystykę pracy tej instytucji.

Podobne badania można przeprowadzić także w szkole. Np. interesujące byłoby zbadanie, jak zmienia się opinia dzieci i młodzieży o szkole w miarę dłuższego w niej przebywania i lepszego jej poznawania. Opinie o funkcjonowaniu szkoły są formułowane właściwie jedynie przez rodziców i nauczycieli, którzy przypisują dzieciom własne poglądy na funkcjonowanie tej instytucji. Być może brak takich badań jest wynikiem przeświadczenia, iż dzieci nie potrafią zauważyć całokształtu sytuacji i uwarunkowań, w których znajduje się obecnie szkoła. Moim zdaniem nie jest to ani ograniczenie, ani przeszkoda w przeprowadzeniu takiego badania, ponieważ nawet bez znajomości ogółu przyczyn składających się na taką, a nie inną pracę szkoły, dzieci odczuwają i są w stanie zwerbalizować własne opinie o swoim miejscu w szkole i o niej samej.

Podałem dwa przykłady zastosowania metody panelowej w badaniach pedagogicznych przeprowadzonych w celu zarejestrowania i wyjaśnienia zmian przebiegających w sposób naturalny, bez ingerencji badacza.

W pedagogice, jak słusznie zauważył K. Konarzewski, można wyróżnić dwa nurty myślenia: jeden traktujący pedagogikę jako zadanie, drugi pojmujący ją jako fakt.¹¹⁾ Zastosowanie metody panelowej jest możliwe zarówno przy pierwszym, jak i przy drugim sposobie myślenia o pedagogice.

Jeśli traktujemy pedagogikę jako zadanie — wówczas można zastosować w badaniach metodę panelową rozumianą jako eksperyment¹²⁾: badamy wtedy skuteczność działania określonych bodźców wychowawczych czy też sytuacji wychowawczych na wywołanie pożądanych — z punktu widzenia przyjętych założeń — zmian w opiniach, postawach, zachowaniach jednostki. Pedagogika „zadaniowa” jest bowiem nauką opierającą się na założeniach psychologii behawiorystycznej i wykorzystanie badań panelowych do ustalenia optymalnych warunków i optymalnych działań wychowawczych w celu wywołania w jednostce korzystnych (z punktu widzenia założonych celów) zmian może być niezwykle owocne.

Jeżeli natomiast myślimy o pedagogice jako o fakcie, to znaczącej jej zadanie widzimy w opisywaniu rzeczywistości dydaktyczno-wychowawczej, możemy do jej badania stosować metodę panelową rozumianą jako rejestrowanie i opisywanie zmian przebiegających w sposób naturalny.

Projektowanie oddziaływań wychowawczych, które staje się celem pedagogiki zadaniowej, jest niewątpliwie ważne, jednak cała działalność badawcza skupiająca się na wykrywaniu związków między bodźcem a skutkiem w postaci pożądanej zmiany opinii, postaw i zachowań, ogra-

nicza świadomie swoje poznawanie do wybranych relacji i związków, zawiązując tym samym własne pole poznawcze.

Drugi rodzaj refleksji nad wychowaniem i jednocześnie drugi sposób zastosowania metody panelowej pozwala na stwierdzenie, jaka jest rzeczywistość pedagogiczna, jak faktycznie działają pewne mechanizmy wychowawcze, jak zmieniają się jednostki w trakcie procesu dydaktyczno-wychowawczego i w jakim kierunku te zmiany zachodzą. Uzyskujemy dzięki temu jakby pełniejszy obraz całokształtu sytuacji pedagogicznej, nie ograniczony do wybranych, mierzalnych związków między zjawiskami.

Ten drugi rodzaj refleksji nad wychowaniem (w pojęciu tym mieści się także nauczanie) uważam za bardziej znaczący dla tworzenia teorii pedagogicznych na miarę wymagań współczesności.

PRZYPISY

¹⁾ Przykładem mogą być badania B. Komorowskiego. Por. B. Komorowski: Z badań nad wpływem literatury pięknej na postawy młodzieży szkół podstawowych. W: „Studia Pedagogiczne” tom XXV, 1973.

²⁾ R. Mayntz, K. Holm, P. Hubner: Wprowadzenie do metod socjologii empirycznej. Warszawa 1985, PWN.

³⁾ S. Nowak: Metodologia badań społecznych. Warszawa 1985, PWN.

⁴⁾ Ch. Y. Glock: Zastosowanie metody panelowej. W: Metody badań socjologicznych, red. S. Nowak. Warszawa 1965, PWN.

⁵⁾ R. Mayntz, K. Holm, P. Hubner: Wprowadzenie... op. cit.

⁶⁾ Ch. Y. Glock: Zastosowanie... op. cit.

⁷⁾ S. Ossowski: O osobliwościach nauk społecznych. Warszawa 1983, PWN.

⁸⁾ S. Nowak: Metodologia badań socjologicznych. Warszawa 1970, PWN.

⁹⁾ Por. P. F. Lazarsfeld, B. Berelson, H. Gaudet: Panelowe badania procesów kształtowania się opinii i postaw. W: Metody badań... op. cit.

¹⁰⁾ S. Nowak: Metodologia badań socjologicznych... op. cit.

¹¹⁾ K. Konarzewski: Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych. Warszawa 1982, PWN.

¹²⁾ Takie wykorzystanie metody panelowej proponuje T. Pilch: Metodologia badań pedagogicznych. Wrocław 1977, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

SPRAWOZDANIA Z BADAŃ. INNOWACJE PEDAGOGICZNE

JAN POPLUCZ
Uniwersytet Śląski
Katowice

CZYNNOŚCI UCZNIOWSKIE W PRAKTYCE SZKOLNEJ – BADANIA ROZPOZNAWCZE

Proces kształcenia szkolnego złożony jest z dwóch grup czynności ze sobą powiązanych. Pierwsza obejmuje czynności nauczyciela, dzięki którym możliwe jest organizowanie nauki uczniów. Czynności te od dawna analizowane są przez dydaktykę. Druga — to czynności uczniów, które rzadko są przedmiotem badań, a dopiero dzięki nim może się faktycznie realizować proces kształcenia. Na ten temat wciąż aktualna jest wyrażona niegdyś opinia B. Nawroczyńskiego. „Zagadnieniu: jak się uczyć, stanowczo za mało poświęcono uwagi... ze wszystkich składników nauczania największe znaczenie... mają metody uczenia się, przeto szczególne znaczenia... nabiera zaniebawiane dotychczas pytanie: jak się uczyć?... Nauczyciel z podawcy materiału słuchającej go klasie przekształca się w kierownika pracy uczniów..., którego głównym zadaniem jest nauczyć uczniów, jak się mają uczyć...”. Czynności nauczyciela „...musi odpowiadać po stronie uczniów czynność uczenia się. Niestety takie zestawienie ze sobą czynności nauczyciela i czynności uczniów... nie jest rzeczą łatwą... Nauczyciel swoją nadmierną aktywnością nie dopuszcza... swoich uczniów do pracy... Im bardziej uczniowie są w ten sposób przytłumieni w szkole, tym więcej mają później zadań do odrobienia w domu”.¹⁾ Problematyka działania pedagogicznego wysuwa się stopniowo na czoło badań nad kształceniem. Potrzebne jest więc dokonanie wglądu także w stan faktyczny czynności uczenia się.

PROBLEM BADAŃ

W związku z problematyką działania pedagogicznego powstaje wiele nowych pytań w odniesieniu do pracy nauczyciela i uczniów. W zakresie czynności uczniowskich chodzi przede wszystkim o dokonanie ich klasyfikacji i kategoryzacji, rozpoznanie struktury wewnętrznej każdej wyodrębnionej czynności, powiązań pomiędzy czynnościami w danym

akcie poznawczym, łączności z czynnościami nauczyciela oraz realizowanymi zadaniami, wreszcie o stwierdzenie ich stanu aktualnego oraz wpływu biegłości ich opanowania na sprawność, szybkość i skuteczność uczenia się.

Torujące sobie dopiero drogę czynnościowe podejście do procesu kształcenia godzi głównie w obecną niewydajną organizację pracy szkolnej, w której centralne miejsce zajmuje nauczyciel. Jego pozycja usprawiedliwiona jest wyłącznie odpowiedzialnością za postępy uczniów, nie zaś rzeczywistą funkcją w procesie kształcenia. Funkcje nauczyciela i uczniów są równorzędne. To uczeń ma się przede wszystkim uczyć, wysilać nad własnym rozwpjem, choć pod kierunkiem i z pomocą nauczyciela. Czynności uczniowskie, stanowiące faktyczny aparat wykonawczy służący do realizacji zadań poznawczych, wysuwają się na czoło organizacji procesu kształcenia. Czynności uczniowskie mogą realizować się najlepiej w zadaniovym związku z czynnościami nauczyciela. Obowiązkiem nauczyciela jest kierowanie dzięki odpowiednim czynnościom, dostosowanym i wynikającym ze specyfiki rodzajów zadań, czynnościami uczniów, a także systematyczne zapoznawanie z ich budową, prawidłowym zastosowaniem i wzajemnymi powiązaniem. Dzięki temu można doprowadzać uczniów do biegłego i bezbłędneho posługiwania się różnorodnymi czynnościami uczenia się, ich planowania i właściwego doboru do poszczególnych zadań poznawczych. W ten sposób nauczyciel może usprawniać uczniów i ułatwiać im własne działania poznawcze. Wynika to z kierowniczej funkcji nauczyciela. Jest on projektantem pracy uczniów i inicjatorem ich czynności wykonawczych.

Punktem wyjścia organizacji procesu kształcenia jest układ zadań, i powiązane z nimi treści, wyrażony w temacie zajęć, stanowiącym częstkę szerszego planu pedagogicznego. Nauczyciel do każdego zadania dobiera stosowne czynności kierownicze, aby dzięki nim móc następnie pobudzać uczniów do zastosowania odpowiednich czynności wykonawczych. Powstaje w ten sposób nieustanne współdziałanie obu stron, stała wymiana czynności. Pozycja węzłowa uczniów na zajęciu znajduje w tak pojętej organizacji pracy pedagogicznej pełny wyraz. Wielostronnie aktywni, a więc czynni, są nauczyciel i uczniowie. Nauczyciel staje się rzeczywistym kierownikiem pracy uczniów, którzy zaś faktycznie uczą się w pełni aktywnie i w znacznym stopniu samodzielnie, choć pod jego opiekuńczym kierunkiem. W ten sposób może być spełniony warunek efektywnego kształcenia mówiący, że uczeń skutecznie uczyć może się głównie dzięki własnemu zorganizowanemu wysiłkowi. Uczeń ma się trudzić, wysilać nad realizacją zadań, a opanowywanie czynności uczenia się ułatwia wykonywanie tego obowiązku. W przeciwnym przypadku czas nauki jest dla niego w znacznym stopniu stracony.

Czynności uczniowskie to czynności autoedukacyjne, gdyż dzięki ich wykonywaniu stają się oni faktycznymi twórcami swego wykształcenia.

Czynności ucznia są zwrócone na kształcenie samego siebie. Jest to ich celem. Intensyfikacja pracy szkolnej może więc dokonywać się jedynie przez usprawnianie łącznych wysiłków nauczyciela i uczniów. Brak właściwej sprawności w posługiwaniu się czynnościami uczenia się — to jedna z głównych przyczyn niskich osiągnięć i trudności w nauce. Zapoznavanie uczniów z czynnościami uczenia się nie tylko służy poprawie sprawności i skuteczności kształcenia, lecz także przygotowuje ich do samokształcenia²⁾. Cel ten oprócz utwierdzenia motywacji do nauki jest podstawowym czynnikiem rozwoju poznawczej postawy uczniów wobec rzeczywistości. Pytając więc o stan opanowania czynności uczenia się, pytamy zarazem o przygotowanie uczniów do samokształcenia.

Kształcenie szkolne nasuwa wciąż pytania o to, czego młodzież ma się uczyć, po co i jak? Uczeń nie może, jak sądzono, być „nauczany”, jak też nie powinien być pouczany, ze względu na nikłą wartość takich zabiegów, lecz kierowany podczas samodzielnej pracy nad sobą. Trzeba więc spowodować, aby wiedział, jak się uczyć. Opanowanie czynności uczenia się usprawnia techniczną stronę kształcenia. Pozostałe pytania w dużym stopniu dotyczą motywacji szkolnej uczniów. Jednak również opanowana techniczna biegłość uczenia się, ze względu na jej wpływ na osiągane efekty, pośrednio także wzmacnia ich motywację szkolną. Pytanie o stan czynności uczenia się dotyczy tego, co uczeń ma robić, aby osiągnąć zamierzone skutki, które z kolei motywują do dalszego wysiłku.

Podstawowe pytanie dotyczy ustalenia listy czynności uczenia się, ich związku z różnorodnymi zadaniami poznawczymi, związku z treścią zadań. Zadania wymagają wykonania określonych działań. Uczeń w toku realizacji zadań musi być czynny umysłowo i manipulacyjnie, robiąc coś z materią zadaniową, skierowaną na wywoływanie przemian intelektualnych i osobowościowych. Czynności uczenia się, niezależnie od ich rodzaju, zawsze wymagają aktywności umysłowej i działaniaowej. Czynności uczenia się spełniają dwa cele: służą kształceniu umiejętności poznawczych i praktycznych — umiejętności to następstwo ćwiczenia danych czynności — oraz dostarczają wiedzy, rozwijają więc umysłowo i powiększają zasób osobistej informacji ucznia. Zamiast koncentrować wysiłek szkolny uczniów na poznawaniu treści kształcenia, lepiej zapoznawać z czynnościami służącymi do ich opanowywania. Uczenie czynności uczenia się nie tylko usprawnia i ułatwia naukę szkolną uczniów, lecz także upraszcza i rozjaśnia organizację procesu kształcenia. Opanowywanie czynności uczenia się jest równoznaczne z nabywaniem wiedzy i umiejętności — ułatwia jej rozumienie, zapamiętywanie i zastosowanie według potrzeb — oraz rozwijaniem funkcji poznawczych uczniów.

Uczenie się jest naturalną skłonnością systemu nerwowego do nabywania informacji przez spostrzeganie, zastanawianie się, rozważanie i dążenie do zrozumienia rzeczywistości, poszukiwanie szczegółów dla roz-

proszenia wątpliwości i rozstrzygnięcia niejasności, zaspokajania ciekawości i potrzeb. Uczący się nie poprzestaje na powierzchownych faktach, jak to ma miejsce w nauce werbalnej bez przeświadczenia o jej przydatności, lecz dąży do jasnych sądów i przekonań. Proces uczenia się trwa nieustannie, lecz chaotycznie. Można go usystematyzować i uprościć poprzez kształcenie czynnościowe, które przyzwyczajają do planowości i dokładności.

W praktyce, wbrew założeniom, nie tylko nie uczy się systematycznie, lecz wręcz utrwała ów meandryczny tok poznawczy, czego wyrazem braku i niepowodzenia uczniów, pozostawiające ich umysły mało ukształtowane, słabo rozbudzone, zbyt często zniechęcone nieefektywnym wysiłkiem szkolnym. Nierzadko uczniowie wykonują wiele czynności zbędnych, chaotycznych, nieodpowiednich do zadań i nieskutecznych. Warto więc także zapytać — w jakim stosunku do siebie pozostają czynności kształcące i utrudniające uczenie się?

Czynności uczniowskie można podzielić na dwie grupy. Pierwsza wiąże się z odbiorem wiedzy, przedstawianej głównie przez nauczyciela, druga dotyczy jej poszukiwania i zdobywania. Dodatkowo można wyodrębnić czynności organizacyjne, związane z planowaniem i przygotowaniem własnej pracy oraz czynności związane z zastosowaniem informacji w zadaniach, utrwalaniem, samokontrolą i autokorektą.

Przedmiotem czynności uczniowskich jest informacja. Znaki informacyjne mają znaczenia obiektywne i subiektywne. Ich dostępność jest indywidualnie zróżnicowana. Odbiór informacji wiąże się z rozumieniem jej znaczeń, które zależy od stanu przygotowania, trafności skojarzeń, zdolności, zasobu doświadczeń, warunków wzrokowych i słuchowych. Wszystkie powyższe właściwości wpływają także na wykonywane czynności poznawcze. W każdej sekwencji informacji, a zatem także w każdej czynności jej opracowania, występuje jakiś element węzłowy. Najczęściej są nim pojęcia. Bez ich rozumienia wiadomości przyswajane są werbalnie, pamięciowo. Procesy umysłowe to niezbędne warunki wykonywania czynności uczenia się, a zarazem ich skutki.

Pod wpływem nabywania doświadczeń w uczeniu się uczniowie kształtują sobie indywidualne programy realizacji czynności poznawczych. Potrafią dobierać czynności najwłaściwsze w stosunku do zadań. Nauczyciel powinien instruować w zakresie ogólnych struktur czynności, natomiast nie jest wskazana zbyt drobiazgową ingerencją w toku zastosowania czynności już opanowanych.

Każda szczegółowa czynność uczenia się ma swoistą budowę, w ramach której występuje charakterystyczne ogniwo węzłowe, najtrudniejsze do opanowania i najważniejsze, przesądzające o uzyskanym rezultacie. Struktura czynności odpowiada na pytanie: co trzeba zrobić najpierw, a co potem, od czego rozpocząć, aby można postawić następny krok i zmierzać do pomyślnego skutku. Każda czynność składa się z celu, warunków

i środków oraz materiałów pomocniczych, kolejnych zabiegów tworzących w każdym przypadku swoistą sekwencję, oraz skutku, wytworu. Przestrzeganie logicznej i chronologicznej struktury czynności chroni przed popełnianiem błędów. T. Tomaszewski uważa, że wszystkie czynności, będące wyrazem celowego zachowania się, mają określony program, dotyczący ich celów i odpowiadających im skutków. Czynności nieskuteczne to czynności błędne, czyli niezgodne z ich programami³⁾. Błędy są następstwem niedotrzymywania wymagań strukturalnych czynności, lecz mogą wynikać też z niepełnych wiadomości, niedokładności, pomyłek formalnych.

Każda czynność uczenia się odpowiada jakiemuś zadaniu. Zadania mogą pochodzić z zewnątrz jako zlecenia, wymagania, obowiązki lub wynikać z własnej woli w postaci pragnień, zamiarów, planów osobistych. Zadania szkolne są z reguły zewnętrzne, co nie wyklucza zadań autonomicznych, podejmowanych z wyboru uczniów. Przed podjęciem czynności trzeba przygotować odpowiednie warunki, urządzenia, źródła, materiały i przewidzieć określony czas.

Przez czynności uczenia się rozumieć będziemy zabiegi ucznia skierowane na osiągnięcie określonego skutku w postaci prawidłowo wykonanego zadania, w odpowiednich warunkach organizacyjnych, psychicznych, społecznych, materialnych i treściowych oraz ergonomicznych. W każdej czynności występuje mechanizm orientacji, decydowania i wykonawstwo. Warunki czynności to czynniki konieczne i umożliwiające wykonanie zadania. Zadanie porządkuje elementy czynności w logiczną całość. Przez zadanie dla uczniów rozumiemy dawkę, porcję treści kształcenia, wymagającą opracowania za pomocą odpowiednich czynności pod kierunkiem nauczyciela. Postać zadaniowa lekcji umożliwia dostosowanie prac do indywidualnych możliwości każdego ucznia. Te same zadania można projektować w różnych wersjach pod względem stopnia złożoności. Każdą czynność kończy skutek, który można obiektywnie zmierzyć.

Problematyką czynności uczniowskich zajmowało się dotychczas niewiele autorów, jak J. Rudniański⁴⁾, J. Pólturzycki⁵⁾, Z. Pietrański⁶⁾, I. Szaniawski⁷⁾, J. Rutkowiak⁸⁾, C. Nosal i M. Obara⁹⁾, W. Hemerling¹⁰⁾. Omawiano bądź wybrane czynności pod kątem ich struktury, bądź kontekst zadaniowy czynności uczenia się. Brak jest systematycznego przeglądu czynności szkolnych uczniów.

Z powyższego zarysu zagadnień dotyczących czynności uczenia się, jako wstęp do szerszych badań podjęto problem zawarty w następującym pytaniu: jak kształtuje się stan czynności uczniowskich na lekcjach, które czynności są preferowane, jaka jest ich skuteczność i sprawność ich opanowania? Z praktyki wiadomo, że czynności uczniowskie są raczej chaotyczne i jednostronne, a ich znajomość i skuteczność niewystarczająca. W szkole nie dostrzeżono jeszcze znaczenia czynnościowej organizacji pracy uczniów. Potrzebny jest jednak wgląd w stan faktyczny pod tym

względem. Do dalszych spraw, rejestrowanych przy okazji, można zaliczyć stosunek ilościowy i jakościowy czynności nauczyciela i uczniów, stosunek czynności potrzebnych i zbędnych, zależność czynności uczniów od czynności nauczyciela, trafność doboru czynności do zadań, biegłość i skuteczność czynności uczenia się w przekroju różnych typów uczniów.

METODA BADAŃ

Badania przeprowadzono na 40 lekcjach różnych przedmiotów w klasach III—VII szkół podstawowych. Każdą lekcję prowadził inny nauczyciel. W badaniach uczestniczyło 1161 uczniów z 32 szkół. Do badań zastosowano metodę obserwacji. W toku obserwacji sporządzano szczegółowe protokoły lekcji ujmujące możliwie wiernie w kolejności wszelkie wypowiedzi nauczyciela i uczniów oraz ich czynności i inne zdarzenia. Uzyskane materiały stanowiły wystarczającą podstawę do rozpoznania założonych zadań poznawczych. Tą drogą można było ustalić rodzaje i częstotliwość wykonywanych czynności przez uczniów, ich powiązanie z zadaniami lekcji oraz w przybliżeniu także ich skuteczność.

Dla wydobycia z uzyskanych protokołów poszukiwanych informacji i dokonania ich systematycznej analizy, należało je wstępnie odpowiednio przygotować. W tym celu każdy protokół podzielono na logiczne fragmenty, wyróżniające dwa rodzaje odcinków lekcji — zadaniowe i bezzadaniowe. Za odcinki zadaniowe uznano tylko takie, które od wszystkich uczniów wymagały równoczesnego indywidualnego wykonywania tych samych zadań, zakończonych stwierdzalnym i skontrolowanym skutkiem. Odcinki bezzadaniowe to wszystkie pozostałe, nie wymagające od uczniów zastosowania jakichkolwiek czynności manipulacyjnych. Następnie każdy z wydzielonych fragmentów oszacowano pod względem skuteczności. Dopiero w ramach oddzielnych fragmentów poszukiwano szczegółowych czynności uczenia się. Podział protokołów na fragmenty umożliwił więc dokładne ustalenie ilości i rodzajów czynności, ich trafności, poprawności i skuteczności. Poszczególne fragmenty mogły być jasno lub niejasno określone, a ich skuteczność pełna, częściowa lub minimalna, dotycząca wszystkich, części lub pojedynczych uczniów. Na tej podstawie można było dokonać klasyfikacji czynności uczniowskich, ustalić ich skuteczność, poprawność, powiązanie z zadaniami lekcyjnymi.

WYNIKI BADAŃ

W opracowaniu otrzymanych wyników położono główny akcent na stwierdzenie rozsiewu i nasilenia zanotowanych czynności uczenia się, pozostałe sprawy traktując nawiasowo.

STAN FAKTYCZNY ZANOTOWANYCH CZYNNOSCI UCZNIOWSKICH

Zaznaczamy na wstępie, że analizą objęto tylko te czynności, które były związane z tokiem lekcji. Pominięto natomiast czynności uboczne, których stwierdzone znaczne nasilenie wymaga przeprowadzenia odrębnych badań zwróconych dokładnie na tę sprawę. Na każdej lekcji wystąpiło nieraz w znacznej ilości wiele działań ubocznych, jak kartkowanie, rysowanie, zabawianie się, rzucanie przedmiotami, hałas, rozmowy, gromadzenie się przy tablicy lub kolegach, tupanie, klaskanie, śpiew, spoglądanie w okna, a nawet krzyki i kłótnie lub wrywanie sobie rzeczy itp. Taki stan odzwierciedlał niezbyt korzystnie obraz organizacji pracy i dyscypliny. Również dalszych badań wymaga współzależność czynności nauczyciela i uczniów. Jak bowiem można było przewidzieć, nauczyciel dominował nad pracą uczniów, choć nie zawsze potrafił zapanować nad ich zachowaniem. Nauczyciel wykonywał często ponad dwukrotnie więcej czynności niż uczniowie, choć ich wachlarz był dość ubogi i ograniczony do pytań, poleceń i upomnień. Czynności nauczyciela i uczniów tworzą zaś nierozzerwalny akt pedagogiczny — wynika więc stąd, że znaczna część czynności nauczyciela nie znajdowała kontynuacji przez uczniów. Były to więc czynności niepełne, nie doprowadzające do zamierzonych skutków. Czynność nauczyciela nie wywołująca swego odpowiednika w postaci czynności ucznia, to niekompletny, połowiczny akt działania pedagogicznego. Nauczyciel realizował jeden krok, któremu nie odpowiadał kolejny po stronie uczniów. Często zabrakło więc wymiany czynności i współdziałania nauczyciela

Tablica 1

ROZKŁAD RODZAJÓW CZYNNOSCI UCZNIOWSKICH NA BADANYCH LEKCJACH

Lp.	Rodzaje czynności	jęz. polski — 18			matematyka — 8			geografia — 6			naucz. pocz. — 6			plastyka — 2			razem — 40			
		ilość	śr.	odm.	ilość	śr.	odm.	ilość	śr.	odm.	ilość	śr.	odm.	ilość	śr.	odm.	ilość	śr.	odm.	
1.	Ogólne	61	3,4	3	37	4,6	4	16	2,7	5	27	4,5	3	7	3,5	4	148	3,7	7	
2.	specyficzne:																			
	— odbioru inf.	21	1,2	3	11	1,4	5	6	1,0	3	9	1,5	4	4	2,0	3	51	1,3	5	
3.	— zdobywania inf.	19	1,0	10	15	1,9	10	15	2,5	10	15	2,5	9	7	3,5	3	71	1,8	19	
4.	— zastosowania inf.	4	0,2	3	2	0,2	1	1	0,2	1	2	0,3	1	2	1,0	1	11	0,3	3	
5.	— utrwalania	5	0,3	2	2	0,2	2	2	0,2	2	4	0,7	2	2	1,0	2	15	0,4	2	
6.	— samokontrolne	3	0,2	2	2	0,2	1	2	0,2	1	1	0,2	1	1	0,5	1	9	0,2	4	
7.	— autokorektywne	3	0,2	2	1	0,1	1	1	0,2	1	1	0,2	1	—	—	—	6	0,1	2	
	razem	116	6,5	25	70	8,6	24	43	7,2	24	59	9,9	21	23	11,5	17	311	7,8	42	

z uczniami. W następstwie takich przerywanych działań także i rezultaty uczniów były nader często znikome.

Przedstawmy z kolei ogólny obraz zanotowanych czynności uczniowskich na obserwowanych lekcjach (tablica 1).

Na obserwowanych zajęciach zanotowano w całości 311 szczegółowych czynności uczniów. Czynności te można było sklasyfikować na ogólne, wielofunkcyjne i szczegółowe — w zakresie odbioru, poszukiwania, zastosowania, utrwalania informacji oraz samokontroli i autokorekty.

Czynności ogólne mają podstawowe znaczenie i zastosowanie we wszystkich ogniwach procesu kształcenia-uczenia się, zarazem warunkują wykonywanie pozostałych rodzajów czynności uczniowskich. Do tej grupy zaliczono — różne odmiany czytania i pisania, wraz z przepisywaniem, i liczenie. Czynności ogólne wystąpiły na wszystkich lekcjach w ilości 148, co stanowiło 47,3⁰/₀ ogółu czynności wykonywanych przez uczniów. Uczniowie więc na badanych lekcjach najczęściej pisali, czytali, mówili, liczyli. Do tego sprowadzały się głównie ich czynności wykonawcze. Częstotliwość tej grupy czynności była różna w zależności od rodzaju przedmiotu. Pisanie i mówienie, zależnie od ich intencji, F. Znaniecki zaliczył do czynności społecznych¹¹⁾. Mówienie najczęściej przyjmowało postać tzw. omawiania zagadnień wcześniej przeczytanych lub wysłuchanych, w związku z zadawanymi przez nauczyciela pytaniami i poleceniami, rzadko dyskusji czy samorzutnych wypowiedzi. Czytanie występowało jako czynność samoistna lub składnik innych czynności, np. podczas zapoznawania się uczniów z treścią zadań do wykonania. Podobnie pisanie. Z liczeniem jako odmianą myślenia o stosunkach ilościowych i przestrzennych uczniowie mieli do czynienia głównie na matematyce.

Druga wyodrębniona grupa to czynności odbiorcze, służące głównie przyswajaniu informacji na podstawie objaśnień nauczyciela. W tej grupie dominowało słuchanie i notowanie. Było ich 51, tj. 16,4⁰/₀ ogółu.

Słuchanie to podstawowa czynność odbioru informacji przedstawianych przez nauczyciela. Słuchanie to również warunek wykonania czynności polecanych w toku objaśniania metodycznego. Słuchanie jest czynnością statyczną. W odróżnieniu od słuchania obserwacja skłania do poszukiwania informacji, jest więc czynnością bardziej aktywizującą uczniów. Słuchanie, oprócz czytania i obserwacji, jest głównym źródłem nabywania informacji. Informacja słuchowa dopływa do ucznia z różnych źródeł, nie tylko od nauczyciela, lecz także z otoczenia i urządzeń fonicznych. Słuchanie nie jest tożsame z usłyszeniem. Słuch działa wybiórczo, reaguje tylko na pewne sygnały. Do narządu słuchu napływa wiele sygnałów równocześnie. Samo nastawienie na słuchanie jeszcze nie chroni przed lukami i błędami, gdyż pojemność kanałów informacyjnych jest ograniczona w stosunku do równoczesnego natłoku informacji. W szkole uczniowie stale muszą wysłuchiwać wielu informacji związanych z objaśnia-

niem, pokazami, instrukcjami. Nauczyciel powinien zadbać o odpowiedni tok informacji dla ułatwienia uczniom jej przyswojenia. Niezbędne jest przestrzeganie zasad informowania, szczególnie jasności, ilości i powiązań oraz tempa.

Efektywność słuchania zwiększa sporządzanie notatek. Notowanie jest niezbędne, nie wszystkie usłyszane treści mogą być zapamiętane i włączone do zasobu posiadanej informacji. Czynność notowania jest złożona i trudna dla uczniów. Wymaga znacznej koncentracji i podzielności uwagi. Notowanie różni się od dosłownego zapisu informacji i obejmuje następujące kolejne ogniwa: słuchanie, rozumienie, dokonanie skrótu myślowego, skrótowy zapis. Rozumienie to świadomość treści i ich związków. Analiza notatek jest podstawą do sprawdzenia poprawności rozumienia danych treści i wykrycia popełnionych błędów. Notatka ma odzwierciedlać przyswojoną informację, wyrażoną własnymi słowami bez zniekształceń. Pytania i powtórzenia oraz intonacja wypowiedzi i różnicowanie tempa mowy pomagają w prawidłowym notowaniu.

Trzecia spośród wyróżnionych grup czynności uczniowskich dotyczy zdobywania i poszukiwania informacji na podstawie źródeł wiedzy. Ta grupa czynności uczniów wymaga większej samodzielności. Czynności tej grupy zanotowano 71, tj. 22,4% całości. Były więc nieco częściej stosowane niż czynności odbiorcze, ale zbyt rzadko w stosunku do ich znaczenia w uczeniu się. Efektywna nauka wymaga jak najwięcej samodzielnych poszukiwań uczniów. Bardzo zróżnicowany był też rozkład szczegółowych czynności tej grupy. Wiele wystąpiło sporadycznie lub jednorazowo.

Najważniejszą właściwością czynności poszukiwania informacji jest korzystanie z różnych źródeł wiedzy, głównie pisanych. Praca z tekstem, a więc streszczanie, sporządzanie sprawozdań, opisów przedmiotów i osób (charakterystyki), porównywanie, wnioskowanie, przekształcanie, tworzenie planów — to czynności wymagające złożonych operacji myślowych. Obserwacja pozwoliła stwierdzić stosunkowo słabe przygotowanie uczniów pod tym względem. Zapoznanie się z tekstem, wyjaśnianie pojęć, jego podział na logiczne fragmenty, uchwycenie myśli głównej, ustalenie planu, zapis i sprawdzenie go pod względem kompletności i poprawności — wymaga spostrzegawczości, myślenia problemowego, umiejętności selekcyjnych, zwięzłości. Przykładowo, sporządzenie opisu wymaga przestrzegania następujących kolejnych kroków: ustalenia cech, ich wyodrębnienia, porównywania i różnicowania elementów istotnych i ubocznych, definiowania cech, sporządzenia planu opisu oraz jego opracowania. Jest to czynność wieloelementowa, w każdej części wyróżnić można jeszcze mniejsze składniki. Podobnie z innymi czynnościami, jak definiowanie pojęć i twierdzeń o nich, wnioskowanie itp. W przypadku analizy i syntezy ważne jest wyróżnienie elementów całości, ich powią-

zań. Czynnościami wieloelementowymi są także: korzystanie z tabel i schematów, odczytywanie diagramów, czynności ekspresyjne.

Dalsza grupa to czynności zastosowania poznanych informacji w zadaniach. Służą one operacjonalizacji wiedzy i nabywaniu biegłości. Takich czynności stwierdzono 11, tj. 3,5% ogółu, a więc bardzo mało. Zastosowanie wiedzy w zadaniach jest najwłaściwszą miarą skuteczności kształcenia. W tej grupie czynnością złożoną jest pisanie wypracowań. Wyniaga wielu operacji, jak uzasadniania celu, czego prawie nikt z badanych klas nie opanował, układania planu, jego rozwinięcia i powiązania kolejnych elementów w całość, krytycznego ustosunkowania się do całej pracy. To samo dotyczy sprawozdań, szerszych od streszczeń, ćwiczeń, które są nie tylko wiernym stosowaniem reguł w sytuacjach typowych, ale służą przeróbce reguł w sytuacjach nowych.

Trzy kolejne grupy czynności wystąpiły w minimalnym nasileniu. Czynności utrwalania zanotowano 15 (4,8%), samokontrolnych — 9 (2,9%), autokorektywnych — 6 (1,9%). Wszystkie te grupy czynności służą operacjonalizacji i gruntowaniu wiedzy. Kształtujące utrwalanie wiedzy powinno nastąpić już na lekcji. Uczniowie nie mogą być zdani wyłącznie na mechaniczne powtarzanie w domu. Samokontrola i autokorekta zaś to najlepsze sposoby usuwania braków i błędów już w toku zapoznawania się z nową wiedzą. Dzięki tym czynnościom możliwe są faktyczne postępy uczniów.

Zaznaczyły się nieznaczne różnice w rozkładzie powyższych grup czynności w podziale na przedmioty. Różnice dość przypadkowe. Na przykład czynności ogólne najczęściej wystąpiły na matematyce i w nauczaniu początkowym, najrzadziej na geografii. Czynności odbiorcze górowały na plastyce, matematyce, w nauczaniu początkowym. Czynności zdobywania informacji — najwięcej na plastyce, geografii i nauczaniu początkowym, najmniej, co znamienne — na języku polskim i matematyce (na tych przedmiotach najrzadziej korzystano ze źródeł). Czynności zastosowania informacji najwięcej na plastyce. Podobnie pozostałe rodzaje. Na języku polskim najczęściej wystąpiły czynności ogólne i odbiorcze. Podobnie w pozostałych przypadkach. Pod względem liczby odmian, w ramach danej grupy, na języku polskim dominowały czynności zdobywania informacji (choć w pojedynczych przypadkach), na geografii — czynności ogólne, czynności odbiorcze — w nauczaniu początkowym. W ramach każdej grupy czynności, na poszczególnych przedmiotach notowano inne odmiany.

Obecnie dokonamy przeglądu każdej z grup czynności z osobna (tablica 2).

W czynnościach ogólnych pierwsze miejsce zajęła czynność udzielania odpowiedzi na pytania nauczyciela (96, tj. 4,4 na lekcję). Najwięcej na matematyce (śr. 8) i nauczaniu początkowym (ponad 7). Na geografii — 4,

Tablica 2

SZCZEGÓŁOWY ROZKŁAD CZYNNOSCI UCZNIOWSKICH NA BADANYCH LEKCJACH

Lp.	Czynności	j. pol.	matem.	geogr.	naucz. pocz.	plast.	razem	
							ilość	śr.
I.	Ogólne							
1.	udziel. odp. na pytania	36	24	12	22	2	96	4,4
2.	czytanie	13	2	1	3	—	19	0,9
3.	pisanie, przepisywanie	12	4	1	2	—	19	0,9
4.	ujmowanie stosunków, liczenie, mierzenie	—	7	1	—	—	8	0,4
5.	rysowanie	—	—	1	—	3	4	0,2
6.	org. i planowanie pracy	—	—	—	—	1	1	0,05
7.	porządkowanie	—	—	—	—	1	1	0,05
	razem	61	37	16	27	7	148	
	śr.	6,1	9,2	5,3	9,0	3,5		6,3
II.	Specyficzne — odbioru inf.							
1.	słuchanie	15	4	3	5	2	29	1,3
2.	notowanie	3	3	2	1	1	10	0,5
3.	oprac. poleceń	3	2	1	2	1	9	0,4
4.	zadawanie pytań	—	1	—	1	—	2	0,1
5.	nastawienie się do odbioru inf.	—	1	—	—	—	1	0,05
	razem	21	11	6	9	4	51	
	śr.	2,1	2,7	2,0	3,0	2,0		2,3
III.	— zdobywania inf.							
1.	analiza	6	4	2	3	2	17	0,8
2.	obserwacja	1	2	3	2	1	9	0,4
3.	porównywanie, odwzorowywanie	3	1	2	2	1	9	0,4
4.	wnioskowanie (tłumaczenie, wyjaśnianie, abstrahowanie, uogólnianie, dowodzenie)	1	2	2	1	1	7	0,3
5.	korzystanie ze źródeł	3	1	1	2	—	7	0,3
6.	korzystanie z modeli i schematów	—	1	1	—	1	3	0,2
7.	korzystanie z przyrządów	—	1	1	1	—	3	0,2
8.	synteza	—	—	1	2	—	3	0,2
9.	definiowanie	1	1	—	—	—	2	0,1
10.	konstruowanie	—	—	—	1	1	2	0,1
11.	wyk. doświadczeń	—	—	1	—	—	1	0,05
12.	proponowanie, inicjatywa	1	—	—	—	—	1	0,05
13.	rozw. probl.	—	—	1	—	—	1	0,05
14.	oprac. relacji (opow. zdarzeń)	1	—	—	—	—	1	0,05
15.	dyskusja	—	1	—	—	—	1	0,05
16.	stawianie sobie zadań	—	—	—	1	—	1	0,05
17.	interpretacja	1	—	—	—	—	1	0,05

Lp.	Czynności	j. pol.	matem.	geogr.	naucz. pocz.	plast.	razem	
							ilość	śr.
18.	projektowanie	—	1	—	—	—	1	0,05
19.	klasyfikowanie	1	—	—	—	—	1	0,05
	razem	19	15	15	15	7	71	
	śr.	1,9	3,7	5,0	5,0	3,5		3,2
IV.	— zastosowania inf.							
1.	ćwiczenie	2	2	1	2	2	9	0,4
2.	pisanie wypracowań	1	—	—	—	—	1	0,05
3.	logiczne porządkowanie materiału	1	—	—	—	—	1	0,05
	razem	4	2	1	2	2	11	
	śr.	0,4	0,5	0,3	0,7	1,0		0,5
V.	— utrwalania inf.							
1.	powtarzanie	3	1	1	2	1	8	0,4
2.	przypominanie	2	1	1	2	1	7	0,3
	razem	5	2	2	4	2	15	0,7
	śr.	0,5	0,5	0,7	1,3	1,0		
VI.	— samokontroli							
1.	sprawdzanie błędów	2	2	1	1	—	6	0,3
2.	sprawdzanie luk	1	—	—	—	—	1	0,05
3.	samoocena	—	—	—	—	1	1	0,05
4.	kontrola wzajemna	—	—	1	—	—	1	0,05
	razem	3	2	2	1	1	9	0,4
	śr.	0,3	0,5	0,7	0,3	0,5		
VII.	— autokorektywne							
1.	poprawa błędów	2	1	1	1	—	5	0,2
2.	uzupełnienie luk	1	—	—	—	—	1	0,05
	razem	3	1	1	1	—	6	
	śr.	0,3	0,2	0,3	0,3	—		0,3

języku polskim — 3,5. Odpowiedzi były jednak często zdawkowe i niepełne.

Znacznie rzadziej wystąpiła czynność czytania i pisanie — po 19 przypadków. Czytanie wystąpiło na wszystkich lekcjach nauczania początkowego, jedno- lub dwukrotnie na języku polskim, na co drugiej matematyce, na geografii pojedynczo. Dominowało czytanie zbiorowe i ciche. Podobnie pisanie.

W grupie czynności odbioru informacji najczęściej zanotowano czynność słuchania (19 przypadków). Notowanie wystąpiło w 10 przypadkach, tylko na polecenie nauczyciela. Nauczyciel też często wyrecał uczniów w sporządzaniu notatki zbiorowej, uczniowie ograniczali się do jej przepisywania.

W grupie czynności zdobywania informacji dominowała analiza tekstów. Miała zastosowanie na 17 lekcjach (języka polskiego — 6, matematyki — 4, geografii — 2, nauczania początkowego — 3, plastyki — 2). A więc zbyt rzadko w stosunku do potrzeb. Pozostałe odmiany tej grupy wystąpiły sporadycznie. Obserwacja 10-krotnie (szczególnie na geografii i w nauczaniu początkowym), porównywanie w tym samym nasileniu (język polski — 3, matematyka — 1, geografia — 2, nauczanie początkowe — 2, plastyka — 1). Podobnie czynności wnioskowania — ogółem 7. Rzadko również korzystano ze źródeł (7 razy), a pozostałe czynności tej grupy wystąpiły w pojedynczych przypadkach.

Tak więc grupa czynności uczniowskich, najbardziej kształcąca, stosowana była w minimalnym stopniu. Rzuca to jaskrawe światło na stan organizacji obserwowanych lekcji. Nie tylko ich skuteczność była niska, ale i aktywność uczniów minimalna. Czynności zdobywania wiedzy powinno być znacznie więcej. Czynności te są najbardziej skuteczne i kształcące. Szkoda, że w praktyce zanotowano ich tak mało. Nikły stan czynności uczniowskich wynikał z faktu, że to nauczyciele wciąż zabierali najwięcej czasu, nie nastawiali się na doprowadzanie uczniów do założonych skutków, nie zdawali sobie sprawy ze swych kierowniczych obowiązków. Badani nauczyciele wykazywali tendencję do zbyt długiego mówienia, mało troszcząc się o aktywny odbiór omawianych zagadnień i samodzielne zdobywanie wiadomości przez uczniów. Jako prawie jedyny czynnik aktywizowania klasy uznawali pytania. Takie czynności uczenia się, jak analiza, synteza, porównywanie, wnioskowanie, abstrahowanie, uogólnianie, zastępowanie, poszukiwanie, odrzucanie, kombinowanie, wybieranie, badanie powinny być stałym elementem każdej lekcji. To samo dotyczy definiowania, rozumowania, wyjaśniania przyczyn i następstw, zależności strukturalnych, funkcjonalnych, czasowych, przestrzennych, dowodzenia, tłumaczenia, uzasadniania, np. własności figur geometrycznych, tytułów, cytat, a także projektowania, rozwiązywania problemów, interpretacji zdarzeń. W miejsce tej grupy czynności tradycyjnie preferowano mało zróżnicowane czynności ogólne oraz odbiorcze. Zabrakło świadomego akcentu na czynności zdobywania wiedzy. Nadmiernie zaś stosowano pytania, nierzadko zawierające gotowe odpowiedzi, eliminując wysiłek myślowy uczniów. Na pytania nieraz odpowiadali sami nauczyciele. Zdarzało się także przerywanie odpowiedzi uczniów lub też ich ponaglanie i ograniczanie czasu do namysłu. **Powszechne było wymuszanie jakichkolwiek odpowiedzi.** Rzadko skłaniano uczniów do zadawania pytań.

Prześledźmy jeszcze ilościowy rozkład stwierdzonych czynności uczniowskich. Przeciętnie na lekcji zanotowano ich 7, 8. Na jednej było ich aż 14, na dwóch po 12, na trzech po 10, na pięciu po 9, na dwunastu po 8, na dziesięciu po 7, na sześciu zaś po 5, a na jednej — 2. Czas trwania pojedynczej czynności wahał się w granicach od 1 do 10 minut.

Najwięcej czynności wystąpiło na lekcjach nauczania początkowego i tam też czas ich trwania był najkrótszy.

Częstotliwość poszczególnych grup czynności była następująca: czynności ogólnych przeciętnie na lekcji było po 3,7, czynności odbiorczych po 1,3, czynności zdobywania informacji po 1,8, czynności zastosowania — 0,3, utrwalania — 0,4, samokontrolnych — 0,2 i autokorektywnych — 0,1.

Ilość i czas trwania czynności uczniów były uzależnione od tematu lekcji, złożoności zadań, biegłości wykonawczej i typów umysłowych uczniów oraz organizacji i tempa pracy.

Ogólnie trzeba stwierdzić, że czynności uczniów na obserwowanych lekcjach były ubogie i mało urozmaicone. Preferowano raczej werbalno-pamięciowy styl pracy, czego wyrazem nadmierne skłanianie uczniów do słuchania i zbyt wiele reproduktywnych pytań.

ZWIĄZEK CZYNNOŚCI UCZENIA SIĘ Z ZADANIAMI LEKCJI

Prawidłowo zorganizowane czynności uczniów wynikają z treści zadań poznawczych. To treść zadania wywołuje wręcz samorzutnie odpowiednie czynności wykonawcze uczniów. Istotne jest więc dokonywanie podziału treści lekcji na odcinki zadaniowe i jasne ich formułowanie, aby uczniowie dokładnie wiedzieli, co w danym przypadku trzeba zrobić, jakimi posłużyć się czynnościami.

Na badanych lekcjach zanotowano ogółem 103 fragmenty o postaci zadań dla uczniów, w tym tylko 34 były jasno sformułowane. W ramach tych odcinków zadaniowych, które były jasno określone, uczniowie podejmowali 112 czynności, w dużym stopniu skutecznie. Odwrotnie było w przypadku zadań niejasnych i fragmentów bezzadaniowych. Odcinki bezzadaniowe w ogóle nie wymagały od uczniów wykonywania jakichkolwiek czynności, byli wtedy na ogół bierni. W przypadku fragmentów zadaniowych niejasnych znaczna większość (180 na 199 ogółem) czynności była nieskuteczna. Najmniej skuteczne były czynności ogólne (77,7%), odbiorcze (74,5%), zdobywania informacji (68,7%).

SKUTECZNOŚĆ CZYNNOŚCI UCZNIOWSKICH

Skuteczność czynności uczenia się zaobserwowanych na badanych lekcjach wahała się w granicach 30%, czyli jedynie co trzecia czynność podjęta przez uczniów zakończyła się pomyślnie. Większą skutecznością odznaczały się czynności częściej stosowane (czytanie, pisanie, liczenie), znacznie mniejszą — czynności zaniedbywane (obserwacja, wykonywanie doświadczeń, porównywanie, wnioskowanie, definiowanie, klasyfikowanie, projektowanie, samokontrola itp.). Uczniowie byli na ogół słabo zaawansowani w aparacie wykonawczym, służącym uczeniu się. Wiele

trudności powodowały czynności złożone, wieloelementowe, jak pisanie wypracowań, wykonywanie doświadczeń, wyprowadzanie wniosków, a nawet tak stosunkowo prosta czynność, jak dokonywanie logicznego podziału tekstu na fragmenty czy ich tytułowanie dla uchwycenia myśli głównej. Wszystkie tego rodzaju braki świadczą o zaniedbywaniu czynności wykonawczych potrzebnych w uczeniu się. Prawidłowe wykonywanie czynności wymaga przestrzegania jej struktury. Jeżeli zgodnie z treścią zadania uczeń ma przeprowadzić obserwację lub doświadczenie albo odszukać potrzebną informację w źródłach, np. dla dokonania porównań pomiędzy różnymi definicjami tego samego pojęcia w celu ustalenia jego istoty, powinien orientować się nie tylko w zakresie potrzebnych wiadomości, lecz i budowy odpowiedniej czynności, dzięki której możliwe jest wykonanie danego zadania. W żadnym przypadku nie spotkano się pod tym względem ze stosownymi instrukcjami nauczyciela. Uczniowie popełniali liczne błędy nawet w przepisywaniu. Czynności złożone wymagają szczególnie częstych ćwiczeń. Można było zauważyć, że uczniowie nie nastawiali się na zadania i w związku z tym nie uświadamiali sobie potrzeby opanowywania stosownych czynności wykonawczych, lecz na słuchanie nauczyciela i podporządkowywanie się otrzymywanym poleceniom. Wiele czynności, jak układanie, posługiwanie się przyrządami i modelami, gromadzenie danych, ich zestawianie i porównywanie, pisanie sprawozdań, formułowanie myśli głównej tekstu, tytułowanie, przekształcanie i uzupełnianie tekstu, nie wystąpiło w ogóle, inne — sporadycznie, wykonywane nieporadnie.

Skuteczność czynności uczniów zależy głównie od organizacji czynności nauczyciela¹²⁾. Chaotyczne czynności nauczycielskie są przyczyną mało skutecznych działań uczniów. Konieczne jest przeorientowanie praktyki kształcenia pod tym względem, co wymaga opracowywania wzorów czynności uczenia się i poprawy kwalifikacji nauczycieli, a także zmian w układzie programów szkolnych, akcentujących strukturę czynności uczenia się w każdym przedmiocie nauki.

Uczniowie nie powinni jedynie słuchać wywodów nauczycieli, ale pod jego kierunkiem samodzielnie zdobywać, poszukiwać wiadomości. Takiego jednak stylu kształcenia w praktyce szkolnej jest bardzo niewiele. Znacznie lepiej byłoby, i ciekawiej, i skuteczniej, gdyby nauczyciel zamiast informować uczniów, np. o Ameryce Pd. lub termodynamice, zapoznawał ich z czynnościami samodzielnego znajdowania takich informacji.

PRZYPISY

¹⁾ B. Nawroczyński: Zasady nauczania. Wrocław 1957, Ossolineum, s. 75—76.

²⁾ W. Okoń: Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej. Warszawa 1987, PWN, s. 7—8; T. Lewowicki: Indywidualizacja kształcenia. Warszawa 1977, PWN, s. 311; K. Krukowski: Zmiana i wiadomość. Warszawa 1987, PWN, s. 124—125.

³⁾ T. Tomaszewski: Podstawowe formy organizacji i regulacji zachowania. W: Psychologia. Pod red. autora. Warszawa 1975, PWN, s. 505.

4) J. Rudniański: O dobrym kształceniu i wychowaniu. Kryteria moralne i praktyczne. Warszawa 1978, WSiP.

5) J. Pólturzycki: Ucz się sam. O technice samokształcenia. Warszawa 1974, IW CRZZ.

6) Z. Pietrasiniński: Sztuka uczenia się. Warszawa 1975, WP.

7) I. Szaniawski: Czynności ucznia i nauczyciela w systemie dydaktycznym szkoły średniej. „Ruch Pedagogiczny” 1964 nr 3.

8) J. Rutkowiak: Układ czynności uczniowskich. „Ruch Pedagogiczny” 1971 nr 3.

9) C. Nosel i M. Obara: Obserwacja jako czynność poszukiwania, odbioru i selekcji informacji. „Dydaktyka Szkoły Wyższej” 1978 nr 3.

10) W. Hemerling: Organizacja i kierowanie działalnością uczniów w toku nauczania. „Ruch Pedagogiczny” 1978 nr 1.

12) Cz. Kupisiewicz: Podstawy dydaktyki ogólnej. Warszawa 1973, PWN, s. 66.

HENRYK CUDAK

Wyższa Szkoła Pedagogiczna

Kielce

RZECZYWISTA ROLA SZKOŁY W KSZTAŁTOWANIU KULTURY PEDAGOGICZNEJ RODZICÓW

1. WPROWADZENIE

Skuteczność zabiegów wychowawczych wobec uczniów w znacznym stopniu zależy od współpracy szkoły z domem rodzinnym. Tylko jednolitość celów oraz oddziaływań wychowawczych może gwarantować pozytywne efekty pracy szkoły.

Wiadomo, jakie powinno być dziecko. Wskazują na to np. akty prawne określające model absolwenta szkoły podstawowej. Tymczasem nasuwa się pytanie o model współczesnej rodziny. Wydaje się, że istnieje potrzeba uświadomienia rodzicom o decydującym wpływie ich podstaw, przekonań, oddziaływań wychowawczych na kształtowanie się osobowości dziecka.

Wspomagać szkołę w jej działaniach dydaktycznych, a szczególnie wychowawczych, mogą tylko rodzice wyposażeni w odpowiedni zasób wiedzy pedagogicznej i psychologicznej, wrażliwi na potrzeby dzieci, posiadający umiejętności pedagogicznego działania.

Za przygotowanie rodziców do roli wychowawców, naszym zdaniem (tak też oczekują badani rodzice), powinna odpowiadać szkoła. Bo ona jest instytucją wychowawczą z wyspecjalizowaną kadrą pedagogiczną, służy odpowiednią bazą szkolną i środkami dydaktycznymi, może objąć kształceniem pedagogicznym wszystkich rodziców z własnego obszaru oświatowego.

2. UWAGI METODOLOGICZNE

Szkoła ma duże możliwości i swoiste warunki pedagogicznego kształcenia rodziców, zarówno tych obecnych, jak i przyszłych. Możliwości te

wynikają z powszechności i ciągłości jej oddziaływania na dorosłych i młode pokolenie. Nauczyciele na ogół doceniają zagadnienie kształcenia pedagogicznego rodziców, ale ich działalność w tym obszarze jest fragmentaryczna.

Badania nasze miały na celu określić rolę nadzoru pedagogicznego, w tym zarówno inspektora oświaty i wychowania, jak i dyrektora szkoły oraz nauczycieli, w kształtowaniu świadomości wychowawczej rodziców. W tym celu sformułowano następujące problemy badawcze:

1. Czy podczas wizytacji szkoły badano zadania dotyczące kształcenia pedagogicznego rodziców?

2. Czy inspektor oświaty na spotkaniach z nauczycielami i dyrektorami podejmował problem upowszechniania kultury pedagogicznej w społeczeństwie?

3. Jaka rolę w organizacji kształcenia pedagogicznego rodziców spełniają dyrekcje szkół?

4. Jakie zadania z zakresu upowszechniania kultury pedagogicznej realizują wychowawcy klas?

Uwzględniając wyniki badań wstępnych oraz własne spostrzeżenia, przyjęliśmy następujące założenia:

1. Nadzór pedagogiczny szkół nie inspiruje nauczycieli do podejmowania działań w zakresie kształtowania kultury pedagogicznej rodziców.

2. Szkoły nie realizują w sposób ciągły i całościowy, ujęty w system, zadań z zakresu kształtowania kultury pedagogicznej rodziców.

W badaniach posłużono się różnymi metodami i technikami badawczymi w celu wyeliminowania błędnych bądź niepełnych uogólnień i sądów naukowych. Do głównych technik badawczych, jakimi się posłużyliśmy, zaliczyć można wywiad oraz badanie dokumentów. Technikami uzupełniającymi były: ankieta, obserwacja, metody statystyczne.

Do badań wybrano metodą warstwowo-losową 64 szkoły z woj. piotrkowskiego. Spośród tych placówek oświatowo-wychowawczych przebadano wszystkich dyrektorów, tj. 64, oraz 700 nauczycieli-wychowawców. W badaniach wzięło udział również 29 inspektorów oświaty i wychowania. Szkoły poddane badaniom były w 76% placówkami wiejskimi o różnym stopniu zorganizowania, 24% stanowiły szkoły miejskie. Badania przeprowadzono w roku szkolnym 1985/86 i 1986/87.

3. RZECZYWISTA FUNKCJA INSPEKTORA OŚWIATY W KSZTAŁTOWANIU KULTURY PEDAGOGICZNEJ RODZICÓW

Wyniki badań dowodzą, że inspektorzy oświaty nie dostrzegają potrzeby inspirowania nauczycieli do działań z zakresu upowszechniania kultury pedagogicznej rodziców. Podczas wizytacji szkół, stwierdza 97% badanych nauczycieli, nadzór pedagogiczny nie podejmuje tego problemu. Tylko 3% wypowiedzi wskazuje, że oceniając pracę nauczyciela jako wychowawcy klasowego badano kontakty z domem rodzinnym.

Badani respondenci w 94% stwierdzają, że zarówno na konferencjach z nauczycielami, jak i na naradach z dyrektorami szkół, inspektorzy nie omawiali zagadnień związanych z upowszechnieniem kultury pedagogicznej rodziców. Wyjątek stanowi tu grupa nauczycieli, którzy przytaczali przykłady różnorodnych działań inspektorów w zakresie inspirowania nauczycieli do działań w kształceniu pedagogicznym rodziców. Wypowiedzi tego typu należą wśród badanych do nielicznych. Tylko 6% respondentów przekazywało pozytywne formy pracy nadzoru pedagogicznego w zakresie organizacji kształcenia pedagogicznego rodziców. Na podstawie badań nauczycieli można wnioskować, że do gminnych jednostek administracji oświatowej nie dotarł „Program i plan upowszechniania kultury pedagogicznej” wydany w 1976 r. przez Ministerstwo Oświaty i Wychowania. Nikt z badanych respondentów nie został zapoznany z dokumentem MOiW, obligującym ich do kształcenia pedagogicznego rodziców.

Sądzymy, że wszelką pracę na rzecz upowszechniania kultury pedagogicznej powinni nauczyciele rozpoczynać od zapoznania z programem. Znajomość programu pozwoliłaby stworzyć model rodziny o wysokiej kulturze pedagogicznej, ułatwiłaby planowanie podejmowanych działań. Władze oświatowe szczebla centralnego opracowały program, lecz nie badają jego upowszechniania, realizacji, stopnia wdrażania. Rolę wydziałów oświaty i wychowania w upowszechnianiu kultury pedagogicznej badano analizując plany pracy inspektorów na lata 1986 i 1987. Badaniami objęto 39 planów.

Z materiałów badawczych wynika, że 26% analizowanych planów nie zawiera zadań z zakresu kształcenia pedagogicznego rodziców. W 68% planów umieszczono zadania, które mają inspirować współpracę szkoły z domem rodzinnym. Tylko nieliczni inspektorzy (6%) programowali zadania dotyczące pedagogicznego kształcenia dorosłych. Rejestr zadań planowanych był niewielki np.:

1. Zorganizowanie zebrania nauczycieli d/s resocjalizacji, na temat opieki nad rodzinami alkoholików.
2. Formy współpracy szkół z komitetem opiekuńczym.
3. Szkolenie młodych nauczycieli na temat „Formy współpracy wychowawcy z rodzicami”.

W toku badań dokonano analizy protokołów powizytacyjnych przeprowadzonych przez wydziały oświaty i inspektora oświaty. Ogółem dokonano analizy 187 protokołów, z tego 96 sporządzono po wizytacji kompleksowej, natomiast 97 — to sprawozdania z wizytacji problemowych. Tylko jeden wydział oświaty i wychowania przeprowadził 4 wizytacje problemowe o tematyce form i metod pracy szkoły w zakresie kształcenia pedagogicznego rodziców. Wizytujący badali następujące problemy:

1. Jakie zadania z zakresu pedagogicznego kształcenia rodziców podejmowano w szkole w dwóch ostatnich latach?

2. Jakie sposoby pedagogicznego kształcenia rodziców podjęła szkoła?
3. Jakie trudności posiada szkoła w zakresie kształtowania kultury pedagogicznej rodziców?
4. Jakie działania podejmuje komitet rodzicielski w kształceniu pedagogicznym rodziców?
5. Jakie osiągnięcia ma szkoła w zakresie kształcenia pedagogicznego rodziców?

Poza tym żadna spośród 183 przeprowadzonych wizytacji nie dotyczyła kształcenia pedagogicznego rodziców ani nawet form współpracy szkoły z domem rodzinnym.

Analiza badanego problemu wskazuje, że zarówno nadzór pedagogiczny stopnia podstawowego, jak i wojewódzkiego, nie inspiruje form upowszechniania przez szkoły wiedzy i umiejętności pedagogicznych wśród rodziców. Przykłady pozytywnych działań w tym zakresie należą do rzadkości.

4. DZIAŁANIA SZKOŁY W ZAKRESIE PEDAGOGICZNEGO KSZTAŁCENIA RODZICÓW

Istotne znaczenie dla kształtowania pozytywnych wychowawczo postaw rodzicielskich mają różnorodne, innowacyjne formy i metody oddziaływania i współpracy szkoły z rodzicami. One to decydują o stopniu partycypacji rodziny w systemie wychowawczym, realizowanym przez szkołę. We wstępie naszych rozważań założyliśmy, że tylko szkoła — jako placówka wyspecjalizowana — winna pełnić wiodącą rolę w systemowym organizowaniu kształcenia pedagogicznego.

Dokonajmy zatem analizy rzeczywistej funkcji szkoły w zakresie form, metod, organizacji procesu kształcenia pedagogicznego rodziców.

Niezwykle ważne znaczenie dla efektywnej pracy wychowawczej w każdej szkole ma aktywna praca dyrektorów szkół. Oni to mogą inspirować oraz podejmować prawidłowe działania organizatorskie, które stanowić będą o wysokich wynikach wychowawczych. Nowatorskie koncepcje dyrektora w zakresie tworzenia mikrosystemu wychowawczego w szkole oraz doskonalenia rady pedagogicznej w rozwoju form systemu wychowawczego ma istotną wartość w integracji środowiska wychowawczego. Organizacja środowiska wychowawczego — zewnętrznego, lokalnego — oraz współpraca z rodzicami uczniów są podstawowymi celami w obszarze upowszechniania kultury pedagogicznej.

Czy dyrektorzy szkół dostrzegają możliwości szerszego oddziaływania na dzieci przez podniesienie kultury pedagogicznej rodziców? Czy widzą oni potrzebę jednolitości oddziaływania wychowawczego przez szkołę i dorosłych? Czy podzielają pogląd, że drogą zmniejszania różnic w warunkach startu szkolnego i dalszej edukacji jest wyposażenie rodziców w określony zasób wiadomości psychologicznych i pedagogicznych?

Na podstawie wyników badań można sądzić, że dyrektorzy szkół wię-

skich w większym stopniu mają orientację w zakresie przekonań i poglądów rodziców niż ich koledzy ze szkół miejskich. Spowodowane to jest częstymi kontaktami dyrekcji ze szkół wiejskich ze środowiskiem lokalnym, a sprzyjają temu mniejsze środowiska oraz niewielka liczba uczniów i ich rodziców.

Dyrektorzy również są świadomi poziomu kultury pedagogicznej rodziców. Uważają, że 55% opiekujących się dziećmi ma bardzo niską wiedzę o wychowaniu, 12% badanych przekazuje opinie o niskiej kulturze pedagogicznej dorosłych, a tylko 23% uznaje, że przygotowanie pedagogiczne rodziców jest średnie. Pozostali badani (10%) nie potrafili ocenić obecnego poziomu kultury pedagogicznej rodziców.

Fakt dobrej orientacji dyrektorów szkół w zakresie poglądów i świadomości wychowawczej rodziców powinien ułatwić programowanie, problematykę oraz organizację pedagogicznego kształcenia.

Na podstawie wywiadów z dyrektorami sądzić można, że wszystkie szkoły prowadzą działania na rzecz podnoszenia kultury pedagogicznej rodziców. Są to jednak formy tradycyjne o wątpliwych efektach poznawczych, emocjonalnych czy też działaniowych. Do najczęściej stosowanych form pracy szkoły z rodzicami należą zebrania ogólne (szczególnie w szkołach wiejskich), zebrania klasowe, rozmowy indywidualne.

Badając dokumentację szkolną (plany dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze (w 64 szkołach) stwierdzono, że aż w 26 planach, tj. 42,6%, w ogóle nie ujęto zadań z zakresu upowszechniania kultury pedagogicznej rodziców. Oznacza to, że te szkoły nie widzą potrzeby wzbogacenia wiedzy rodziców, wspomagania ich w oddziaływaniach wychowawczych, rozwijania wiedzy o dziecku. Należy przy tym zaznaczyć, że wszyscy dyrektorzy tych 26 szkół wskazali, że poziom kultury pedagogicznej rodziców jest niski lub bardzo niski.

Analiza planów dydaktyczno-wychowawczych i opiekuńczych szkół wskazuje, że kształcenie pedagogiczne rodziców nie jest zagadnieniem podejmowanym przez szkoły, świadomość zespołów kierowniczych jest w tym zakresie stereotypowa. Tradycyjne i przestarzałe już formy współpracy z rodzicami są dalej stosowane (najczęściej to wymiana informacji bądź przekaz nauczyciela rodzicom o postępach w nauce ich dzieci). Formy te nie przynoszą oczekiwanych efektów pedagogicznych.

Potwierdzeniem znikomej uwagi lub w ogóle niedostrzegania problemu upowszechniania kultury pedagogicznej wśród rodziców jest analiza planów hospitacji dyrektorów szkół. Spośród 64 planów tylko dwóch dyrektorów założyło w celach „do hospitacji” zagadnienia współpracy wychowawcy klasy z rodzicami. W harmonogramie hospitacji problem ten został potraktowany marginalnie. Tylko 4 dyrektorów zaprogramowało hospitacje (a raczej obecność) na pierwszym zebraniu wychowawcy z rodzicami. Byli to młodzi wychowawcy, pracujący pierwszy rok, stąd też dyrektor — chcąc pomóc nauczycielowi — uczestniczył w zebraniu.

Problem ten jednak nigdy nie był analizowany i oceniany na posiedzeniu rady pedagogicznej jako efekt spostrzeżeń pohospitacyjnych.

Pesymistyczne są również wypowiedzi badanych dyrektorów: „Rzeczelnej wiedzy z zakresu pedagogiki czy metodyki wychowania szkoła nie przekazuje rodzicom. Do tego potrzeba wytrawnych pedagogów, psychologów, specjalistów”. Inna charakterystyczna wypowiedź: „Sukcesem jest w naszej szkole obecność rodziców na wywiadówce. Chłopi i robotnicy są zagonieni w pracy i niechętnie przychodzą do szkoły. Szkolimy ich przy okazji wywiadówek”.

Respondenci byli świadomi, że podejmowane przez ich szkoły działania w zakresie kształcenia pedagogicznego rodziców były nieodpowiednie, inspirowane przez nich formy są na ogół tradycyjne, nieciekawe, brak było jakiegokolwiek planowości i celowości w pracy. Tylko 80% badanych uznawało działalność szkoły w tym zakresie jako zadowalającą. Niewiele więcej, bo tylko 120% dyrektorów uważało, że praca w ich szkołach nad kształtowaniem kultury pedagogicznej przebiega sprawnie. Wyrażali jednak przekonanie, że należy ją jeszcze bardziej zintensyfikować, by dotrzeć z wiedzą o wychowaniu do rodzin patologicznych, rodzin niewydolnych wychowawczo.

Mimo wykazywanych trudności planowego, systematycznego kształcenia pedagogicznego dorosłych oraz braku specjalistów — pedagogów, lekarzy, psychologów, dyrektorzy utrzymywali jednak pogląd (34% badanych), że instytucją najbardziej odpowiednią i uprawnioną do tego typu form pracy jest szkoła. Placówka ta, ich zdaniem, ma duże możliwości powszechnego oddziaływania w doskonaleniu wiedzy rodziców o wychowaniu. Uważają, że żadna inna instytucja działająca w środowisku lokalnym nie ma warunków ani bazowych, ani też kadrowych, do prowadzenia tej, tak ważnej, działalności. Sądzą, że spośród grona rady pedagogicznej można wybrać zespół ludzi, większy lub mniejszy (w zależności od potrzeb środowiskowych), doskonalić specjalistycznie tę grupę nauczycieli, by mogli efektywnie prowadzić kurs. Żaden jednak z respondentów-dyrektorów szkół nie miał koncepcji planowanej działalności, ujętej w całościowym programie wychowawczo-rozwojowym dziecka, koncepcji, która byłaby realizowana jako system organizacyjno-programowy kształcenia pedagogicznego rodziców.

Funkcja wychowawcy klasy jest znacząca w procesie wychowawczym. Na wychowawcy — jako organizatorze poczynań wychowawczych — spoczywa rola tworzenia mikrosystemu wychowawczego w klasie oraz rozwijanie różnorodnych form współpracy z rodzicami. Podejmowanie przez wychowawcę klasy nowatorskich form i metod kontaktów, spotkań, zebrań, narad, szkoleń z rodzicami bezpośrednio oddziałuje na kulturę pedagogiczną opiekunów dzieci. Podstawowym zadaniem opiekuna klasy jest zapoznanie się z sytuacją dziecka w rodzinie oraz poziomem kultury pedagogicznej rodziców. Dziedziny kształcenia pedagogo-

gicznego muszą być planowane i ustalane wspólnie przez wychowawcę i rodziców, dotyczyć konkretnych zadań wynikających z potrzeb środowiska klasowego, szkolnego czy lokalnego.

Badania sondażowe przeprowadzone wśród rodziców dowodzą, że respondenci uznają za najbardziej efektywne szkolenia prowadzone przez wychowawcę klasy — pod warunkiem, że są one przygotowywane z pełną świadomością zadań z zakresu kształtowania i podnoszenia kultury pedagogicznej rodziców, a także pod warunkiem przekonania nauczycieli o wspólnym wykonywaniu zadań, o partnerstwie, wspólnych sukcesach wychowawczych.

Wypowiedzi uzyskane od 7000 respondentów-nauczycieli pozwalają na sformułowanie ogólnych spostrzeżeń. Wychowawcy klas organizują w ciągu roku szkolnego od 2 do 8 narad z rodzicami swojej klasy. Tylko 1 do 4 spotkań ma charakter szkoleniowy. Tematy narad szkoleniowych są różne, w zależności od klasy i środowiska. Nauczyciele oddziałów nauczania początkowego najczęściej przekazują wiedzę o fazach rozwojowych, potrzebach emocjonalnych, omawiają formy pomocy dzieciom w nauce oraz przedstawiają obowiązki rodziców wobec uczącego się dziecka.

Natomiast wychowawcy klas wyższych wymieniali różnorodne tematy szkoleniowe, nie stanowią one jednak zamkniętych i całościowych cykli programowych dla poszczególnych faz rozwojowych dzieci i młodzieży.

Oto niektóre z tych tematów przedstawione według częstotliwości szkoleń dla rodziców:

1. O trudnościach wychowawczych (216).
2. Nagroda i kara w wychowaniu (199).
3. Organizacja czasu wolnego (148).
4. Telewizja w wychowaniu i nauczaniu (111).
5. Obowiązki domowe dzieci (109).
6. Rozwój zainteresowań dzieci (106).
7. Jak przygotować dziecko do wyboru zawodu (95).
8. Problemy okresu dojrzewania (32).
9. Problemy dzieci z rodzin alkoholików (27).
10. O roli ojca w wychowaniu dzieci (22).

Za najbardziej efektywną formę kształcenia pedagogicznego rodziców respondenci-nauczyciele uznali zebrania klasowe (86,8%). Większość badanych wypowiedziała się, iż doskonałe efekty podnoszenia kultury pedagogicznej rodziców przynoszą indywidualne rozmowy z wychowawcą (85%). Forma ta ma wiele zalet ze względu na intymny sposób analizy wychowawczej rodziców, wychowawcy, wpływu różnych środowisk na zachowanie i postępowanie dziecka. Badani zwracają uwagę na takie cechy prowadzonej rozmowy pedagogicznej, jak: opanowanie, partnerski stosunek do rodziców, umiejętność analizy błędów wychowawczych, kon-

cepcyjność rozmowy, ukazywanie perspektywicznych celów w wychowaniu oraz konieczność ujednoczenia postępowania wychowawczego.

Mimo że zebrania klasowe nauczyciele uznawali jako efektywną formę kształcenia pedagogicznego rodziców, analiza jakościowa wypowiedzi wskazuje, że organizacja tych spotkań jest nadal zbyt tradycyjna, metody tych szkoleń mało innowacyjne, formy często przestarzałe, zbyt sztywne, nie aktywizujące rodziców. Uogólnienia te oparto na podstawie uczestnictwa osobistego w 24 zebraniach, naradach klasowych, przeprowadzonych w różnych badanych szkołach.

Opinie badanych nauczycieli na temat organizacji zebrań klasowych są diametralnie różne. Wynika z nich, że część spotkań to stereotypowe i nudne wywiady, przeprowadzane od lat bez zmian. Nauczyciele ograniczają się na nich do odczytania zarządzeń i poleceń, przekazują pewne ogólne uwagi o zachowaniu się uczniów (przeważnie o zachowaniach negatywnych), podają statystykę ocen, rozdają kartki z ocenami. Na tym spotkania się kończą. Na ogół wywołują one niezadowolenie rodziców. W szczególnych przypadkach dochodzi do sytuacji konfliktowych między wychowawcą a rodzicami (dotyczy to indywidualnych osób bądź grupy rodziców).

Są również spotkania zgoła inne, ciekawe, przynoszące satysfakcję nauczycielom, a rodzicom porcję cennych wskazówek i wiedzy o rozwoju dziecka oraz działaniach wychowawczych stosowanych przez szkołę i rodziców. O nich to właśnie wypowiadają się pozytywnie zarówno badani rodzice, jak i wychowawcy. W klasach niższych w czasie spotkania z rodzicami nauczycielka organizuje np. pokaz prac wykonanych przez dzieci. Na ławkach eksponowane są rysunki, zeszyty i inne prace. Rodzice odnajdują miejsca swych dzieci i zajmują je.

Powodzeniem cieszą się też wystawki prac z różnych przedmiotów nauczania, do urządzenia których włączone są dzieci. Stosowane są także na zebraniach rodzicielskich krótkie występy dzieci lub nagrania magnetofonowe fragmentów lekcji, piosenek, wierszy, wypowiedzi dzieci i inne.

Przedstawione formy, zaliczane przez samych badanych do nowatorskich poczynań pedagogicznych, stanowią wprowadzenie sprzyjające emocjonalnemu i aktywnemu zaangażowaniu w przebieg podstawowej części, jaką jest pogadanka czy wykład, po którym następuje dyskusja na tematy związane z kształtowaniem kultury pedagogicznej. Atmosfera spotkania za każdym razem jest życzliwa, wynikająca z partnerskich stosunków wychowawca—rodzice. Skłania to do głębszych refleksji wychowawczych uczestników zebrania.

Podane przykłady takich nieformalnych zebrań rodzicielskich w klasie należą do rzadkości, wymienione były przez 40% respondentów. W większości zebrania rodziców mają charakter informacyjny, szkolenia pedagogiczne (jeśli się takie odbywają) mają charakter formalny, nie angażują

rodziców do myślenia i formułowania indywidualnych koncepcji wychowawczych.

Stan taki nauczyciele tłumaczą trudnościami obiektywnymi. Jeden z badanych nauczycieli powiedział: „Występują w organizacji kontaktów z rodzicami trudności ze względu na brak odpowiednich pomieszczeń w szkole. Rozmowy indywidualne z rodzicami przeprowadzane są na korytarzu, często w czasie przerwy, w atmosferze pośpiechu. Zajęcia w szkole odbywają się do godz. 18.00. Zebrania mogą odbywać się bardzo późno. Dla rodziców mieszkających w dużej odległości od szkoły jest to bardzo niewygodne”. Większość badanych (78%) z pesymizmem stwierdza brak przygotowania do prowadzenia kształcenia pedagogicznego rodziców. Dotyczy to zarówno respondentów, którzy ukończyli zakłady kształcenia nauczycieli, jak też nauczycieli bez przygotowania pedagogicznego. Osoby badane podkreślają w wypowiedziach, że uczelnie nie przygotowują ich do tego typu pracy z rodzicami. Treści pomocne w pedagogizacji rodziców trudno znaleźć w publikacjach książkowych czy czasopismach pedagogicznych.

Duża grupa badanych (26%) podaje jeszcze inne przyczyny związane z trudnościami w nawiązywaniu jakichkolwiek kontaktów z rodzicami (nazywając „trudnymi” rodziców czy „trudnym” środowisko).

Jakie są zatem oczekiwania nauczycieli w zakresie pomocy od dyrektora czy władz oświatowych?

Rejestr potrzeb nauczycieli, ich oczekiwań i pomocy jest różny. Wypowiedzi badanych można podzielić na dwie kategorie. Pierwsza grupa opinii, formułowanych przez nauczycieli z niskim stażem pracy pedagogicznej, świadczy o tym, że nauczyciele chcą otrzymać plany i programy oraz opracowane konspekty prelekcji dla rodziców. Nauczyciele ci uznają również za konieczne zapewnienie prelegentów-specjalistów oraz pomocy dyrektora szkoły w zakresie organizacji kształcenia pedagogicznego.

Druga grupa nauczycieli — z dużym stażem pracy (10—18 lat) — w wypowiedziach swych wskazywała na potrzeby w zakresie wyposażenia szkół w pomoce szkolne (filmy, przeźrocza, taśmy magnetofonowe, plansze, obrazy) oraz systemową organizację doskonalenia nauczycieli w zakresie metod pracy z rodzicami. Niektórzy respondenci wykazywali troskę i pilną potrzebę ujęcia kształcenia pedagogicznego rodziców w ważny element pracy systemu szkolnego.

Wydaje się, że są to oczekiwania realne — na miarę możliwości i zakresu uprawnień władz oświatowych, mieszczą się również w granicach obowiązujących aktów normatywnych. Uznając obiektywnie istniejące trudności w organizowaniu przez szkołę kształcenia pedagogicznego rodziców, wychowawca klasy ma największe możliwości wyposażenia rodziców w odpowiedni zasób wiedzy pedagogicznej oraz kształtowania ich umiejętności wychowawczych.

Wyniki badań i ich uogólnienia w pełni potwierdziły przyjętą na wstępie hipotezę. Współczesna szkoła w niewielkim stopniu realizuje zadania w zakresie upowszechniania kultury pedagogicznej wśród rodziców. Nauczyciele dostrzegają potrzebę podejmowania systemowych działań na rzecz wzbogacania wiedzy i świadomości wychowawczej rodziców. Nie są jednak do realizacji tych zadań odpowiednio przygotowani. Administracja oświatowa, dyrektorzy szkół nie inspirują i nie oceniają pracy nauczycieli w tej dziedzinie.

ADAM GRODZKI
Uniwersytet Warszawski

POGLĄDY KOBIEC NA WYCHOWANIE SEKSUALNE MŁODZIEŻY

Badania przeprowadzono na próbie incydentalnej pacjentek szpitala ginekologiczno-położniczego w Warszawie. Objęto nimi 784 kobiety w wieku 28—35 lat, od których metodą wywiadu kwestionariuszowego uzyskano informacje dotyczące ich poglądów i zapatrywań na problem wychowania seksualnego młodzieży oraz inicjacji seksualnej mającej miejsce przed zawarciem związku małżeńskiego.

— Badane kobiety w większości wywodziły się ze środowisk robotniczych, 1/3 pochodziła z rodzin inteligentnych, tylko zaś 12% ze środowiska chłopskiego.

— Ponad połowa w dzieciństwie mieszkała w dużych miastach, a obecnie zamieszkuje w nich 80% badanych.

— Najwięcej kobiet miało wykształcenie średnie, 1/4 wyższe, 52 osoby zaś ukończyły zaledwie szkołę podstawową.

— Zdecydowaną większość (96%) stanowiły mężatki, z których 1/3 pozostawała aktualnie w związkach do 5 lat; ponad 1/4 od 5 do 8 lat; pozostałe miały za sobą staże małżeńskie 8—11 lat i ponad 11 lat; zaś 60 kobiet podało, iż zawarło kolejny związek małżeński.

— Ponad połowa badanych po raz pierwszy wyszła za mąż mając 21—25 lat, a powody zawarcia małżeństwa, to (w kolejności występowania): miłość, przyjaźń, ciąża, lęk przed samotnością, nacisk rodziny, względy materialne itp.

— 15,9% kobiet rozpoczęło współżycie seksualne dopiero po zalegalizowaniu związku z mężczyzną. Pozostałe współżyły przed ślubem z jednym bądź większą ilością partnerów.

— Blisko 1/3 badanych nie miała jeszcze dzieci, pozostałe urodziły już przynajmniej jedno dziecko, przy czym 16,5% posiadało troje lub więcej dzieci.

— Kobiety niewierzące lub obojętne religijnie stanowiły zaledwie nie-

wielki odsetek, 88,9% badanych zaś zdecydowanie opowiedziało się po stronie religii katolickiej (wierzące i mniej lub bardziej gorliwie praktykujące).

Niniejsze badania miały charakter porównawczy w stosunku do informacji na powyższy temat zawartych w pracy H. Malewskiej „Kulturowe i psychospołeczne determinanty życia seksualnego”,¹⁾ w której autorka przedstawiła ów problem jedynie jako element składowy całości rozważań poświęconych uwarunkowaniom seksualizmu kobiet ze środowisk wielkomijskich.

1. WYCHOWANIE SEKSUALNE

Respondentki pytano, czy — ich zdaniem — istnieje potrzeba informowania dorastającej młodzieży o sprawach związanych z płcią oraz życiem między kobietą i mężczyzną. Zarejestrowany rozkład opinii na ów temat przedstawia się następująco:

Uważam za bardzo potrzebne	63,4%	(35,4%)
Uważam za wskazane	31,0%	(34,7%)
Uważam za niepotrzebne, dziecko z czasem samo się dowie	1,0%	(17,1%)
Jestem zdecydowanie przeciwna	0,1%	(9,3%)
Trudno mi powiedzieć	2,2%	(3,2%)
Brak odpowiedzi	2,3%	(0,3%)
Ogółem:	100,0%	(100,0%)

Dla zobrazowania stopniowych przemian zachodzących na przestrzeni ostatnich lat w poglądach odnoszących się do omawianej kwestii, w nawiasach w prawej kolumnie przytoczono wyniki pochodzące z pracy H. Malewskiej.

Należy podkreślić, iż obecnie większość kobiet (ponad 90%) dostrzega potrzebę stopniowego wprowadzania młodego pokolenia w tajniki dorosłości, wyłącznie zaś niewielki odsetek (1,1%) przeciwstawia się temu pogładowi — lansowanemu notabene od wielu już lat przez przedstawicieli medycyny i higieny szkolnej oraz pedagogiki seksualnej.

Ponad połowa kobiet sądzi przy tym, iż najbardziej odpowiednim wiekiem na przekazywanie owych informacji jest okres dojrzewania (tab. 1), a tylko nieliczne są zdania, że powinno być to uzależnione zainteresowaniami przejawianymi przez dziecko w tym zakresie, względnie stopniem jego dojrzałości fizycznej. Stosunkowo liczna grupa respondentek wyraża jednak przekonanie, iż o seksie można rozmawiać z młodym człowiekiem dopiero po ukończeniu przezeń 16 lat, a więc w okresie, kiedy z reguły większość dziewcząt i chłopców zdobyła już te informacje z innych, nie zawsze zresztą kompetentnych i pożądaných źródeł.

Tabela 1

WIEK, W KTÓRYM NALEŻY USWIADAMIAC DZIECI

Wskazany wiek	% odpowiedzi w stosunku do			
	obecnie		poprzedno	
	chłopców	dziewcząt	chłopców	dziewcząt
Do 12 lat	6,3	9,1	1,9	5,7
Od 12 do 14 lat	28,3	25,5	13,2	31,2
Od 14 do 16 lat	30,9	28,7	39,4	37,2
Powyżej 16 lat	16,2	14,0	22,3	9,4
Zależnie od stopnia dojrzałości fizycznej	7,7	12,1	11,5	8,5
Zależnie od zainteresowań sprawami płci	7,8	7,8	0,5	0,2
W ogóle nie należy o tym mówić	0,5	0,5	10,3	7,2
Brak odpowiedzi	2,3	2,3	0,9	0,6
Razem:	100,0	100,0	100,0	100,0

Z kolei na pytanie: „Czy dziecko należy informować o sprawach seksu, mimo iż wygląda na to, że nie przejawia ono jeszcze zainteresowania tym tematem?”, badane odpowiedziały:

Tak	21,7%
Nie	51,0%
Nie wiem	20,4%
Brak odpowiedzi	6,9%

Ogółem: 100,0%

Autorzy wielu publikacji poświęconych problematyce wychowania seksualnego (między innymi A. Jaczewski, M. Kozakiewicz i inni²⁾) podkreślają niejednokrotnie, iż oprócz samych odpowiedzi udzielanych na pytania dzieci, niezmiernie ważny wydaje się sposób podejścia rodziców do omawianego zagadnienia oraz forma i klimat prowadzonej rozmowy. Dlatego też respondentkom zadawano następujące pytania:

A. „Jak powinna zareagować matka, gdy 6-letnie dziecko pyta: Skąd się biorą dzieci?”:

— Skarcić dziecko za takie pytanie i nie odpowiadać na nie w ogóle	0,4%	(2,1%)
— Nie warto się gniewać, ale należy odwrócić uwagę dziecka od tego tematu	4,3%	(27,2%)
— Powiedzieć dziecku, że jest za małe i dowie się o tych rzeczach, gdy będzie starsze	7,3%	(30,9%)

— Najlepiej odpowiedzieć, że dzieci się znajduje, kupuje, lub przynosi je bocian	0,4%	(5,9%)
— Trzeba powiedzieć tę część prawdy, którą 6-latek potrafi zrozumieć	84,4%	(33,3%)
— Inne	0,8%	(0,1%)
— Brak odpowiedzi	2,4%	(0,5%)
Ogółem:	100,0%	(100,0%)

(W nawiasach przytoczono wyniki zawarte w pracy H. Malewskiej).

B. „Jak zdaniem Pani powinni postępować rodzice rozmawiając z dzieckiem na tematy związane z seksem?”:

— Stwarzać atmosferę specjalnej powagi	6,3%
— Mówić tak, aby dziecko nie wyczulo specjalnej różnicy pomiędzy rozmowami na tematy związane z erotyką a na przykład rozmową o odżywianiu się czy odpowiednim ubieraniu w zależności od pogody itp.	38,6%
— Wykorzystywać sytuacje, w których rozmowa zeszła właśnie na tematy powiązane z erotyką	14,0%
— Wykorzystywać pytania z tego zakresu zadawane przez dziecko i stopniowo uszczegóławiać omawiane zagadnienia	31,5%
— Nie dopuścić w ogóle do rozmów na te tematy	0,5%
— Brak odpowiedzi	9,1%
Ogółem:	100,0%

(Pytanie „B” nie było zadawane pacjentkom badanym przez H. Malewską).

Jak wynika z przytoczonych rozkładów odpowiedzi, przeważająca grupa respondentek uważa, iż dzieciom należy mówić prawdę, dostosowując przekazane informacje do ich możliwości percepcyjnych ograniczonych wiekiem, rozmowy zaś z nimi powinny przebiegać w naturalnej (a nie sztucznie stwarzanej czy wymuszonej) atmosferze. Znaczna część sądzi przy tym, iż najbardziej korzystnym momentem do podjęcia „domowych pogadanek uświadamiających” jest wykorzystywanie sytuacji dnia codziennego, w których problem erotyzmu pojawił się właśnie w rozmowie.

Większość respondentek (81%) uważa jednocześnie, że obowiązek sek-

sualnego uświadamiania dzieci spoczywa głównie na rodzicach, a tylko nieliczne chciałyby powierzyć owo zadanie służbie zdrowia (7,70/0), szkole (4,80/0) lub wyłącznie literaturze popularnooświatowej (3,60/0).

Z badań przeprowadzonych przez H. Malewską wynika natomiast, iż poprzednio nakładając obowiązek uświadczenia seksualnego swych dzieci na szkołę stanowiły aż 630/0 (obecnie zaledwie 4,80/0). Jakie mogą być więc przyczyny takiego stanu rzeczy?

Na pierwszy plan wysuwają się oczywiście wyjaśnienia wiążące się ze zwiększoną pedagogizacją rodziców, postępującymi przemianami obyczajowości i przekonań, laicyzacją moralności, oddziaływaniem środków masowego przekazu, większą dostępnością publikacji o charakterze popularnonaukowym, itp. Sądzę, iż na szczególną uwagę zasługuje w tym przypadku jednak inny problem.

Otóż w trakcie udzielania odpowiedzi na pytania dotyczące wychowania seksualnego dzieci i młodzieży, część kobiet (około 150/0 respondentek posiadających dzieci w wieku szkolnym) wypowiedziało przy okazji spontanicznie własne opinie, spostrzeżenia i komentarze pod adresem szkoły jako instytucji wychowawczej. Nie należy ukrywać, że były to często osady zdecydowanie negatywne, odnoszące się do całokształtu działalności owych placówek oświatowo-wychowawczych.

W syntetycznym ujęciu wszystkie uwagi wynotowane na ów temat sprowadzały się do tego, iż szkoła nie jest już placówką wychowawczą, lecz instytucją („fabryką umysłów”) realizującą głównie narzucone programy i plany zajęć, w której młodzieży „nie pozostawia się wcale czasu na myślenie”. W efekcie swych działań szkoła „zabija w dziecku indywidualność”, „niszczy talenty”, „zniechęca do innych działań”, „nie mówi prawdy, którą dziecko może usłyszeć wyłącznie w domu”.

Coraz rzadziej spotyka się także nauczycieli „mających zindywidualizowane podejście do każdego ucznia”, którzy w określonych przypadkach i sytuacjach zechcieliby, potrafiliby i mieliby czas pomóc mu w trudnych sytuacjach. „Nauczyciele przychodzą i wychodzą z pracy nie interesując się wcale jej efektem”, „zachowują się jak wyrobownicy w swoim zakładzie pracy”.

Rola szkoły w rozwiązywaniu problemów ucznia jest — zdaniem części matek — obecnie praktycznie żadna, najbardziej zaś krytyczna i kontrowersyjna zarazem opinia brzmiała dosłownie: „jest to instytucja oglupiająca dzieciaka, a nie wychowująca go, więc nie dziwię się wcale, że wagaruje”.

Należy więc sądzić, iż w zarysowującej się sytuacji spadku autorytetu nauczyciela, a także często braku zaufania do szkoły i kadry pedagogicznej trudno się dziwić, że rodzice nie przejawiają specjalnych oczekiwań w stosunku do tej instytucji i pozostają dalecy od powierzania jej istotnych spraw czy problemów swych dzieci.

Czy jednak rodzice przekonani w większości przypadków o potrzebie

i konieczności uświadomienia seksualnego swych dzieci rzeczywiście czynią to, do czego sami czują się najbardziej powołani i zobowiązani?

O ile przedstawione uprzednio dane liczbowe odnoszące się do poglądów i zapatrywań na wychowanie seksualne pozwalały na znaczny optymizm, o tyle informacje o faktach skłaniają do pewnych refleksji (tab. 2).

Tabela 2

OPINIE MATEK O ZAINTERESOWANIU ICH DZIECI SPRAWAMI PŁCI

Pytania	Kategorie odpowiedzi	Rozkład odpowiedzi		
		N	%	% poprzednio
Jeżeli Pani dziecko jest w wieku 7—10 lat, czy pytało już kiedyś o sprawy związane z płcią?	tak	36	31,6	32,0
	nie	75	65,8	53,2
	nie pamiętam	3	2,6	14,8
	Razem:	114	100,0	100,0
Jeżeli Pani dziecko jest w wieku 11—13 lat, to czy jest już mniej więcej uświadomione?	tak	14	31,1	24,0
	nie	17	37,8	12,2
	niewiele	4	8,9	39,1
	trudno powiedzieć	10	22,2	24,7
		45	100,0	100,0

22,2% matek grupy dzieci starszych nie potrafi odpowiedzieć na pytanie, czy posiadają już one jakiegokolwiek wiadomości dotyczące seksualizmu człowieka. 46,7% kobiet sądzi, że ich dzieci nie wiedzą na te tematy nic lub wiedzą bardzo mało. Zaledwie 31,1% podaje, że ich 11—13-latkowie są już mniej więcej uświadomieni.

Spośród matek młodszych dzieci, aż 65,8% przyznaje, iż nie spotkało się jeszcze z pytaniami własnego dziecka dotyczącymi spraw płci, a 2,6% nie potrafi przypomnieć sobie takiego faktu. Tymczasem wiedza medyczna, psychologiczna i pedagogiczna dostarcza wielu dowodów na to, że dzieci już w wieku przedszkolnym, a także i szkolnym, przejawiają duże zainteresowanie sferą płci.

Nasuują się więc dwa hipotetyczne wyjaśnienia. Albo dzieci przekonane (na bazie wcześniejszych doświadczeń), iż nie uzyskają w domu stosownych wyjaśnień, nie pytają swych matek o „te sprawy”. Względnie matki nie chcą przyznać się do faktu, iż mimo deklarowanej chęci nie potrafią rozmawiać z nimi na tematy wiążące się z seksualizmem.

Na podstawie przytoczonych wyników zarysowuje się więc wyraźnie sytuacja, w której matki (rodzice?) zdając sobie sprawę z konieczności uświadomienia dzieci i przygotowania młodzieży do życia seksualnego (uważając przy tym, że owo zadanie należy właśnie do nich!) unikają

udzielania informacji i raczej niechętnie myślą o odpowiadaniu na pytania stawiane przez dzieci.

Budzi się więc refleksja, iż w świadomości matek (rodziców?) współistnieją dwa sprzeczne ze sobą przekonania: jedno zaczerpnięte z publicystyki oświatowej, podkreślające konieczność uświadomienia młodzieży, drugie zaś pochodzące prawdopodobnie z tradycji wielowiekowego przemilczania i ugruntowanego na tej bazie przekonania, że sprawy erotyczne są otoczone pewnym „tabu”, o którym mówić po prostu nie należy.

Osobiście jestem jednak głęboko przekonany, że istnieje także trzeci powód ustawicznego milczenia rodziców — nie wiem, czy w obecnych czasach nie najważniejszy i szczególnie istotny? Są to nierzadko spotykane, podstawowe problemy związane z werbalizacją zagadnień dotyczących erotyki³⁾.

71,6% ogółu respondentek przyznało bowiem, iż podczas rozmów z partnerem (najczęściej mężem) na tematy związane z seksualizmem ma poważne kłopoty z określeniem poszczególnych zachowań i reakcji płciowych. Zaledwie 12,2% pacjentek wyznało, iż w pożyciu z mężem wypracowało sobie własny — zrozumiały wyłącznie dla dwojga ludzi — „język miłosny”.

Pozostałe, jeśli już podejmują taką rozmowę, używają głównie terminologii naukowej, która niejednokrotnie w sytuacji alkowy ma wydźwięk dość dziwaczny, sztuczny i napuszony. Część pacjentek podała także, iż w rozmowach intymnych z partnerem seksualnym używane bywają tak zwane „wulgaryzmy”, lecz po odpowiedniej „przeróbce” polegającej najczęściej na spieszczeniu podstawowej formy rzeczownika, względnie czasownika. W efekcie podobnych zabiegów uzyskiwane bywają subtelniej (a czasem i zabawniej) brzmiące wyrazy, których wykorzystywanie w sytuacjach intymnych nie budzi zastrzeżeń u obydwójga partnerów.

Podobnych „modyfikacji” werbalnych matki nie dopuszczają jednak w kontaktach z dziećmi i właśnie częste kłopoty ze stosowną nomenklaturą są główną, a przynajmniej jedną z ważniejszych, przyczyn milczenia.

Zaledwie 12% badanych kobiet przyznało, iż ucząc swe dzieci nazw poszczególnych części ciała podały im również określenia organów płciowych.

W zdecydowanie korzystniejszej sytuacji okazali się być chłopcy, których matki informowały, iż zostali wyposażeni przez naturę w „siusia-ka”, „fifraka” lub „ptaszka”. Dziewczęta natomiast z reguły nie wiedziały, jak się u nich nazywa część ciała znajdująca się w tak „bardzo wstydliwym miejscu”.

Przypuszczam więc, iż bariera językowa w zakresie werbalizacji zagadnień erotycznych jest znaczna i to ona właśnie często hamuje rodziców, nie pozwalając im na podejmowanie rozmów uświadamiających z dziećmi.

Dodam także, iż milczenie rodziców (spotykałem się z tym wielokrotnie we własnej praktyce pedagogicznej) bywa często spowodowane również nieznaną problemami erotycznymi dzieci — o czym pisałem nieraz na łamach popularnych czasopism przeznaczonych dla rodziców⁴⁾.

W omawianej obecnie zbiorowości (w przeciwieństwie do badanej przez H. Malewską) nie dostrzeżono powiązań pomiędzy stopniem religijności matek a ich poglądami na potrzebę uświadomienia seksualnego dzieci. Nie dostrzeżono również istotnego statystycznie związku między faktem prowadzenia rozmów o erotyzmie z własnymi 7—13 latkami a stosunkiem do wyznawanej wiary czy deklarowanym stopniem religijności.

Obecnie wystąpiła natomiast pewna korelacja (przy której współczynnik Czuprowa $T=0,1232$) między wykształceniem badanych kobiet a uświadomieniem ich dzieci. Pacjentki z wyższym wykształceniem częściej od pozostałych twierdziły, że przekazują swym dzieciom wiadomości związane z płcią, dostosowując je do wieku i poziomu zainteresowań dziecka w tym zakresie. Większość kobiet z wyższym wykształceniem, posiadających już dzieci w wieku szkolnym, sądziła przy tym, iż są one już mniej więcej uświadomione.

Odnotowano także, iż w zbiorowości kobiet uświadamiających swe dzieci było więcej osób z wykształceniem o profilu biologicznym, a także reprezentujących tzw. wolne zawody. Natomiast wszystkie matki będące z zawodu nauczycielkami (w populacji posiadającej dzieci w wieku powyżej 7 lat było ich 17) znalazły się w grupie kobiet nie rozmawiających z własnymi dziećmi o sprawach płci bądź nie pamiętających, czy kiedykolwiek pytały je one o sprawy związane z seksem.

Powyższej sytuacji nie można oczywiście uogólniać na wszystkich pedagogów. Niemniej fakt ów skłania do smutnej refleksji. Czyż można bowiem w najbliższym czasie liczyć na wzrastającą rolę szkoły w procesie wychowania seksualnego młodzieży, skoro nauczycielki nie chcą (nie potrafią?) rozmawiać na owe tematy nawet z własnymi dziećmi?

Sądzę, iż ciekawe mogłyby się okazać wyniki badań podjętych szerzej nad tym właśnie zagadnieniem. Oby rezultaty nie okazały się jednak zbyt pesymistyczne...

2. WSPÓŁZYCIE SEKSUALNE PRZED ŚLUBEM

Przedział wiekowy występujący pomiędzy osiągnięciem przez młodzież dojrzałości biologicznej a okresem wejścia w zalegalizowane związki partnerskie stwarza wiele wątpliwości, trudności i problemów natury pedagogicznej, a często również i moralnej. Dość powszechnie spotyka się bowiem postulaty stosunkowo późnego zawierania małżeństw (ze względu na osiąganą z opóźnieniem dojrzałość społeczną — usamodzielnienie się

nie tylko ekonomiczne), jak również powstrzymywania się od kontaktów seksualnych w tym „przejściowym” okresie życia.

Jak przedstawiają się poglądy na powyższe zagadnienia w badanej grupie, gdzie najwięcej kobiet zawarło własne związki małżeńskie w okresie 21—25 lat (51,3⁰/₀) oraz 25—30 lat (19,5⁰/₀)?

Otóż większość respondentek za optymalny wiek do zawarcia małżeństwa uważa przedziały wiekowe 18—21 lat (14,8⁰/₀ dla dziewcząt i 36,7⁰/₀ dla chłopców) oraz 21—25 lat (73,1⁰/₀ dla córek i 52,0⁰/₀ dla synów).

Zaskakująco liczna (ponad 1/3) wydaje się grupa kobiet wyrażających opinię, iż najbardziej odpowiednim okresem do wstąpienia w związek małżeński jest w przypadku młodego mężczyzny wiek 18—21 lat, a więc przedział życia, w którym prawo dopuszcza taką ewentualność wyłącznie w wyjątkowych przypadkach i okolicznościach (notabene zdarzających się coraz częściej — vide rejestry repertoryjne oraz statystyki sądowe wydziałów cywilnych sądów rejonowych).

O ile więc na przestrzeni ostatnich lat poglądy owe w odniesieniu do młodych kobiet nie uległy praktycznie zmianie (dane zawarte w pracy H. Malewskiej pozostają w tym przypadku bardzo zbliżone), to dla mężczyzn omawiane granice wiekowe uległy obniżeniu (poprzednio za optymalne przyjmowano przedziały wiekowe 21—25 lat oraz 25—28 lat — podczas gdy dziś ten ostatni wybrało zaledwie 6,6⁰/₀ ankietowanych kobiet).

Radykalną zmianę poglądów zaobserwowano natomiast w stosunku do problemu rozpoczynania współżycia seksualnego mającego miejsce przed zawarciem związku małżeńskiego (tab. 3).

Obecnie zaledwie kilka procent badanych kobiet stwierdziło, że fakt taki stanowczo nie powinien mieć miejsca. Około 1/4 respondentek uważała, iż jest to dopuszczalne w pewnych okolicznościach (wzajemna miłość czy przyjaźń partnerów, planowanie małżeństwa) i to zarówno w przypadku chłopców, jak i dziewcząt. Ponad połowa natomiast przedmałżeńskie kontakty seksualne określiła jako zachowania zupełnie naturalne, a nawet pochwaliła je, gdyż — jak przyznało dodatkowo 19,8⁰/₀ kobiet — „także i pod tym względem należy bliżej poznać przyszłego partnera przed ślubem”.

Trzeba także podkreślić, iż w grupie pacjentek aprobujących przedmałżeńskie kontakty seksualne młodzieży, większość respondentek (58,4⁰/₀) wyrażała przekonanie, że współżycie płciowe można podejmować dopiero wówczas, gdy obydwójce partnerzy darzą się nawzajem uczuciem miłości.

Porównując uzyskane obecnie wyniki z materiałem przedstawionym przez H. Malewską łatwo zauważyć, iż ostatnio wyraźnie zmalał odsetek kobiet zdecydowanie potępiających współżycie płciowe w niezalegalizowanym formalnie związku dwojga osób, przy jednoczesnym wzroście li-

POGLĄDY NA ROZPOCZYNIANIE
WSPÓŁZYCIA SEKSUALNEGO PRZED ŚLUBEM

Kategorie odpowiedzi	Współzycie seksualne przed ślubem				
	% obecnie		% poprzednio		
	♀	♂	dane OBOF*		Malewska (łącznie)
			♀	♂	
Stanowczo nie powinno mieć miejsca	4,7	4,0	60,0	33,8	26,0
Jest dopuszczalne w pewnych okolicznościach	28,1	25,1	18,9	27,6	43,7
Uważam za zupełnie naturalne	55,9	57,3	8,4	19,1	25,0
Trudno mi powiedzieć	10,3	11,0	11,6	18,1	5,3
Brak odpowiedzi	1,0	2,6	1,1	1,4	—
	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

* (W celu wyraźniejszego zobrazowania stopniowych przemian zachodzących w poglądach odnoszących się do powyższej kwestii w środkowej kolumnie przytoczono wyniki uzyskane w pracy H. Malewskiej. Wielkości tych nie należy jednak porównywać tak z uzyskanymi obecnie liczbami, jak i z wynikami podanymi przez Autorkę poprzednich badań, gdyż zostały one zebrane na ogólnokrajowej reprezentatywnej próbie losowej, nie zaś na incydentalnej populacji pacjentek szpitalnych, o których mowa w niniejszym opracowaniu.)

czebności kobiet uważających podobne postępowanie za zupełnie naturalne, a nawet czasem i pożądane.

W przedstawionej powyżej tabeli nie występuje uderzająca różnica (widoczna wyraźnie w przytoczonych przez Autorkę poprzednich badań danych OBOF-u) w normach obowiązujących dawniej chłopca i dziewczynę. Poprzednio bowiem większość ankietowanych uważała, iż młode kobiety stanowczo nie powinny inicjować życia seksualnego przed ślubem, lecz jednocześnie ten sam zakaz w odniesieniu do młodych mężczyzn pragnęła stosować dwukrotnie mniejsza liczba badanych.

W obecnie badanej grupie (w odróżnieniu do badanej przez H. Malewską) nie wystąpiły wyraźne różnice ani zależności w poglądach na swobodę seksualną przed ślubem a stopniem religijności. Nie dostrzeżono także znaczących powiązań pomiędzy wpływem własnych doświadczeń pacjentek wiążących się z ich inicjacją seksualną a opisanymi wyżej poglądami. Niemniej spośród 125 kobiet, które swe życie płciowe rozpoczęły dopiero po zawarciu małżeństwa, tylko 12 (a więc 9,6% tej grupy) pozostawało nadal przekonanych o słuszności takiego właśnie postępowania.

Natomiast wśród czynników towarzyszących liberalnym poglądom na swobodę seksualną przed ślubem odnotowano przede wszystkim udane życie seksualne badanych kobiet w aktualnym związku partnerskim oraz pozytywną ocenę własnego małżeństwa. O zależnościach tych pisała także H. Malewska, porównując poglądy grup krańcowo różnych ze względu na stopień doznawanej satysfakcji seksualnej.

W obecnie badanej zbiorowości dostrzeżono także związek pomiędzy reprezentowanymi poglądami a posiadaniem wykształceniem ($T = 0,1697$) — kobiety z wykształceniem wyższym lub średnim częściej aprobowały przedmażeńskie kontakty seksualne dwojga młodych osób niż pacjentki, które ukończyły jedynie szkołę podstawową.

Analizując powyższe wyniki należy podkreślić postępujący na przestrzeni ostatnich lat proces przemian moralnych wiążących się z laicyzacją moralności i obyczajów, co przy jednocześnie wysokim odsetku osób deklarujących się po stronie religii katolickiej (blisko 90% badanych) może wydawać się zjawiskiem paradoksalnym. W praktyce okazuje się jednak, iż życie seksualne obarczane przez wieki grzechem i ograniczane licznymi zakazami, z biegiem czasu wylało się spod kontroli Kościoła, a normy przezeń narzucane nie mają już dziś tak silnego i znaczącego wpływu na poglądy i przekonania ostatnio przebadanych kobiet, reprezentujących populację wielkowiejską.

PRZYPISY

¹⁾ H. Malewska: Kulturowe i psychospołeczne determinanty życia seksualnego. Warszawa 1967, PWN.

²⁾ Por. A. Jaczewski: Wychowanie seksualne i problemy seksuologiczne wieku rozwojowego. Warszawa 1986, PZWL; A. Jaczewski, B. Woynarowska: Dojrzewanie. Warszawa 1982, WSiP; M. Kózkiewicz: Zaproszenie do rozmowy. Warszawa 1981, IWZZ.

³⁾ Por. A. Grodzki: Zmiany w zakresie seksualizmu kobiet w Polsce na przestrzeni minionego ćwierćwiecza. W: Problemy Rodziny nr 5/1986.

⁴⁾ Por. A. Grodzki: Erotyzm po polsku. W: Uroda nr 5/1983; A. Grodzki: Pod figowym listkiem. W: Uroda nr 5/1984.

ZENON KRZEMIANOWSKI

*Oddział Doskonalenia Nauczycieli
Koszalin*

O PRÓBACH WDRAŻANIA DO PRAKTYKI SZKOLNEJ OPERACJONALIZACJI CELÓW KSZTAŁCENIA

Jednym z podstawowych zadań zawodowo czynnych nauczycieli jest planowanie procesu dydaktyczno-wychowawczego, realizowanego w czasie lekcyjnym. Planowanie to wiąże się nierozdzielnie z precyzowaniem celów kształcenia. Praktyka szkolna odsłania wiele mankamentów w zakresie konstruowania celów nauczania-uczenia się, a przede wszystkim

ich ogólnikowość, brak jednoznaczności w formułowaniu, a także trudności w pomiarze stopnia ich zrealizowania. Konsekwencją takiego stanu rzeczy jest brak pełnej korelacji między planowaniem a realizacją procesu dydaktycznego oraz brak możliwości wykorzystania celów kształcenia jako kryterium doboru treści kształcenia, „które rozstrzygają o strukturze, poziomie i stopniu unowocześniania procesu nauczania i uczenia się”¹¹. Dostrzega się także trudności nauczycieli w doborze odpowiednich metod, form i środków kształcenia. O zastosowaniu konkretnej metody, środka czy też strategii kształcenia, decyduje zwykle intuicja, a nie jedno z podstawowych kryteriów — kryterium celu kształcenia. Formułowanie celów ogólnych, charakterystycznych dla danego przedmiotu nauczania, nie ma wielu istotnych powiązań z planowaniem, organizacją i przebiegiem konkretnej jednostki lekcyjnej i nie może zmierzać do intensyfikacji procesu dydaktycznego. Mało precyzyjne wyrażenie zamierzeń dydaktycznych nie wyjaśnia także zasadności podejmowania szczegółowych działań nauczyciela i ucznia.

Wyjątkowo obiecującą w rozwiązywaniu tych problemów jest operacjonalizacja celów kształcenia — czynność polegająca na wyrażaniu celów ogólnych w postaci szczegółowej, określającej jednoznacznie i precyzyjnie nowy stan zachowania ucznia. Poprawnie sformułowany cel szczegółowy w kategoriach operacyjnych powinien zawierać w swojej treści opis zachowania końcowego, warunki przejawiania zachowania oraz tzw. standard realizacji — najniższy z poziomów realizacji, pozwalający uznać dany cel za zrealizowany. Zatem formułując cel kształcenia w postaci operacyjnej, wyrażamy w sposób szczegółowy, konkretny i jasny nowe działanie ucznia, jakie będzie umiał podejmować po zakończeniu realizacji tego celu. Pora jednak zakończyć dalsze wywody, traktujące o istocie i potrzebie formułowania operacyjnych celów kształcenia, wszak teoretyczne ujęcie tego tematu znalazło w wystarczającym zakresie swoje odbicie w dostępnej literaturze pedagogicznej.

Warto dodać, że poruszona problematyka nie stanowi autentycznej nowości pedagogicznej i podejmowana była przez pedagogów już ponad 20 lat temu²¹. W Polsce temat ten nie został przyjęty z entuzjazmem. Twierdzono m. in., że „przestrzeganie zasady wyrażania celów i zadań nauczania w kategoriach dostępnych dla pomiaru prowadzi w konsekwencji do odrzucenia celów ogólniejszych, uzasadnionych filozoficznie i ideologicznie, kosztem eksponowania ponad miarę celów operacyjnych, pragmatycznych, a więc odzwierciedlających manierę charakterystyczną dla amerykańskiej pedagogiki progresywnej”²².

W ostatnich latach zauważa się jednak powrót do idei formułowania operacyjnych celów nauczania-uczenia się. Potwierdza to nie tylko pojawienie się nowych opracowań, zawierających aspekt teoretyczny tej problematyki, lecz także podejmowanie licznych badań eksperymentalnych, mających na celu ocenę skuteczności dydaktycznej realizacji procesu

kształcenia, adekwatnej do uprzednio opracowanych celów operacyjnych.

Szeroka działalność w tym zakresie podjęta została przez Zakład Dydaktyki Ogólnej UAM w Poznaniu. Zdaniem kierownika tego zakładu — prof. dra hab. K. Denka — „badania wskazują, że na lekcjach, gdzie stosowano konstruowanie celów operacyjnych, osiągnięto efekty wyższe średnio od 18% do 35% w stosunku do lekcji, gdzie ustalono cele w sposób konwencjonalny”⁴⁾. Ponadto stwierdza się, że nauczyciele dysponują w najlepszym przypadku wiedzą bierną z dziedziny celów kształcenia. Tymczasem jest im niezbędna wiedza operatywna z tego zakresu. Wypełnienie tej luki staje się pilnym zadaniem systemu kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli⁵⁾.

Koszaliński Oddział Doskonalenia Nauczycieli w porozumieniu z Wojewódzką Radą Postępu Pedagogicznego i Zakładem Dydaktyki UAM w Poznaniu podjął się próby przygotowania nauczycieli z rejonu woj. koszalińskiego i słupskiego do realizacji procesu kształcenia z wykorzystaniem celów operacyjnych. Przygotowania te zapoczątkowała zorganizowana w maju 1986 r. sesja naukowo-metodyczna; jej celem było zapoznanie pracowników naukowo-dydaktycznych i nauczycieli metodyków Oddziału oraz nauczycieli — przewodniczących zespołów metodycznych z istotą celów operacyjnych oraz potrzebami ich stosowania w praktyce szkolnej. Na bazie opublikowanych materiałów posesyjnych, zorganizowano seminarium dla nauczycieli akademickich i nauczycieli metodyków w grupach przedmiotowych. Merytoryczny nadzór w obu etapach szkolenia sprawowali pracownicy naukowo-dydaktyczni Zakładu Dydaktyki Ogólnej UAM w Poznaniu. W ramach szkolenia opracowane zostały przykładowe listy celów operacyjnych dla wybranych partii materiału oraz wzorcowe scenariusze lekcji, uwzględniające realizację celów szczegółowych, sformułowanych w kategoriach operacyjnych.

W trakcie doskonalenia wiedzy nauczycieli Oddziału, wyłoniło się kilka osób żywo zainteresowanych nowym ujęciem celów kształcenia. Ten zespół formą samokształcenia wzbogacił na tyle dodatkowo zasób wiadomości i umiejętności objętych tą problematyką, że w dalszym samokształceniu służył pomocą swoim koleżankom i kolegom. Pomoc ta polegała m.in. na dokonywaniu w trakcie konferencji metodycznych teoretycznego wprowadzenia w zagadnienie operacjonalizacji celów nauczania i uczenia się, redagowaniu specjalnie opracowanych materiałów pomocniczych dla nauczycieli oraz udzielaniu porad i wskazówek tym, dla których nowe ujęcie celów sprawiało trudności.

Konferencje metodyczne — poświęcone głównie teoretycznym aspektom operacyjnego ujęcia celów dydaktycznych — odbyły się wiosną 1987 r. i objęły nauczycieli wszystkich przedmiotów nauczania. Aspekty czysto praktyczne operacjonalizacji celów lekcji (opracowywanie operacyjnie celów kształcenia dla konkretnych jednostek lekcyjnych oraz pre-

zentacja tych lekcji) stały się tematem zespołów metodycznych, odbywających się po konferencjach metodycznych. Organizowane były także konsultacje zespołowe dla nauczycieli napotykających na trudności w praktycznym stosowaniu celów operacyjnych.

Okazało się, że operacjonalizacja celów kształcenia stała się bardzo użyteczną w przedmiotach matematyczno-przyrodniczych i zawodowych (dotyczy to szczególnie praktycznej nauki zawodu), w mniejszym stopniu w przedmiotach humanistycznych, a z największymi trudnościami w nowej interpretacji tych celów spotkali się nauczyciele kultury fizycznej, muzyki i plastyki. Ma to ścisły związek ze stopniem ustrukturyzowania treści objętych danym przedmiotem nauczania. Duży wpływ na końcowe efekty wdrażania do praktyki szkolnej idei operacjonalizacji celów miał nie tylko poziom wiedzy tematycznej osób podejmujących takie próby, lecz przede wszystkim ich osobiste zaangażowanie i aktywność. Do wyróżniających się w tym względzie należeli członkowie pracowni: geografii, chemii, języka polskiego, przedmiotów zawodowych i matematyki. O tym wyróżnieniu mówią konkretne fakty. Nauczyciele metodycy geografii opracowali materiały metodyczne zawierające listy celów operacyjnych oraz scenariusze lekcji uwzględniające w realizacji nowe ujęcie celów. Materiały o podobnym charakterze napisane zostały przez zespół nauczycieli nowatorów języka polskiego, kierowanych w tej działalności przez nauczyciela metodyka. Metodycy chemii z woj. koszalińskiego prezentowali omawiany temat na centralnym szkoleniu nauczycieli metodyków tego przedmiotu. Problem operacjonalizacji celów kształcenia zainteresował także nauczycieli akademickich niektórych zakładów WSP w Słupsku. Nauczyciele akademicy naszego Oddziału zaprezentowali koleżankom i kolegom z zakładów matematyki, języka polskiego i nauczania początkowego istotę nowego ujęcia celów nauczania-uczenia się, a także poinformowali o formach i efektach wdrażania tej problematyki do praktyki szkolnej.

Z ogromnym zadowoleniem przyjmujemy informacje o próbach prowadzenia lekcji, których tok jest stosowany do uprzednio opracowanych celów operacyjnych. Pierwsze kroki stawiali nauczyciele zabiegający o stopień specjalizacji zawodowej. Lekcje te charakteryzuje precyzyjnie i jednoznacznie określony zakres treści nauczania, celowość każdego działania nauczycieli i uczniów oraz jawność oceny poziomu zrealizowania zamierzeń dydaktyczno-wychowawczych, określonych na początku zajęć. Nauczyciele metodycy w trakcie hospitacji lekcji zauważają wzrost liczby nauczycieli posługujących się szczegółowymi celami, wyrażonymi coraz częściej w postaci operacyjnej. Nauczyciele często zwracają się z prośbą do nauczycieli metodyków o pomoc w konstruowaniu nowej postaci celów do poszczególnych działów programu nauczania przedmiotu w danej klasie. Posiadamy już pierwsze zgłoszenia do druku w Oddziale publikacji

o treściach nawiązujących do praktycznej interpretacji omawianego tematu.

Mówiąc o zadowalających wynikach upowszechnienia procedury prowadzenia lekcji, o strukturze uwzględniającej cele operacyjne, nie można pominąć w tym udziału administracji szkolnej. Otrzymaliśmy pełną akceptację ze strony władz oświatowych obu województw wyboru tematu szkolenia nauczycieli oraz formy i sposobu jego realizacji. Spełniając prośbę kuratorów, przeprowadziliśmy krótkie szkolenie wizytatorów, inspektorów oraz dyrektorów szkół i placówek oświatowych. Zabiegaliśmy o to, aby ze strony kontrolujących nie doszło do tłumienia inwencji nauczycieli w podejmowaniu prób posługiwania się niekonwencjonalną procedurą planowania i realizacji procesu dydaktycznego.

Mimo dość licznych symptomów akceptacji ze strony nauczycieli—praktyków naszych działań na rzecz upowszechniania nowej procedury konstruowania celów kształcenia, jesteśmy ostrożni w formułowaniu końcowych wyników i ocen. Zamierzamy nadal doskonalić umiejętności stosowania nabytych wiadomości o celach operacyjnych w praktyce szkolnej. Szczególnie w przedmiotach matematyczno-przyrodniczych mamy zamiar przygotować nauczycieli do samodzielnej oceny wartości dydaktycznej poszczególnych celów szczegółowych i ich hierarchizacji prowadzącej do eliminowania zbędnej wiedzy. Wskazane jest także, aby nauczyciel potrafił w analizie zmierzającej do sprecyzowania konkretnych celów szczegółowych wykorzystać proste ich taksonomiczne ujęcie. Zadania te będą podejmowane w ramach konferencji metodycznych, które przeprowadzone zostaną w kwietniu bieżącego roku szkolnego.

Koszaliński Oddział Doskonalenia Nauczycieli podejmując wdrażanie do praktyki szkolnej (w rejonie swojego oddziaływania) operacjonalizacji celów lekcji, upatruje w tym działaniu wzrost efektywności nauczania—uczenia się. Z racji tej, że cele kształcenia wpływają na organizację, przebieg i skutki dydaktyczne oddziaływań nauczyciela, istotne jest to, aby był on świadomy, iż posługiwanie się celami nie jest zwykłą formalnością. Przecież sporządzając tzw. oprawę metodyczną danej lekcji, nie można sugerować się celami ogólnymi, określającymi typowy dla danego przedmiotu nauczania zestaw wiadomości i umiejętności. Poprawnie sformułowane szczegółowe cele w postaci operacyjnej są komunikatywne dla ucznia, który podobnie jak nauczyciel musi być świadomy celu podejmowanych działań oraz drogi prowadzącej do osiągnięcia tego celu. Ponadto operacyjne formułowanie celów umożliwia uczniom zdobycie wiedzy operatywnej. Ten rodzaj wiedzy daje szanse do tworzenia się tzw. transferu integrowanego, polegającego na samodzielnym stosowaniu nabytej wiedzy w życiu praktycznym.

Mając na uwadze takie wartości skutków operacjonalizacji celów lekcji sądzimy, że nasze działania są w pełni uzasadnione. Ponadto, podejmowaną realizację zadań traktujemy jako swoistą naukę czynienia z teo-

rii nauk pedagogicznych należytego pożytku. Aktualna struktura systemu doskonalenia zawodowego nauczycieli obejmująca w zintegrowaną całość zakres obowiązków i zadań nauczycieli metodyków oraz nauczycieli akademickich Oddziału pozwala na — w miarę skuteczne — wykonanie takich i im podobnych zadań.

PRZYPISY

¹⁾ K. Denek: Doskonalenie treści dydaktycznych w procesie nauczania i uczenia się. Bydgoszcz 1987, ODN s. 1.

²⁾ R. F. Mager: Preparing instruction objectives. Palo Alto 1962, Fearon.

³⁾ K. Kruszewski: Nauczanie programowane w systemie dydaktycznym. Warszawa 1972, PWN s. 93.

⁴⁾ K. Denek: Doskonalenie lekcji w drodze operacjonalizacji jej celów. Koszalin 1987, ODN s. 16.

⁵⁾ Tamże, s. 7.

PJOTR KOSTRZYŃSKI
Uniwersytet Warszawski

EDUKACYJNE ZASTOSOWANIA MIKROKOMUTERÓW. RAPORTY Z BADAŃ PROWADZONYCH W SZKOLNICTWIE AMERYKAŃSKIM I BRYTYJSKIM ¹⁾

Przedstawiono tu wyniki badań prowadzonych w USA na podstawie raportu opracowanego w Uniwersytecie J. Hopkinsa (Instructional Uses of School Computers) w USA ²⁾ i raportu z badań prowadzonych w szkołach północnoamerykańskich ³⁾ oraz refleksje brytyjskiego autora dotyczące realizacji Narodowego Programu Edukacji Mikroelektronicznej (MEP) — National Microelectronics Education Programme ⁴⁾.

1. INSTRUCTIONAL USES OF SCHOOL COMPUTERS

Raport ten jest relacją z badań przeprowadzonych w 1985 roku w szkołach USA i obejmuje zakres matematyki, innych przedmiotów ścisłych oraz zajęcia komputerowe. W tę grupę włączone są problemy z zakresu komputeryzacji ściśle powiązane z matematyką, logiką, problematyką alfabetyzacji komputerowej i programowaniem. Materiał badawczy uzyskano w wyniku analizy raportów nauczycieli szkół różnych szczebli, obejmujących kształcenie na poziomie elementarnym, niższym średnim i średnim. Celem badań było określenie sposobu wykorzystywania komputera w procesie nauczania realizowanym na kolejnych etapach kształcenia oraz wyciągnięcie wniosków z dotychczasowych doświadczeń związanych z komputerowym wspomaganie nauczania.

Analizę wyników chciałbym rozpocząć od zaprezentowania tabeli uka-

TABELA 1. WYKORZYSTANIE CZASU PRACY KOMPUTERA W ZALEŻNOŚCI OD TYPU ZAJĘĆ I POZIOMU NAUCZANIA.

PRZEDMIOT	POZIOM NAUCZANIA				
	K-2	3-5	6-8	9-10	11-12
INTEKTYWNE PRZEDMIOTY ŚCISŁE	38 %	37 %	26 %	16 %	5 %
INNE PRZEDMIOTY	1 %	1 %	1	3 %	4 %
(języki, artystyczne, pisanie tekstów)	48 %	45 %	38 %	44 %	35 %
ZAJĘCIA Z KOMPUTEREM	13 %	17 %	33 %	31 %	56 %
-logika, logos, rozumia-	2 %	4 %	7 %	2 %	0 %
-zwanie problemów	0 %	11 %	7 %	5 %	5 %
-alfabetyzacja	3 %	2 %	19 %	24 %	51 %
-programowanie					
OGÓŁEM	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

zującej procent wykorzystania czasu pracy komputera w zależności od typu lekcji i poziomu nauczania (por. Tabela 1). Graficzną prezentację otrzymanych zależności przedstawia rysunek 1.

Zaprezentowane wyniki ukazują, iż wykorzystanie komputera do nauczania matematyki systematycznie maleje w miarę wzrostu poziomu nauczania — na poziomie elementarnym procent czasu pracy komputera na tych zajęciach oscyluje w granicach 37—38%, by w klasach 11 i 12 osiągnąć zaledwie 5%. Autorzy raportu zwracają uwagę na fakt, iż komputer jest stosowany głównie do prostych ćwiczeń arytmetycznych, co wyjaśnia stosunkowo nisko wykorzystanie go na wyższych poziomach kształcenia — nauczanie algebry, geometrii i matematyki wyższej zajmuje tylko 8% czasu pracy komputera w klasach 6—12.

Zwraca uwagę również fakt, iż wzrasta — i to dość znacznie — procent czasu przeznaczanego na zajęcia komputerowe — od 13% na poziomie elementarnym do 56% w klasie 11—12, przy czym gros czasu poświęcane jest na programowanie — odpowiednio: 3% i 51%. Jednocześnie procent czasu przeznaczanego na problematykę alfabetyzacji komputerowej maleje od 19% na poziomie elementarnym do 5% w klasach 11 i 12. Autorzy zauważają również, iż w szkołach średnich tylko około 33% wszystkich nauczycieli przedmiotów ścisłych wykorzystuje komputer na lekcji, a ci, którzy to robią, używają go przede wszystkim do nauczania o komputerze, w szczególności programowania. Potwierdzają to dane z tabel 2, 3 i 4, które ukazują dominujące rodzaje aktywności komputerowej uczniów w zależności od przedmiotu na kolejnych szczeblach nauczania.

TABELA 2. TYPI AKTYWNOŚCI KOMPUTEROWEJ W ZALEŻNOŚCI OD PRZEDMIOTU W KLASACH ELEMENTARNYCH (K - 5).

TYP PRZEDMIOTU	TYPY AKTYWNOŚCI				
	CNICZĄCE (drills)	NAUCZAJĄCE (tutorials)	PROGRAMOWANIE	EGZERYCJUM TEKSTU	INNE POW. 10 %
Matematyka	72 %	14 %	8 %	3 %	
Zajęcia z komputerem	11 %	8 %	24 %	17 %	30% grafika i drukowanie
Inne	69 %	15 %	4 %	8 %	
OGÓLNA PROPORCJA CZASU	52 %	13 %	8 %	8 %	

TABELA 3. TYPY AKTYWNOŚCI KOMPUTEROWEJ W ZALEŻNOŚCI OD PRZEDMIOTU W KLASACH BIEŻĄCYCH ŚREDNICH (wzrost 6 - 8).

TYP PRZEDMIOTU	TYPY AKTYWNOŚCI				
	ĆWICZĄCE (drills)	NAUCZAJĄCE (tutorials)	PROGRAMOWANIE	EDYTORZY TEKSTU	INNE POW. 10 %
Przedmioty ścisłe	25 %	13 %	22 %	10 %	77% symulacja
Matematyka	58 %	19 %	19 %	4 %	
Zajęcia z komputerem	14 %	16 %	54 %	12 %	
Inne	47 %	29 %	0 %	18 %	
OGÓLNA PROPORCJA CZASU	40 %	20 %	23 %	12 %	

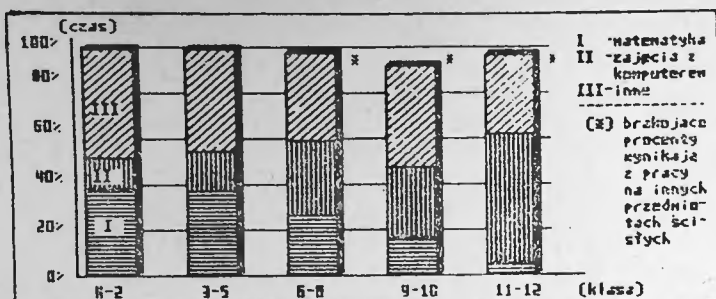
TABELA 4. TYPY AKTYWNOŚCI KOMPUTEROWEJ W ZALEŻNOŚCI OD PRZEDMIOTU W KLASACH WYŻSZYCH ŚREDNICH (high school).

TYP PRZEDMIOTU	TYPY AKTYWNOŚCI				
	ĆWICZĄCE (drills)	NAUCZAJĄCE (tutorials)	PROGRAMOWANIE	EDYTORZY TEKSTU	INNE POW. 10 %
Biologia	05 %	0 %	0 %	0 %	13% bazy danych
Chemia	40 %	31 %	0 %	1 %	14% symulac.
Fizyka	33 %	16 %	18 %	2 %	18% bazy danych
Ogółem przedmioty ścisłe	42 %	13 %	25 %	3 %	
matematyka (1)	68 %	24 %	0 %	1 %	12% oprogramowanie narzędziowe
matematyka (2)	49 %	14 %	21 %	0 %	
Zajęcia z komputerem	7 %	3 %	75 %	13 %	
Inne	31 %	16 %	0 %	30 %	
OGÓLNA PROPORCJA CZASU	32 %	10 %	48 %	19 %	

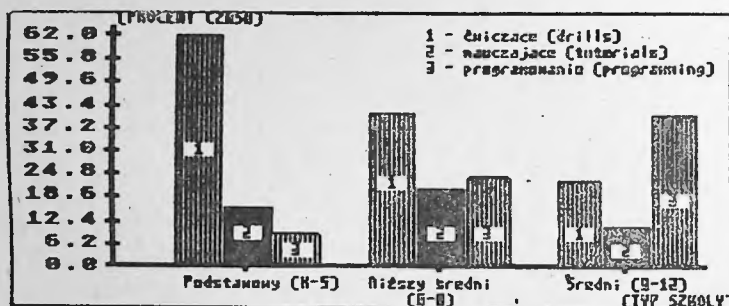
Autorzy wyróżnili w badaniach cztery podstawowe typy aktywności komputerowej: ćwiczenia (drills), nauczanie (tutorials), programowanie (programming) i pisanie tekstów (writing text). Poza tymi czterema uwzględniono także inne, które przekraczają 10% czasu. Są to: grafika i drukowanie (28%), symulacja (41%), obsługa baz danych (31%) oraz praca z oprogramowaniem narzędziowym (12%).

Dane umieszczone w tych tabelach ukazują, iż w miarę wzrostu poziomu kształcenia wyraźnie maleje czas przeznaczony na ćwiczenia. Największą ilość czasu na tego typu aktywność poświęca się na lekcjach matematyki. Odwrotną zależność daje się zauważyć w programowaniu, co potwierdza poprzednie wnioski, i w pracy z edytorami tekstu. Natomiast na użytkowanie programów nauczających (tutorials) najwięcej czasu przeznacza się w klasach 6 i 7 (zależność krzywoliniowa). Zwraca także uwagę wzrost czasu przeznaczanego na użytkowanie programów aplikacyjnych na poziomie wyższym średnim (klasy 9—12). Graficzną prezentację tych zależności zawierają rysunki 1 i 2.

Kolejna część raportu dotyczy organizacyjnego aspektu funkcjonowania mikrokomputera w szkole w klasach matematycznych. Niektóre z przytoczonych danych umieszczone są w tabeli 5. W początkowym okresie nauki komputer najczęściej wykorzystywany jest w klasie (77% cza-



Rys. 1 Wykorzystanie czasu pracy komputera w zależności od typu lekcji i poziomu nauczania.



Rys. 2 Wykres obrazujący typy aktywności komputerowej w zależności od poziomu nauczania

su pracy komputera). W dalszym toku nauki większy nacisk położony jest na samodzielną (bez nauczyciela) pracę w laboratoriach (47% czasu). Najczęściej przy jednym komputerze pracuje po dwóch uczniów lub jest to praca indywidualna, bez pomocy nauczyciela. Zestawienie tych danych z informacją o dystrybucji czasu nauczyciela pozwala wyciągnąć wnioski, że współpraca ucznia z komputerem nie absorbuje aktywności nauczyciela, który większość swego czasu przeznaczają na pracę z pozostałymi uczniami.

TABELA 5. Charakterystyka sposobów wykorzystania komputera w klasach matematycznych w 1985 roku (USA).

Sposób wykorzystania	klasy podstawowe	klasy średnie
% klas wykorzystujących nk. do pracy:		
1) w klasie	77 %	45 %
2) w laboratorium <bez nauczyciela>	15 %	47 %
3) w laboratorium <z nauczycielem>	8 %	8 %
% uczniów pracujących z nk.		
1) indywidualnie bez pomocy	36 %	44 %
2) indywidualnie z pomocą	14 %	8 %
3) w parach	45 %	40 %
4) w większych grupach	6 %	8 %
Średni czas pracy ciągłej (min)	17	19
% czasu jaki poświęca nauczyciel		
1) uczniom pracującym z nk	10 %	9 %
2) pozostałym	77 %	63 %

W 1985 roku relatywnie niewielu nauczycieli przedmiotów ścisłych podało, iż stosowali oni sześć różnych programów komputerowych (11% w Middle School i 32% w High School). Niektórzy nauczyciele przedmiotów ścisłych stosowali na lekcjach różne programy aplikacyjne (statystyczne, kalkulacyjne, bazy danych itp.), lecz bardzo niewielki procent tych nauczycieli stosowało je intensywnie.

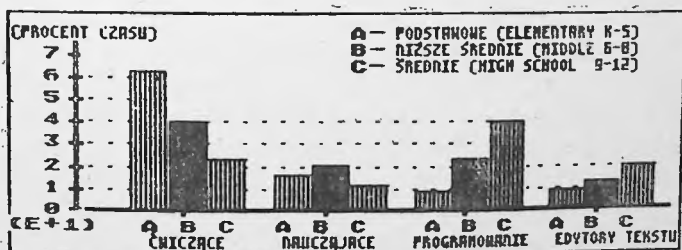
W matematyce komputery odegrały mniej więcej taką samą rolę, co w przedmiotach ścisłych. Służyły jako środek, dzięki któremu uczniowie mogli ćwiczyć podstawowe umiejętności arytmetyczne. Jednakże, co podkreślają autorzy, trudno jest określić skuteczność dydaktyczną komputera w tym zakresie, ponieważ bardzo niewielu uczniów używało komputera przez czas dłuższy. Analizując wykorzystanie komputera do nauki matematyki wyższej (począwszy od algebry) autorzy stwierdzają, że wprowadzenie techniki komputerowej do tradycyjnych tematów było jeszcze bardzo małe.

Poza kształceniem podstawowych umiejętności arytmetycznych zauważalny jest wzrost roli komputera w przygotowaniu do dalszego kształcenia matematycznego. Zdaniem autorów odbywa się to na dwa sposoby:

— poprzez stymulację rozwoju myślenia logicznego, rozwiązywanie problemów matematycznych i prezentację zastosowań matematyki,

— poprzez wzrastającą rolę komputera jako obiektu kształcenia (por. także J. Dunin-Borkowski⁵⁾), skupienie się na problematyce alfabetyzacji komputerowej i programowaniu.

Te zmiany w treści kształcenia informatycznego są obserwowane na wszystkich poziomach kształcenia. W klasach elementarnych (K-5) zmiany te uwidaczniają się w zaznajamianiu z klawiaturą, stosowaniu programów edukacyjnych jako przykładów wspomaganego przez komputer aktywności intelektualnej, w nauczaniu podstaw programowania (LOGO i BASIC) i w okazjonalnym użyciu edytorów tekstu i programów edycyjnych. W szkołach średnich (High School) semestralne kursy programowania weszły na stałe do programów szkolnych. Na poziomie niższym średnim (Middle School) szeroki zakres aktywności związanej z używaniem komputerów, od względnie łatwego programowania do gier logicznych i strategicznych, oferowany był większej liczbie uczniów niż kursy programowania w High School.



RYS. 3. PROCENT CZASU PRZEZARZĄCZANEGO NA UŻYTKOWANIE POSZCZEGÓLNYCH TYPOW OPROGRAMOWANIA W ZALEŻNOŚCI OD POZIOMU NAUCZANIA.

Mimo to autorzy raportu skłaniają się do tezy, iż komputery nadal odgrywają zbyt małą rolę we wspomaganiu nauczania. Wyjątkiem jest tylko fizyka w High School. Jednocześnie zwracają uwagę na trzy podstawowe przyczyny takiego stanu rzeczy. Po pierwsze — brak wystarczającej ilości oprogramowania edukacyjnego, po drugie — znikoma ilość odpowiednio przygotowanych nauczycieli, po trzecie — niedostosowanie programów nauczania do wprowadzenia nowej techniki.

2. NATIONAL MICROELECTRONICS EDUCATION PROGRAMME (MEP)

Narodowy Program Edukacji Mikroelektronicznej został powołany do życia przez Departament Edukacji i Nauki i realizowany był w szkołach Zjednoczonego Królestwa w latach 1981—1986. Objęto nim wszystkie szkoły w Wielkiej Brytanii poza szkolnictwem szkockim, które miało własny program. Swoją kontynuację znalazł on w MESU (Microelectronics in Education Support Unit).

MEP ukierunkowany był na edukację szkolną i zakładał trzy główne cele:

- zapewnienie nauczycielom odpowiedniego treningu i „serwisu” koniecznego do pracy z komputerem,
- stymulowanie i kontrolowanie programu rozwoju edukacyjnego wykorzystania komputerów,
- promocję i dystrybucję materiałów i informacji.

Szkolenie i działalność programowa realizowane były w czterech dziedzinach:

- nauka o komputerach (computer studies),
- nauczanie wspomagane komputerowo (CAL, CBL itp.),
- kontrola technologii (controll technology) obejmująca problematykę sprzętu i oprogramowania),
- system komunikacji i informacji (communication and information system); obejmował on regionalnych koordynatorów podległych lokalnemu komitetowi sterującemu, który nadzorował prace w danym rejonie. Poza tym na szczeblu centralnym istniało biuro koordynacji między regionami.

Analizując osiągnięcia MEP, autor stwierdza, że te elementy programu, które dotyczyły nauczania wspomaganego komputerem odniosły największy sukces. Udało się wykształcić sporą kadrę nauczycieli, wyposażyć wiele szkół w sprzęt i stworzyć podstawy oprogramowania dydaktycznego. Jednakże ten ostatni element wypadł stosunkowo najslabiej. Wielkie korporacje software'owe nie były zbyt zainteresowane produkcją oprogramowania dydaktycznego ze względów komercyjnych — tylko trzy programy zwróciły poniesione koszty.

Ocena wpływu nauczania wspomaganego komputerem na efekty kształcenia jest trudna, gdyż są one nierównomierne. Nauczyciele używają

komputerów niezbyt często i raczej „ad hoc”. Taki stan rzeczy powodowany jest przez kilka czynników. Po pierwsze — mikrokomputery i oprogramowanie są drogie w porównaniu z całością wydatków szkół na pomoce naukowe. Po drugie — jest stosunkowo mało komputerów w szkołach (średnio ok. 10) i czymś wyjątkowym jest posiadanie laboratorium komputerowego z niezbędnym oprogramowaniem. Po trzecie — mikrokomputery funkcjonują w starej rzeczywistości programowej, gdzie dominują nadal konwencjonalne sposoby nauczania.

Z drugiej strony wskazano na różnorodne role, jakie może w nauczaniu pełnić komputer. Może realizować funkcje pomocnicze dla nauczycieli i uczniów, wykorzystując istniejące programy aplikacyjne (np. edytory tekstów, bazy danych itp.), wspomagać proces nauczania i uczenia się, wykorzystując specjalne oprogramowanie edukacyjne. Powstały już programy nauczające i diagnostyczne (tutorial and diagnostic programs), ćwiczenia symulacyjne (simulation exercises) i laboratoria nauczające (np. STATLABS—statystyczny program wspomagający, LOGO), gdzie uczeń eksploruje swoją wiedzę „ucząc” komputer wykonywania procedur i złożonych zadań. Jest rzeczą charakterystyczną, że praca z tego typu oprogramowaniem zmienia konwencjonalne interakcje zachodzące podczas uczenia się, a uczniowie nabierają pewnej odpowiedzialności za rozwijanie swoich idei i za metody uczenia się.

Konkludując, Autor stwierdza, że inicjatywa MEP dopomogła w zwiększeniu świadomości nauczycieli dotyczącej komputerowego wspomaganie nauczania oraz pozwoliła przygotować część kadry nauczycielskiej do wykorzystywania komputerów w nauczaniu. Za główne przeszkody w pełnej realizacji idei uważa Autor braki w sprzęcie, w tym zbyt dużą jego różnorodność, oraz oprogramowaniu. Przyczyną znikomej ilości oprogramowania edukacyjnego poszukuje się w dużych kosztach produkcji, którą zajmować się winny interdyscyplinarne zespoły złożone z informatyków, psychologów, metodyków i nauczycieli praktyków, co oczywiście znakomicie podnosi koszty produkcji. Kolejnym czynnikiem hamującym jest nieprzystosowanie programów szkolnych do stosowania w procesie kształcenia nowoczesnych środków dydaktycznych, w tym również komputerów.

3. BADANIA W SZKOŁACH PÓLNOAMERYKAŃSKICH

Wyniki dwóch raportów dotyczących praktycznej realizacji idei komputerowego wspomaganie nauczania dowodzą, iż mimo dużych nakładów finansowych efekty są mniejsze od oczekiwanych. W szkolnictwie amerykańskim w latach 1983—85 wzrosła, co prawda, liczba komputerów z 250 tys. do ponad miliona (średnia dla szkół elementarnych 6 sztuk; średnich 21), jednak jest niewiele dowodów na to, że nastąpiły zmiany w zasadniczych aspektach kształcenia — tego, czego się uczniowie uczą, jak

się tego uczą i jak nauczyciele nauczają. Przeciętny północnoamerykański szkolny komputer stoi niewykorzystany przez 75% czasu przeznaczanego na naukę (szkoły elementarne) i tylko 15% nauczycieli szkół średnich, w tym nauczyciele informatyki, używa komputera regularnie. Większość badanych uczniów nie miała nigdy do czynienia ze szkolnym komputerem.

Autorka dochodzi do wniosku, że komputery nie znalazły miejsca w programie szkolnym i mają realnie niewielki wpływ na proces nauczania i uczenia się. Przyczyn takiego stanu rzeczy poszukuje ona w stylach pracy nauczycieli i w nietrafnym użytkowaniu komputerów w szkole. Nauczyciele preferują klasyczne metody nauczania (wykład i prezentacje dla całej klasy), a do samodzielnej pracy polecają podręczniki. Spowodowane jest to ogólnym programem szkoły i wiarą w efektywność znanych już metod. Do modelu nauczania wykorzystującego metody podające, testy i podręczniki komputer nie pasuje. Może, co prawda, zastąpić test i podręcznik, ale nie będzie on wykorzystany zgodnie ze swoimi możliwościami, nie stanie się zatem nową jakością w procesie nauczania i uczenia się. Jak dotąd jednak, używanie komputera na lekcjach i w pracy samodzielnej nie wpływa z realnych potrzeb kształcenia, uwzględnianych przez program.

Badania przytoczone wyżej pozwalają wyodrębnić cztery kategorie przyczyn małej efektywności stosowania komputerów w nauczaniu i jak się wydaje mogą one także dotyczyć szkolnictwa polskiego. Są to:

- przyczyny związane z brakiem sprzętu komputerowego i peryferyjnego,
- wynikające z braku oprogramowania dydaktycznego,
- brak systemu kształcenia nauczycieli i materiałów pomocniczych (teachware),
- i wreszcie nieprzystosowanie organizacyjne i programowe szkoły do efektywnego stosowania komputera w nauczaniu, zwłaszcza w zakresie kształcenia ogólnego.

Doświadczenia szkolnictwa amerykańskiego i brytyjskiego dowodzą, iż te aspekty winny stać się przedmiotem szczegółowych analiz, bowiem od nich w dużym stopniu zależy powodzenie, kosztownej przecież, realizacji idei nauczania wspomagane go komputerem.

PRZYPISY

¹⁾ Artykuł ten stanowi część raportu badawczego realizowanego w ramach C.P.B.P. 0804.

²⁾ H. J. BECKER: „Instructional Uses of School Computers. Reports from the 1985”. The Johns Hopkins University. National Survey No. 4, 1987.

³⁾ B. COLLIS: „Developments in the use of microcomputers in North American schools: to what extent is the teacher's role changing?”. W: International Review of Education 1987.

⁴⁾ J. R. HARTLEY: „The Innovation of Computer Assisted Learning”. W: British Journal of Educational Technology No. 5, 1987.

⁵⁾ J. DUNIN-BORKOWSKI: „Mikroinwazja”. W: KOMPUTER No. 7, 1986.

MATERIAŁY DYSKUSYJNE – POGLĄDY, OPINIE

DANIELA RUSAKOWSKA
Instytut Badań Pedagogicznych
Warszawa

ANTYINNOWACYJNE ZJAWISKA I PROCESY W SZKOLE

Określeniem „antyinnovacyjne” obejmują te procesy i związane z nimi zjawiska, które przeciwdziałają zmianom, hamują rozwój szkoły, utrudniają prawidłowe jej funkcjonowanie, ograniczają możliwości przekształcenia szkoły itp. Są to zjawiska i procesy negatywne, destrukcyjne.

Podobnie jak inne zjawiska i procesy o charakterze społeczno-pedagogicznym, mają one niezwykle złożoną strukturę. Mają także szeroki czasowo-przestrzenny zasięg, występują od dawna, towarzyszą istnieniu szkoły jako instytucji. Niełatwo jest opisać je i scharakteryzować. Trudno jest także zgłębić istotę związanych z nimi ograniczeń.

W dotychczasowych analizach naukowo-pedagogicznych zwraca się uwagę przede wszystkim na te ograniczenia, które można określić jako pierwotne; przedmiotem analiz są najczęściej założenia pedagogiczne i organizacyjne, a także rozwiązania instytucjonalne szkoły. Mówi się np. o brakach systemu klasowo-lekcyjnego, o wadliwych założeniach i zasadach (dotyczących m.in. sposobów nauczania, oceniania itp.).

W swoich rozważaniach skoncentruję się na tzw. ograniczeniach wtórnych, które tworzą się i kształtują na podłożu ograniczeń pierwotnych. Obejmują szeroki zakres antyinnovacyjnych procesów i zjawisk, utrwalonych, a także pogłębiających się. Można je także uznać za symptomy kryzysu szkoły. Są to: dezintegracja, adaptacja, autonomizacja.

Oczywiście, jest to tylko podział orientacyjny, umowny, nie jest więc ścisły ani rozłączny. Wyodrębnione grupy procesów i zjawisk różnią się między sobą pod wieloma względami (m.in. pod względem skutków ich oddziaływania w systemie wychowawczym), jednak nie są całkowicie odrębne. Nie są także izolowane, wzajemnie uzupełniają się, wpływają na siebie, wydaje się przy tym, że są to głównie wzajemne wpływy o charakterze wzmacniającym, tzn. dezintegracja sprzyja adaptacji, adaptacji towarzyszy autonomizacja itp. Te ścisłe powiązania między różnymi antyinnovacyjnymi procesami i zjawiskami sprzyjają umacnianiu barier utrudniających podejmowanie innowacji.

Dezintegracja definiowana jest jako rozkładanie pewnej całości, jako działanie przeciwne integracji.¹⁾ Tak rozumiana dezintegracja dominuje w szkole: obejmuje różne elementy systemu wychowawczego, wy-

stępuje na wielu odcinkach szkolnego życia i w różnych jego dziedzinach, zaznacza się na lekcjach i w pracy pozalekcyjnej, przenika do szkolnej społeczności, znajduje odbicie w metodach oddziaływania na uczniów.

Jednym z głównych przejawów dezintegracji są podziały. Procesy dezintegracji oddzielają nauczanie od wychowania, nauczanie od uczenia się, czynności nauczyciela od czynności uczniów, naukę od pracy, szkołę od życia. Na tym tle wytwarzają się dysproporcje, sprzeczności, zakłócenia wewnątrzszkolne, występujące w systemie wychowawczym jako całości, a także w poszczególnych jego ogniwach.

I tak, nauczanie w szkole staje się najważniejsze, wychowanie znajduje się na marginesie, nauczanie przeważa nad uczeniem się, czynności nauczyciela dominują nad czynnościami uczniów, nauka jest fetyszyzowana, praca nie ma właściwej rangi, zadania mają czysto szkolny charakter, są oderwane od realiów otaczającego życia.

Dysproporcje dotyczą sposobu wykorzystania czasu: jest on przeznaczony w szkole głównie na realizację tzw. dydaktycznych zadań, która wykracza często poza czas pobytu ucznia w szkole, odbywa się kosztem wypoczynku, rozrywki. Procesy dezintegracji prowadzą także do jednostronności metod. Wyraża się to w przecenianiu słowa nauczyciela, zaniedbywaniu aktywności uczniów, w eksponowaniu tego, co już wiadomo, pomijaniu znaczenia samodzielnych poszukiwań. Akcentowane jest znaczenie pamięci, nie doceniane są inne ważne sfery osobowości, takie jak: motywy, zainteresowania.

Brak harmonii i wewnętrznej równowagi systemu wychowawczego to również przejaw oddziaływania procesów dezintegracyjnych. Poszczególne elementy systemu wychowawczego, do których zaliczam: treści, formy organizacyjne, czynności i techniki wychowawcze, atrybuty zewnętrzne, nie rozwijają się równomiernie. Zakłócenia w rozwoju systemu polegają m.in. na przeroście jednych elementów, niedorozwoju innych (np. przerost atrybutów zewnętrznych czy czynności i technik wychowawczych nad pozostałymi elementami). O dysproporcjach można mówić także w odniesieniu do głównych sił tworzących system: pomijany jest udział uczniów, dominującą rolę spełnia nauczyciel.²⁾

Sumując można powiedzieć, że dezintegracja sprzyja fragmentaryczności (oddziaływanie na niektóre sfery osobowości, podejmowanie fragmentarycznych zadań, rozwój niektórych elementów systemu wychowawczego), a także wybiórczości nie opartej na trwałych zasadach, lecz na dowolnych, często przypadkowych kryteriach. Prowadzi do utrwalania tradycyjnych, konwencjonalnych metod.

Adaptacja stosowana jest zamiennie z pojęciem przystosowania, przy czym wyróżnia się przystosowanie bierne i czynne.³⁾ Przystosowanie szkoły ma głównie bierny charakter w tym sensie, że dominują w niej tendencje do podporządkowania się, ograniczania procesów doskona-

lących, hamowania rozwoju, uruchamiania mechanizmów umożliwiających przetrwanie.

Zjawiska i procesy adaptacji rozumianej jako bierne przystosowanie występują na różnych szczeblach systemu wychowawczego i w różnych jego ogniwach, a wywołuje je mechanizm polegający na dopasowywaniu się do systemu zewnętrznej kontroli. Oczywiście, takie przystosowanie się jest tylko powierzchowne i najczęściej pozorne. Niekiedy wywołuje przeciwnie w stosunku do zamierzonych skutki. I tak np. różne środki zewnętrzznego przymusu, które są czynnikiem wspierającym proces przystosowania, stają się zarazem przyczyną negatywnego stosunku uczniów do szkoły, przybierającego niekiedy skrajne formy (objawy wrogości, sprzeciwu, buntu). Szczególnie ostre protesty młodzieży wywołują próby narzucania im gotowego systemu norm, wartości, mechanicznego dostosowywania ich zachowań do wzorów obowiązujących w społeczeństwie dorosłych.

Adaptacji towarzyszy schematyzm. Wyraźnie zaznacza się to na lekcjach, przebiegających najczęściej według następującego wzoru:

Nauczyciel pyta — uczniowie odpowiadają.

Nauczyciel mówi — uczniowie słuchają.

Nauczyciel ocenia — uczniowie są oceniani.

Nauczyciel wydaje polecenia — uczniowie je wykonują.

Nauczyciel jest nadawcą — uczniowie są odbiorcami informacji.

Schematyzm odnosi się nie tylko do ogólnych założeń lekcji, ale także do szczegółowych rozwiązań dotyczących sposobów oceniania, stawiania wymagań. Dużą wagę przywiązuje się do formalnych kryteriów i norm, do formalnej dyscypliny traktowanej jako jeden ze wskaźników szkolnych osiągnięć.

Adaptacja prowadzi do minimalizowania funkcji, zadań lekcji. Nie są także wykorzystywane wszystkie możliwości dotyczące sposobów działania, sięga się po techniki najłatwiejsze, już wypróbowane. Nie są także wykorzystywane wszystkie możliwości uczniów. Jest on biernym wykonawcą poleceń nauczyciela, a jego sukces w szkole zależy od umiejętności dostosowania się do systemu szkolnych wymagań. Ciekawość uczniów jest więc ograniczana. Hamowana jest także ich inicjatywa, osłabiana samodzielność.

Nastawienie na realizowanie programu minimum dotyczy nie tylko lekcji, ale całego systemu wychowawczego, odnosi się do wielu zadań i celów, także tych, które zmierzają do doskonalenia szkoły. Głównym celem doskonalenia staje się „wyrównywanie dysproporcji” (np. między szkołą a życiem), „nadażanie” (np. za postępem społecznym, technicznym).

Występujące w szkole zjawiska i procesy adaptacji powodują, że jest ona środowiskiem sztucznym, bo kształtowanym przez nakazy, zakazy. Ograniczane są możliwości zaspokajania potrzeb młodzieży (aktywności, samodzielności), a także możliwości autentycznego, nieskrępowanego roz-

woju w kierunku „stawania się sobą”, ujawniania prawdziwych zachowań określanych jako „bycie sobą”.

Autonomizacja w teorii organizacji jest rozpatrywana na poziomie celów i oznacza m.in. zamianę celu głównego na uboczny, utożsamianie celów ze środkami działania itp.⁴⁾

Tak rozumiana autonomizacja jest charakterystyczna dla szkoły. Skrajnym jej przejawem jest to, że cel główny — wychowanie — znajduje się na marginesie, przekazywanie wiedzy, które jest środkiem realizacji celów wychowawczych, staje się celem głównym.

Zjawisku autonomizacji towarzyszy izolacja, która może mieć wewnętrzny i zewnętrzny charakter. Izolacja wewnętrzna to m.in. brak powiązań między poszczególnymi elementami systemu organizacyjnego i społecznego (między zespołami, klasami), uniemożliwiający przepływ informacji. Izolacja zewnętrzna oznacza odcięcie szkoły od życia, prowadzi do wyobcowania szkoły w środowisku.

Szkoła, oderwana od realnego życia, żyje swoim własnym życiem. Towarzyszące temu procesy autonomizacji polegają przede wszystkim:

— na kształtowaniu się wewnętrznych systemów wartości, stosowaniu własnych ocen i kryteriów sukcesu,

— na wytwarzaniu własnych zasad funkcjonowania.

Takie czysto szkolne kryteria i zasady są często wewnętrznie sprzeczne. W sprzecznościach tych dają o sobie znać rozbieżności między teorią i praktyką pedagogiczną. I tak np. w świetle teorii uczenia się wiadomo już, że czynnikiem intensyfikującym proces uczenia się jest działalność. Tymczasem w szkole dominuje werbalizm, pomimo że słowne metody oddziaływania na uczniów są mało skuteczne, wywołują wiele ubocznych, negatywnych skutków, prowadzą do bierności. Wiadomo także, że rozwijanie aktywności uczniów wymaga pobudzania ich „od wewnątrz”. W praktyce natomiast powszechnie stosowane jest pobudzanie „od zewnątrz”, poprzez zewnętrzne środki dyscyplinujące, jakimi są nakazy, zakazy.

Błędne są także niektóre założenia, na których opiera się system szkolnego kształcenia:

— że poprzez opanowanie wiedzy ogólnej, a także wyuczenie się zasad i reguł, osiągnie się automatycznie umiejętność rozwiązywania realnych problemów życiowych,⁵⁾

— że materiał przekazywany jest automatycznie przyswojony.⁶⁾

Błędy te powstają m.in. na skutek izolowania się szkoły od osiągnięć nauk (pedagogicznych, psychologicznych, socjologicznych), pomijania dorobku z dziedziny teorii uczenia się, wychowania. Odnosi się to także do treści szkolnego kształcenia: materiał przekazywany uczniom jest przestarzały, często zdezaktualizowany, oderwany od bieżącego życia, określane jako „balast wiedzy”.

Oderwanie szkoły od życia ma dalekosiężne wychowawczo skutki, wy-

rażające się w braku takich podstawowych umiejętności życiowych jak: planowanie czasu, określanie własnych życiowych aspiracji i konsekwentne ich realizowanie.⁷⁾ Właściwe przygotowanie do życia, uczenie się realiów życia występuje poza szkołą.

Do sprzeczności, paradoksów życia szkolnego należy m.in. to, że niewiedza w szkole jest napiętnowana, że powstrzymuje się uczniów od aktywności, zamiast ją pobudzać, że centralną osobą w szkole jest nauczyciel, a nie uczeń, że punktem wyjścia procesu nauczania jest program, a nie dziecko (jego potrzeby, możliwości). Wszystko to wpływa na zmniejszanie atrakcyjności szkoły, ogranicza możliwości skutecznego jej oddziaływania, powoduje nie tylko to, że nie poddaje się ona wpływowi życia, ale także sama nie wpływa na życie, na doskonalenie jego treści i form.

* * *

Analizując przyczyny omówionych antyinnovacyjnych procesów i zjawisk można zauważyć, że mają one pewne wspólne źródła. Jedno z głównych — związane jest z systemem organizacyjnym szkoły. I tak, praca w systemie klasowo-lekcyjnym jest przyczyną dezintegracji. Grupowanie uczniów w klasie według kryterium wieku powoduje, że znajdują się w niej zarówno uczniowie zdolni, jak i mało zdolni. Z konieczności — nauczyciel koncentruje się najczęściej na jednej grupie, trudno mu ogarnąć całość. Podział na klasy przyczynia się do podziału społeczności szkolnej. Wąska specjalizacja zawodowa nauczycieli wynikająca z przedmiotowego nauczania jest również czynnikiem dezintegrującym zespoły nauczycielskie; każdy koncentruje się na swoim przedmiocie, nie ma naturalnej potrzeby współdziałania i współpracy. Podział na przedmioty nauczania powoduje też, że materiał przekazywany uczniom jest rozdrobniony i sztucznie pokawałkowany.

Przyczyny adaptacji tkwią również w systemie organizacyjnym szkoły. Nauczanie w systemie klasowo-lekcyjnym zmusza nauczyciela do stawiania formalnych wymagań, narzucanych przez rozwiązania organizacyjne: podział na lekcje wyznacza granice czasowe dla procesu poznawania, określa metody, tempo pracy, wyznacza ramy aktywności.

Adaptacyjny charakter szkoły wynika także w dużym stopniu z jej zależności od systemów wyższego rzędu. Dostosowuje się ona do systemu ogólnych wymagań i zewnętrznej kontroli. Dominuje nastawienie na realizację zadań pochodzących z zewnątrz. Nauczyciel nie tylko przekazuje wiedzę, ale jest wykonawcą przepisów, zaleceń, wskazówek.⁸⁾

Programy są także jednym z czynników autonomizacji szkoły; oddzielają szkołę od terenu życia, rozwijają aspiracje nie związane z rzeczywistością.⁹⁾ Tworzone są poza szkołą, a więc i wymagania, które z nich wynikają, mają także zewnętrzny charakter. Ukierunkowują na zdobywanie wiedzy książkowej. Są ponadto obligatoryjne, nie liczą się z różnicami indywidualnymi, które występują między uczniami.

Jaki jest główny sens przedstawionych tu rozważań o procesach i zjawiskach antyinnovacyjnych w szkole?

Przed wszystkim — stanowią one próbę całościowego podejścia do zagadnienia trudności związanych ze zmianami innowacyjnymi w szkole. Dotychczasowe analizy, prowadzone pod kątem rozpoznawania czynników ograniczających możliwości wprowadzania zmian, polegają na wyszczególnianiu różnych pojedynczych trudności i przeszkód. Ujmując te trudności w kontekście problemów dotyczących antyinnovacyjnych procesów i zjawisk zyskuje się możliwości bardziej pogłębionej analizy, określenia skali, zasięgu ograniczeń, odsłaniania mechanizmów hamujących rozwój innowacji. Pojęcia pomocnicze: „ograniczenia pierwotne”, „ograniczenia wtórne” pełnią rolę narzędzia pogłębiającego sposób analizy, ułatwiają wykazanie wzajemnych związków między czynnikami, a także — uwarunkowań wpływających na powiększanie, utrwalanie się trudności. W rezultacie — zarysowany został negatywny obraz szkoły, a tym samym wyostrzone zostały — jak sądzę — problemy związane z wprowadzaniem zmian innowacyjnych w szkole.

PRZYPISY

¹⁾ Zob. T. Pszczołowski: *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*. Wrocław 1978, Ossolineum, s. 48.

²⁾ Pojęcia: elementy systemu, siły tworzące system wg. A. Lewina. Zob. A. Lewin: *System wychowania a twórczość pedagogiczna*. Warszawa 1983, PWN.

³⁾ Zob. T. Pszczołowski: *Mała encyklopedia...* op. cit., s. 218.

⁴⁾ T. Pszczołowski: *Mała encyklopedia...* op. cit., s. 21. Za Kieżun W.: *Autonomizacja jednostek organizacyjnych*. Warszawa 1971, s. 158—159.

⁵⁾ Zob. J. Szczepański: *Refleksje nad oświatą*. Warszawa 1973, PIW, s. 43.

⁶⁾ Zob. J. Szczepański: *Rzecz o nauczycielach w wychowującym społeczeństwie socjalistycznym*. Warszawa 1975, PIW, s. 7.

⁷⁾ Zob. J. Szczepański: *Refleksje nad oświatą...* op. cit., s. 164.

⁸⁾ *Ibidem.*, s. 115, 116.

⁹⁾ Zob. *Bliskie i dalekie cele wychowania*. Warszawa 1987, PWN, s. 257.

WIESŁAW W. SZCZĘSNY

*Instytut Programów Szkolnych
Warszawa*

MODELOWANIE PROGRAMÓW SZKOLNYCH A ZAGADNIENIE PROFILOWANIA TREŚCI KSZTAŁCENIA

I. Określone w programach poszczególnych przedmiotów treści kształcenia i wychowania stanowią podstawę organizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego w szkole. Postuluje się, aby programy zawierały obiektywną, nowoczesną wiedzę o świecie i człowieku, dostarczały bogatej i różnorodnej inspiracji ideowej i światopoglądowej, sprzyjały kształtowaniu wysokiej kultury intelektualnej i rozległej wiedzy, warto-

ściowych wzorów życia, osobistego stosunku do rzeczywistości, wyborowi celów, metod i środków działania.¹⁾ Przyjrzyjmy się nieco bliżej temu zbiorowi postulatów z punktu widzenia modelowania programów szkolnych i profilowania treści kształcenia.

Przede wszystkim należy zauważyć, że minęły już bezpowrotnie czasy, kiedy jeden człowiek potrafił wiedzieć wszystko, cokolwiek było tego warte. Wymienia się — jako ostatniego tego rodzaju myśliciela — Gottfrieda Wilhelma Leibniza (1646—1716), którego niezrównany umysł, jedyny w swoim rodzaju, chłonał wszystko, co było warte poznania, tworząc to przepracowując.²⁾

Obeonie jest rzeczą niemożliwą wiedzieć wszystko i znać się na wszystkim. Nie ma dziś uczonych, którzy by wiedzieli wszystko, do czego doszli ich koledzy. Odnosi się to nie tylko do poszczególnych dyscyplin naukowych, jak np. matematyka, fizyka, biologia, itp., ale także do ich działów. Obserwuje się nawet, że specjalista w jednym z działów nie jest w stanie aktualnie pamiętać i znać wszystkie najnowsze osiągnięcia.³⁾ Zakres wiedzy jest olbrzymi i nieustannie się zwiększa. Specjalizacja w nauce jest tak daleko posunięta, że nie sposób, aby jeden umysł mógł ogarnąć nie tylko całą wiedzę współczesną, ale nawet całość jednej gałęzi wiedzy. Oto przykładowo wzięta sytuacja istniejąca w piśmiennictwie naukowym z zakresu biologii: „Z grubsza szacując można przyjąć, że dziennie ukazuje się na świecie około 10 publikacji naukowych z zakresu biologii, których tematem jest błona komórkowa. Gdyby każda z tych publikacji liczyła tylko 5 stron — większość z nich jest obszerniejsza — badacz pracujący w tej dziedzinie musiałby dziennie przeczytać i przyswoić sobie 50 stron trudnego tekstu. A nie jest to przecież tekst powieściowy! Po części są to wyniki doświadczeń podane w telegraficznym skrócie, wyprowadzanie wzorów matematycznych, dyskusje dotyczące krzywych, przy czym całość najczęściej bywa pisana w języku obcym. Gdyby znalazł się ktoś taki, kto by to opanował, wiedziałby wprawdzie, co osiągnęli inni, ale nie miałby już ani chwili czasu na własne badawcze prace.”⁴⁾ Dlatego pytanie „czego uczyć?” ciągle jeszcze stanowi problem otwarty. Co więcej uważa się, że udzielenie zadowalającej odpowiedzi w dobie lawinowego wzrostu informacji staje się coraz trudniejsze, a nadążanie za przyrostem wiedzy, wynikającej z rozwoju teorii naukowych (np. fizyka⁵⁾) i przybywania faktów, prowadzi do podstawowej wady programów — ich przeładowania.

Gwoli ścisłości należy zaznaczyć, że nie wszyscy tę opinię podzielają, a niektórzy uważają takie poglądy o „przeładowaniu” za balamutne i szkodliwe społecznie. O istnieniu takiego stanowiska wspominamy tylko, gdyż naszym zamiarem nie jest dyskutowanie tej — skądinąd kluczowej kwestii z punktu widzenia programowania treści kształcenia ogólnego. Naszym bowiem zadaniem jest przeanalizowanie modelowania programów szkolnych w związku z profilowaniem treści kształcenia ogólnego.

Żeby jednak w sposób możliwie jasny przynajmniej postawić to zagadnienie i zaproponować własne rozwiązanie na tle istniejącej praktyki szkolnej, musimy wprowadzić pewną ilość pojęć, którymi będziemy się posługiwać w dalszych rozważaniach. Wprowadzona aparatura pojęciowa pozwoli także w sposób bardziej obiektywny ustosunkować się do wspomnianych postulatów wysuwanych względem programów szkolnych.

II. Dziś lepiej niż dotychczas, między innymi dzięki cybernetyce, wiemy, że do prawidłowego funkcjonowania każdego organizmu, a więc i człowieka, oprócz właściwego zasilania (dostępu do energii) nieodzowne jest posiadanie odpowiedniej informacji.

Organizm, dzięki sprzężeniu zwrotnemu z otoczeniem, może odbierać informacje o tym, co się dzieje w jego środowisku i zapobiegać ewentualnie grożącym niebezpieczeństwom. Uzyskane informacje są rejestrowane i przechowywane, dzięki czemu człowiek może wykorzystywać swoje przeszłe doświadczenia oraz przewidywać z pewnym prawdopodobieństwem zdarzenia przyszłe i odpowiednio się zachowywać.

Częścią potrzebnych informacji (np. dotyczących odżywiania i rozmnażania) organizm dysponuje od urodzenia dzięki dziedziczności. Resztę zdobywać musi sam. Im więcej takich informacji funkcjonalnych zdobędzie, tym skuteczniej będzie się mógł sterować.⁶⁾

Właśnie ze zdobywaniem i selekcją tej reszty informacji człowiek współczesny, wobec żywiołowych zmian w nauce, technice, życiu społecznym, a nawet w sztuce, ma największe trudności do pokonania. Gdyby chciał tylko polegać na sobie, to zdobyciu niezbędnego minimum informacji musiałby poświęcić całe życie. Dlatego też — jak można sądzić — już dawno zrodził się pomysł, żeby korzystać z doświadczeń nagromadzonych przez innych i w tym celu przede wszystkim powołano do życia szkołę. Dzięki niej człowiek może sobie przyswoić znacznie więcej informacji, doświadczeń, i to w stosunkowo krótkim czasie, że pozostaje mu go jeszcze dużo na ich wykorzystanie w życiu.

Jednak informacja informacji nie jest równa. Cybernetyce zaś zawdzięczamy istotne rozróżnienie trzech następujących grup informacji:

- informacje użyteczne (przydatne w procesach sterowania),
- informacje redundacyjne (informacje będące powtórzeniem informacji użytecznych),
- szum informacyjny (informacje przeszkadzające w odbieraniu informacji użytecznych).

Korzystając z wprowadzonej terminologii można powiedzieć, że jednym z najważniejszych zadań szkoły dotyczących treści kształcenia jest dostarczenie uczniowi najpotrzebniejszych mu informacji użytecznych. Tak sformułowane zadanie szkoły można by potraktować jako wstępne określenie kryterium doboru treści kształcenia ogólnego.⁷⁾ Aby je sprecyzować, należy zdefiniować, co będzie się rozumiało przez „wykształcenie

ogólne" oraz wyraz bardzo wieloznaczny, jakim jest: „treść”. Zaczniemy od wprowadzenia rozróżnienia między wiadomościami a poglądami.

„Wiadomością” będzie się nazywało informację będącą tak ścisłą odpowiedzią na pytanie, że nie jest możliwe danie odpowiedzi jeszcze ściślejszej, na przykład odpowiedź (prawidłowa) na pytanie: czemu się równa log 1? Natomiast informacje nie spełniające tego warunku będzie się nazywało „poglądami”. W oparciu o wprowadzone definicje możemy zaproponować następujące kryterium racjonalnego wykształcenia, którym jest nie tyle znajomość szczegółów (wiadomości), ile znajomość związków ogólnych i umiejętność wyrabiania sobie poglądów w poszczególnych sprawach.⁸⁾ Ową racjonalność uzasadnić zaś można tak: od rejestratu jednej szczegółowej informacji cenniejszy jest rejestrat jednej informacji ogólnej, mogącej mieć zastosowanie do wielkiej liczby sytuacji konkretnych. Zauważmy, że zaproponowane kryterium racjonalnego wykształcenia zawiera w sobie definicję kształcenia. Teraz możemy przystąpić do zdefiniowania terminu „treść”, często używanego w takich interesujących nas kontekstach: „treści nauczania”, „treści kształcenia i wychowania”, „treści programowe” itp.

Biorąc pod uwagę interesującą nas w tym opracowaniu problematykę będziemy rozróżniać:⁹⁾

— komunikaty c z y n n e (zjawiska), które istnieją tylko dopóki trwa przepływ energii, ale mogą wytwarzać następne komunikaty,

— komunikaty b i e r n e (ślady zjawisk), które istnieją bez przepływu energii. I tak np. pisanie programów nauczania jest procesem transformowania komunikatów czynnych (wiedza zespołów programowych) w biernie komuniaty (tekst pisany). Zapoznavanie się nauczyciela z programem jest transformowaniem komunikatów biernych w komunikaty czynne.

Jest zrozumiałe, że proces uczenia się i nauczania może odbywać się jedynie tylko dzięki komunikatom czynnym, tj. związanym z przepływem energii i wytwarzaniem następnych komunikatów. Sformułowanie to ujmuje istotę procesualności kształcenia — tak mocno akcentowaną w nowszych ujęciach pedagogicznych.

Mówienie jest transformowaniem komunikatów czynnych (które znikają bez śladu wraz z przebrzmieniem dźwięków, chyba że zostaną zarejestrowane, np. w pamięci uczniów), które stanowi zbiór komunikatów biernych (ślady pamięciowe). Może ono być następnie przetransformowane w zbiór komunikatów czynnych, gdy uczeń odpowiada na pytanie nauczyciela lub gdy korzysta z zarejestrowanych informacji w życiu.

Jest też zrozumiałe, że istnieje możliwość przenoszenia informacji (takiej samej) za pośrednictwem rozmaitych zjawisk.

Na przykład w rozmowie telefonicznej przechodzi się od zjawisk akustycznych (dźwięki mówione), poprzez zjawiska mechaniczne (w mikrofonie), zjawiska elektryczne (w linii telefonicznej), zjawiska mechaniczne

(w słuchawce), do zjawisk akustycznych (dźwięki słyszane) — i wszędzie informacja pozostaje taka sama.¹⁰⁾

Dla odróżnienia od zwykłego informowania — za M. Mazurem¹¹⁾ — będziemy wyróżniali parainformowanie, czyli mówiąc w pewnym uproszczeniu chodzi o skojarzenia, jakie towarzyszą informowaniu. Objaśnimy to na następującym przykładzie: gdy matka z głębi pokoju pyta dziecko wyglądające przez okno, co się dzieje na ulicy, a dziecko odpowiada, że zgasło czerwone światło, a zaświeciło zielone, to w takim przypadku dziecko mówi o informowaniu, w którym jest ono odbiorcą informacji. Natomiast gdyby odpowiedziało, że właśnie zostało dozwolone przechodzenie przez jezdnię, to wtedy mówiłoby o swoich parainformacjach. Inaczej mówiąc formą są spostrzeżenia odbiorcy, treścią zaś jego skojarzenia związane z tymi spostrzeżeniami, czyli że treść można zdefiniować ściśle jako zbiór parainformacji.

Jest oczywiste, że zarówno spostrzeżenia, jak i skojarzenia są indywidualnymi cechami odbiorcy. Z tym, że gdy idzie o spostrzeżenia, to ludzie różnią się w ich odbiorze znacznie mniej (jako osobniki posiadające prawie jednakową strukturę organów zmysłowych) niż gdy chodzi o skojarzenia.

Tak więc zakres parainformowania zależy od skojarzeń u nadawcy i odbiorcy. Pewne skojarzenia występują u wszystkich lub prawie wszystkich ludzi, inne tylko u mających podobne wykształcenie, jeszcze inne tylko u niektórych (np. u adherentów jakiejś szkoły filozoficznej) aż do takich, na które można liczyć tylko u jednego odbiorcy (np. u zakochanego partnera).

Podsumowując: parainformacje są tym, co się potocznie określa jako „rozumienie”, „znaczenie”, „treść”, „sens” wszelkich komunikatów.

Na programy szkolne możemy więc spojrzeć jako na zbiory komunikatów biernych, zawierających informacje o celach, treściach, metodach i formach nauczania. Z tym, że tzw. „treści programowe”, czyli zbiór haseł zawierający informacje dotyczące procesu kształcenia i wychowania, nie zawiera żadnych parainformacji.

W takim stanie rzeczy staje się jasne, że treść nauczania nie jest tym, co program zawiera, lecz tym, co poszczególni odbiorcy mu przypisują, a to co mu przypisują, jest oparte na ich własnych skojarzeniach (parainformacjach). Inne parainformacje będzie miał biolog czytający program biologii, inne nauczyciel uczący historii i pamiętający z biologii tylko tyle, co zapamiętał ze szkoły, a jeszcze inne uczeń, który zaczyna się dopiero biologii uczyć.

Poza pewnym zakresem wspólnym skojarzeń podobnych u poszczególnych kategorii wymienionych osób istnieje tak wiele skojarzeń odmiennych (zarówno, gdy idzie o zakres, jak i ilość), że w wielu przypadkach wszelka dyskusja zmierzająca do uzgodnienia poglądów (np. we wspomnianej kwestii „przeładowania programów treścią”) staje się bezna-
dziejna.

Tak w najogólniejszym zarysie przedstawia się niezbędna aparatura pojęciowa, z której powinna skorzystać teoria programów szkolnych. Rzecz jasna, aparatura dla potrzeb teorii musiałaby być znacznie bogatsza.

III. Jednym ze sposobów opracowania koncepcji programów kształcenia jest modelowanie, czyli konstruowanie modeli. W dydaktyce terminu „model” używa się niekiedy, gdy się chce przedstawić jakąś dziedzinę zjawisk za pomocą innej dziedziny — lepiej zbadanej, łatwiejszej do zrozumienia, bliższej doświadczeniu — gdy chcemy to, co niezrozumiałe, sprowadzić do tego, co już jest zrozumiałe.¹²⁾ Modelowanie zaś to zespół czynności budowania takiej konstrukcji teoretycznej.

Tak więc, w zasadzie, modelowanie jest uproszczonym przedstawieniem informacji już znanych. Gdyby się chciało modelowanie wykorzystać do celów poznawczych (zdobycia nowej informacji), należałoby wprowadzić pewne dodatkowe założenia do modelu. Z tym, że w dydaktyce problem informacji modelowanych ma jeszcze jeden aspekt, gdyż chodzi o informacje znane nauce (i nauczycielowi), a nie znane uczniowi. Świadomie pominiemy tu zagadnienie dydaktycznego opracowania modeli dla potrzeb kształcenia, jako wykraczające poza poruszaną problematykę.¹³⁾

Mówiąc więc o „modelowaniu programów szkolnych” będziemy mieć na myśli „uproszczone przedstawienie znanych już informacji o istniejących koncepcjach programów kształcenia”.

Idea programu kształcenia jest w znacznym stopniu związana z pracami J. Herbarta. W zaproponowanym przez niego ujęciu program nauczania jest zbiorem z góry zaplanowanej treści wiedzy z określonych przedmiotów nauczania. Przedmioty nauczania w takim programie układane są według ich wewnętrznych własności logicznych, dydaktycznych i wychowawczych.

Treści wiedzy mogą pochodzić z różnych źródeł, ale o ich doborze decyduje przede wszystkim TRADYCJA wypracowana w toku wieloletniej praktyki szkolnej. W ten sposób zakres wiedzy staje się zależny od zwyczaju i tradycji, nie poszukuje się tu uzasadnienia, dlatego taka, a nie inna informacja została w nim zawarta. Przy tej okazji podkreśla się, że programy nauczania oparte na tradycji zapewniając ciągłość historyczną i kulturową, w znikomym stopniu dotyczą przyszłości, w jakiej będą żyć i działać osoby kształcone według tych programów.¹⁴⁾ Uważamy, że ten zarzut jest najistotniejszy, przeto rozważymy go bardziej szczegółowo.

Przypomnijmy, że gdy była mowa o zadaniach szkoły, za jedno z najważniejszych uznaliśmy dostarczenie uczniowi najpotrzebniejszych mu informacji użytecznych. Za jedno z kryteriów użyteczności można uznać przydatność informacji w życiu ucznia, gdy już się stanie dorosłym uczestnikiem życia społecznego i będzie odpowiedzialny za skutki podej-

mowanych przez siebie decyzji. Trudno oczekiwać, aby w programach szkolnych znalazły się informacje (chodzi rzecz jasna o informacje doniosłe i typowe), które w wieku 60 lat będą jednakowo użyteczne. Ale 15 lat byłoby chyba wymaganiem niezbyt wygórowanym, a przez to możliwym do spełnienia przez szkołę.

Byłoby rzeczą interesującą, zwłaszcza wobec różnego rodzaju zmian programowych, dokonać selektywnego testu (na temat wszystkich programów szkolnych przedmiotów), co pozostaje w pamięci po 5, 15 latach, co było pożyteczne, a co — niepotrzebne lub wręcz szkodliwe.

W naszym instytucie — pisze J. Churgin¹⁵⁾ — w trakcie przygotowania nowego programu studiów z przedmiotu „Automatyzacja procesów przemysłowych” przeprowadzono test wśród absolwentów pracujących w zakładach, do których kierowano inżynierów o tej specjalności. Ankietowani mieli ocenić w skali trójpunktowej potrzebę lub bezużyteczność przedmiotów profilowanych i niektórych ogólnotechnicznych. Wyniki poddano analizie według nowoczesnej metody badań ankietowych. Na tej podstawie opracowano nowy program studiów, z którego skreślono szereg działów, a nawet niektóre dyscypliny w całości, dodano natomiast nowe. W szczególności program z wyższej matematyki objął kilka nowych działów. O ile nam wiadomo, analogicznych badań nad programami przedmiotów szkolnych nie robiono nigdzie, tak jak badań na temat udziału różnego typu informacji w programach nauczania.

Niestety, ciągle jeszcze preferuje się badania, których problem sformułować można następująco: określić poziom osiągnięć uczniów oraz głównych uwarunkowań tych osiągnięć.¹⁶⁾

Jeżeli wyżej scharakteryzowany model możemy nazwać rejestrem treści przedmiotów nauczania, to prezentowany teraz możemy nazwać modelem programu kształcenia w znaczeniu szczegółowego rejestru ZADAŃ dla ucznia. W tym rozumieniu program kształcenia jest układem wielu mniejszych zadań, w których dokonany wcześniej dobór i układ treści ma zapewnić wysokie prawdopodobieństwo osiągnięcia zamierzonego wyniku.

Program taki zazwyczaj składa się z trzech podstawowych części: zbioru cząstkowych zadań, wskazówek naprowadzających ucznia na poprawny tok rozumowania i reguł przekształcania zadań. Za wadę tak pojmowanego programu uważa się fakt, że w praktyce zawierałby on kilkanaście tysięcy stron i niepotrzebnie obejmował swoim zasięgiem trzy szerokie kręgi zagadnień, które w dydaktyce bywają rozpatrywane w trzech odrębnych działach: 1) ogólny zarys doboru i układu treści kształcenia, 2) uszczegółowienie tych treści w podręcznikach, 3) metody i organizację zajęć.¹⁷⁾ Ale nie są to — naszym zdaniem — podstawowe wady tego typu modeli programów kształcenia. Ich ułomność polega przede wszystkim na niemożliwości rozstrzygnięcia problemu pod-

stawowego dla programowania kształcenia, a mianowicie: czego należy uczyć?

Innym jeszcze modelem programu kształcenia jest program rozumiany jako zbiór odpowiednio dobranych i ułożonych CELÓW.

Doceniając rolę celów w sterowaniu działalnością pedagogiczną, chcielibyśmy zwrócić uwagę na fakt dość nagminnej praktyki sterowania ludzkim zachowaniem poprzez stawianie szczytnych celów odwołujących się i wyrażających nie tyle konkretne potrzeby członków społeczeństwa, ile ogólnie uznawane wartości. Jak się okazuje w praktyce, a więc zazwyczaj po niewczasie, gdy przychodzi do konkretów, w których żąda się, żeby realizatorzy działali wbrew własnym interesom, sterowanie poprzez stawianie celów zawodzi.

Program rozumiany jako system celów nie przewiduje więc szczegółowych treści i umiejętności, jakie uczniowie mają nabyć w toku realizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego. Doborem i układem treści przedmiotów do „przerobienia” zajmuje się nauczyciel w swoich indywidualnych planach i nie odpowiada za formalną realizację programu, lecz za końcowe efekty osiągnięte w pracy z uczniami.¹⁸⁾

W związku z kwestią odpowiedzialności nauczycieli za końcowe efekty nasuwają się następujące uwagi nieco ogólniejszej natury.

Przy układaniu programów szkolnych traktuje się je jako czynnik rozstrzygający o tym, jaka będzie młodzież kończąca szkołę. Dlatego też zespoły programowe drobiazgowo rozstrząsają, co w każdym przedmiocie dodać, zmienić, wykreślić. Sama młodzież (podobnie zresztą jak nauczyciele, chociaż w różnym stopniu) traktowana jest na tym etapie przedmiotowo. Na etapie realizacji nauczyciele odzyskują podmiotowość, jednak okazuje się w toku realizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego, że rzeczywistość jest dużo bardziej złożona — obok działań i postaw nauczycieli odgrywa rolę postawa ucznia, stosuje się więc różne metody mające nakłonić ucznia do aktywnego działania. Uczeń zaczyna powoli odzyskiwać swoją podmiotowość. Nie należy przy tym dać się zwieść nader bogatej retoryce o podmiotowości ucznia, gdyż jej wartość najlepiej się uwidacznia, gdy wreszcie przychodzi do egzaminowania. Okazuje się, że wszystkim winny jest uczeń. Problem rozstrzyga się tak, jak gdyby tylko nauka ucznia rozstrzygała o jego poziomie wiedzy i stopniu nabytych umiejętności (przecież gdyby tak było istotnie, to nauczyciele byłiby niepotrzebni). Mimo więc deklarowania odpowiedzialności nauczyciela za efekty końcowe kształcenia, w praktyce — w razie negatywnych wyników wspólnego trudu nauczających i nauczanych — konsekwencje w stosunku do jednego z tych „wspólników” wyciąga „drugi wspólnik”.

W pedagogice wysuwa się też propozycje, którą można nazwać modelem programu kształcenia w znaczeniu rejestru UZDOLNIEŃ i ZAINTERESOWAŃ ucznia.

W związku z koncepcją kształtowania indywidualnego według tego modelu formułuje się szereg dyrektyw: ¹⁹⁾

— po pierwsze, kształcenie osób utalentowanych nie powinno być prowadzone kosztem osłabienia intensywności kształcenia pozostałych uczniów;

— po drugie, system kształcenia uzdolnień i zainteresowań nie powinien naruszać szans zdobywania wiedzy przez całą młodzież.

Omawiany model wraz z dyrektywami jego stosowania wymagałby wielu jeszcze dodatkowych założeń, aby mógł się stać praktycznie użyteczny. Nie będziemy tu ich referować, zwrócimy tylko uwagę na sprawę, naszym zdaniem, najważniejszą, jaką jest wszechstronne rozwijanie talentów i uzdolnień uczniów, gdyż z punktu widzenia zaspokajania różnorodnych potrzeb społecznych i podziału pracy, jest to także kwestia istotna. Niemniej jednak racjonalna indywidualizacja treści kształcenia to tylko jeden z podsystemów procesu nauczania-uczenia się, ściśle wiążący się z innymi elementami i otoczeniem społecznym. Traktowanie zaś jednego z podsystemów jako jedyne i wiodące zarazem nie posuwa sprawy programowania kształcenia ogólnego dużo naprzód. A w pewnych okolicznościach może spowodować pogorszenie sytuacji, zamiast ją poprawić. Mówiąc konkretnie, rozrzut talentów w populacji uczniów mimo dużego zróżnicowania jest zgodny z rozkładem normalnym. W praktyce oznacza to, że uczniów bardzo utalentowanych jest stosunkowo niewiele, podobnie jak uczniów bardzo mało zdolnych, gdyż najwięcej jest osobników o talentach i uzdolnieniach średnich. Stąd programy te byłyby dobre tylko dla niewielkiej liczby uczniów, którzy i tak bez tych programów doskonale by się obeszlili. Bowiem człowiek prawdziwie utalentowany do swego rozwoju nie potrzebuje programów nauczania, gdyż on przede wszystkim chce tworzyć rzeczy nowe i odkrywać prawdy jeszcze nieznanne. Czyli, że każdy program jest dla niego jednakowo dobry i zły zarazem. Najlepszy program dla wybitnie uzdolnionych — to program sam przez nich tworzony. I w tym też sensie można powiedzieć, że dla geniuszy wszystkie metody nauczania są jednakowo skuteczne.

Nie występujemy tu, rzecz jasna, przeciwko indywidualizacji i rozwijaniu zainteresowań i talentów, ale przeciwko proponowanym niekiedy sposobom ich realizacji (na przykład kreowanie „awangardy XXI wieku” mocą administracyjnego „zarządzenia” jakiegoś funkcjonariusza ministerstwa).

Mówiąc o modelach programu kształcenia nie sposób pominąć modelu w znaczeniu rejestru treści i metod dotyczących POZNAWANIA SAMEGO SIEBIE. Model ten zawiera postulaty dotyczące tego, w jaki sposób uczeń powinien w szkole poznawać siebie samego, własny świat wewnętrzny, swoje możliwości, emocje i potrzeby.

Są to wszystko postulaty słuszne, bo gdzie uczeń ma zdobywać obiek-

tywną i opartą na naukowych przesłankach wiedzę o sobie, jak nie w szkole. Instytucją umożliwiającą człowiekowi najdokładniejsze poznanie siebie samego powinna być więc szkoła. Niestety, współczesna szkoła tylko w niewielkim stopniu realizuje to podstawowe zadanie. Przecież do dnia dzisiejszego ideałem szkoły jest swoista uniformizacja: wszyscy uczniowie mają nabyć jednakowe wiadomości z każdego przedmiotu bez względu na zdolności i zamiłowania, wszyscy uczniowie mają być jednakowo pilni, grzeczni, posłuszni i pracowici. Normy współżycia społecznego, które wpaja się uczniom, są to przeważnie nakazy i zakazy, które odnoszą się do wszystkich jednakowo, a zostały wprowadzone ze względu na ogólny interes społeczeństwa. W rezultacie uczeń otrzymuje wiele informacji bardzo ważnych, ale nie o sobie, oraz informacje o sobie, ale mało ważne. Istotne informacje o sobie uczeń musi zdobywać sam, ale jakże ma to robić, skoro nawet nie wie, co to znaczy.

Poznanie samego siebie, nabywanie umiejętności decydowania w różnych sytuacjach życiowych, wykształcenie umiejętności samodzielnego i krytycznego formułowania poglądów, to dla każdego sprawy najważniejsze i programy nauczania powinny to uwzględniać, i to w sposób priorytetowy. Ale żeby mogły to robić, musi się radykalnie zmienić stosunek do programowania kształcenia ogólnego i wychowania.

O kilku istotnych sprawach dla nowoczesnego programowania kształcenia ogólnego wspomnieliśmy w toku omawiania różnych modeli kształcenia, o innych pisaliśmy w wielu publikacjach²⁰⁾, ale najważniejsze w tym zakresie zostaje jeszcze do zrobienia i w niniejszym opracowaniu dajemy temu wyraz.

Teraz, już możliwie najkrócej, zajmiemy się (w zarysowanym kontekście problemowym) niektórymi zagadnieniami związanymi z profilowaniem treści kształcenia.

IV. W systemie edukacji na poziomie średnim istotną rolę spełnia kształcenie sprofilowane. Uwzględnia się w nim indywidualne zainteresowania i uzdolnienia uczniów oraz wymagania kwalifikacyjne wyższych uczelni na poszczególne kierunki. Programy sprofilowane służą integracji wiedzy wokół przedmiotów kierunkowych, rozwijaniu zainteresowań młodzieży wybranymi dyscyplinami naukowymi oraz odpowiadającymi im dziedzinami praktyki społecznej. Uczniowie mogą wybrać profil podstawowy, humanistyczny, matematyczno-fizyczny, biologiczno-chemiczny, klasyczny, a także klasy z rozszerzoną nauką języków obcych lub wychowania fizycznego — obecnie także już profil pedagogiczny.²¹⁾ „Strukturę treści kształcenia i wychowania tworzy kanon dyscyplin podstawowych i niektórych nauk praktycznych. W jej modelowaniu, zgodnie z celami i funkcjami szkoły, decydującą rolę spełniają kryteria pedagogiczne, a szczególnie wzgląd na wielostronny rozwój osobowości uczniów, ich ogólne możliwości, różnorodne zainteresowania i uzdolnienia, a także potrzeby społeczne. Z tych powodów treści kształcenia i wychowania

ujęto w pięć modeli treściowych i organizacyjno-metodycznych, zachowując między nimi odpowiednie relacje, konieczne do utrzymywania jednolitego charakteru szkoły. Odpowiadają im profile kształcenia: podstawy, humanistyczny, matematyczno-fizyczny, biologiczno-chemiczny i klasyczny, uwzględniające różne proporcje między przedmiotami humanistycznymi, matematycznymi i przyrodniczymi.²²⁾

Jest widoczne, że w tekście dokumentu nie został wymieniony profil pedagogiczny, gdyż w tym czasie był on w fazie projektowania. Dlatego też omówimy go w innym opracowaniu bardziej szczegółowo, tu zwrócimy tylko uwagę, że profilowanie treści kształcenia jest jednym ze sposobów upowszechniania wykształcenia ogólnego ze względu na ewentualnie wykonywany w przyszłości zawód. Jest to, rzecz jasna, jeden z możliwych sposobów interpretacji profilowania treści kształcenia. Bez względu jednak na sposoby ujmowania tego zagadnienia, u jego podstaw leży idea integracji wiedzy.

Sama integracja, co należy mocno zaakcentować, nie doczekała się jeszcze eksplikacji jasnej i także ma wiele znaczeń nie zawsze ze sobą skorelowanych. „Różnorodne próby integracji nauk świadczą o potrzebie całościowego spojrzenia na rzeczywistość. Konieczność takiego spojrzenia uświadamia sobie szczególnie ostro człowiek współczesny, tym bardziej, że niestannie zmuszony jest rozwiązywać problemy interdyscyplinarne.”²³⁾ Jeżeli wypadnie się zgodzić, że współczesny człowiek w coraz większym stopniu uświadamia sobie, iż przychodzi mu się potykać coraz częściej z problemami interdyscyplinarnymi, to uczeń szkoły ogólnokształcącej — jak można sądzić na podstawie analizy wyników licznych badań — świadomość taką posiada raczej w stanie zalążkowym. Nie jest nam znany fakt ustalony w toku badań, że uczniowie umieliby odpowiedzieć na pytanie, co to jest problem interdyscyplinarny i umieli wskazać przykładowo takie problemy. Zajmiemy się teraz tym typem problemów nieco bliżej.

Nauka tradycyjna, i to ją odróżnia od nauki współczesnej, miała strukturę obejmującą w zasadzie dwa obszary problemowe:²⁴⁾

- problemy abstrakcyjne (rozwiązywane w matematyce i logice),
- problemy konkretne monodyscyplinarne (rozwiązywane w poszczególnych monodyscyplinach).

Do niedawna myślano, a wielu pod wpływem otrzymanej edukacji szkolnej i dziś myśli, że np. budowanie miast to sprawa architektów, a za nowoczesny uchodzi pogląd, że to sprawa urbanistów. Ale to także nie jest cała prawda, bo oprócz domów i ulic trzeba zadbać o fabryki, w których mieszkańcy będą pracować, o szkoły, o szpitale i apteki, o sklepy, kawiarnie, księgarnie, kina, teatry, parki i wiele innych jeszcze rzeczy.²⁵⁾ Tak więc i w budowie miast powinna nastąpić koncentracja wielu specjalności, a nie tylko w samej nauce. Naukowcy jednak zrozumieli to dużo wcześniej niż decydenci odpowiedzialni za sterowanie społeczeń-

stwem, i wyodrębnili w strukturze nauki problemy multidyscyplinarne, których rozwiązanie wymaga współdziałania wielu specjalistów z różnych monodyscyplin. Problemów takich jest coraz więcej, a od prawidłowego ich rozwiązania uzależniony jest obecnie każdy postęp społeczny.

Rozwój współczesnej nauki wykazał ponadto, że istnieją jeszcze problemy interdyscyplinarne, tj. tak ogólne, że otrzymane wyniki mogą być wykorzystane w wielu bardzo różnych dyscyplinach. I tak np. okazało się, że procesy regulacji, pierwotnie badane dokładnie tylko w automatyce, są czymś powszechnym, występują nie tylko w maszynach, lecz także w organizmach i społeczeństwach, przy czym wszędzie są oparte na tych samych zasadach. W ten sposób wyodrębniono problem typowo interdyscyplinarny, a to z kolei dało impuls do ukonstytuowania się idei nauk interdyscyplinarnych. Jako jedne z pierwszych tego rodzaju nauk, nie znanych klasycznej metodologii, powstały: cybernetyka, czyli nauka o sterowaniu, oraz ogólna teoria systemów.

Taki stan rzeczy — naszym zdaniem — powinien mieć znacznie większy wpływ na praktykę programowania kształcenia ogólnego, które należałoby oprzeć właśnie na wyodrębnieniu problemów interdyscyplinarnych, a profilowanie — na wyodrębnieniu problemów multidyscyplinarnych i, konsekwentnie, specjalizację — na bloku problemów monodyscyplinarnych.

V. Zdajemy sobie w pełni sprawę, że jest to zaledwie zasygnalizowanie pewnych problemów, które należałoby ściśle sformułować i poprawnie rozwiązać tak, żeby rozwiązania te mogły znaleźć miejsce w praktyce programowania kształcenia ogólnego i profilowania treści kształcenia ze względu na przyszłe problemy, jakie przyjdzie rozwiązywać uczniowi, gdy stanie się dorosłym i zacznie pracować.

Obecnie światli pedagodzy zdają sobie sprawę, że rozwój humanistyki wyraźnie nie nadąża za rozwojem myśli technicznej i w tym upatrują jedno z głównych źródeł problemów wychowawczych, które w najbliższym czasie muszą znaleźć rozwiązanie zgodne z dobrem człowieka. Mocno ograniczone ramy artykułu nie pozwalają na bliższe omówienie tych problemów, które zresztą coraz częściej zaczyna poruszać prasowa publicystyka, alarmując społeczność o zagrożeniach ekologicznych, dehumanizacji życia w wielkich aglomeracjach miejskich, o wzroście przestępczości nieletnich, o szerzeniu się narkomanii.

Godne jest zauważenia, że są to wszystko problemy optymalizacyjne, do rozwiązania których konieczne jest współdziałanie rozmaitych specjalistów. Aby jednak było ono efektywne, już w szkole muszą uczniowie nauczyć się, że są to właśnie problemy optymalizacyjne, zapoznać się z rolą wszystkich istotnych czynników występujących w tych problemach oraz posiąść wspólny język w zakresie potrzebnym do ich roz-

wiązywania. Jednolitość programów nauczania to ostatnie, wymaganie spełnia tylko w stopniu minimalnym.

Na zakończenie podkreślmy, programy szkolne są tworem niezwykle trudnym do reformowania, gdyż drobne poprawki niczego już nie dają, a gruntowne reformy uniemożliwia konieczność kontynuowania dotychczas obowiązujących programów. Ponadto, nie sposób dziś dołożyć do nich cokolwiek bez skreślenia czegoś innego. Niemniej jednak, pomimo tych trudności, autentyczne reformy programów szkolnych trzeba będzie zacząć. Wcześniej bowiem lub później „pierestrojka” trafi też do szkolnictwa, gdyż zostanie wymuszona presją zmieniającego się otoczenia, a jak uczy historia (i to całkiem niedawna), lepiej się do niej przygotować niż biernie oczekiwać jak długo się tylko da.

PRZYPISY

- ¹⁾ Por. Założenia programowo-organizacyjne wychowania i kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Dokumenty i materiały. Pod red. S. Fryciego. Warszawa 1984, s. 92 i ns.
- ²⁾ W. Tatariewicz: Historia filozofii, t. 2. Warszawa 1966, s. 83—84.
- ³⁾ M. Lubański: Wprowadzenie do informatyki. Warszawa 1979, s. 8.
- ⁴⁾ R. Glaser: Biologia inaczej. Warszawa 1984, s. 177—178.
- ⁵⁾ Np. w fizyce cząstek elementarnych wysunięto ostatnio hipotezę risonów, która niejako głębiej ujmuje strukturę materii aniżeli czyni to teoria kwarków. Hipotezę risonów wysunęli w 1981 roku H. Harari i N. Seiberg. Zob. Physics Letters 96B, 269.
- ⁶⁾ Zob. K. Steibuch: Automat und Mensch. Berlin—Gottingen—Heidelberg, 1961; G. Klaus: Kybernetik und Gesellschaft. Berlin 1965.
- ⁷⁾ W roku 1965 M. Mazur pisał: „Trudno określić, jaki udział mają poszczególne informacje w nauczaniu szkolnym, gdyż badań tego rodzaju jeszcze nie przeprowadzono. Według mojej oceny w nauczaniu na poziomie liceum ogólnokształcącego przypada u nas: na informacje użyteczne 5%, redundancje 15%, szum informacyjny 80%.” Zob. M. Mazur: Twór skostniały, art. W: Argumenty Nr 27/369/, 1965. © ile nam wiadomo, badań takich nie przeprowadzono także nigdzie do dnia dzisiejszego. A można zasadnie przypuścić, że przeprowadzenie poważnych badań porównawczych przyniosłoby niemałą korzyść praktyce i teorii programowania kształcenia ogólnego.
- ⁸⁾ M. Mazur: Cybernetyka i charakter. Warszawa 1976, s. 288.
- ⁹⁾ M. Mazur: Jakościowa teoria informacji. Warszawa 1970, s. 34.
- ¹⁰⁾ M. Mazur: Cybernetyka i charakter, dz. cyt., s. 137.
- ¹¹⁾ Dz. cyt., s. 132.
- ¹²⁾ T. Karwat: Modelowanie programów studiów, art. W: Problemy modelowania procesów dydaktycznych, pod red. E. Berezowskiego. Warszawa 1978, s. 123.
- ¹³⁾ Zagadnieniem tym w odniesieniu do chemii poświęcona jest praca T. Szeromskiego: Modelowanie w nauczaniu chemii. Warszawa 1982.
- ¹⁴⁾ T. Karwat: Modelowanie programów studiów, art. W: dz. cyt., s. 127.
- ¹⁵⁾ J. Churgin: I co dalej, tłum. z ros. T. Nowosad. Warszawa 1981, s. 25.
- ¹⁶⁾ Zob. np. B. Niemierko: Osiągnięcia szkolne dzieci i młodzieży — koncepcje badań, art. W: Badania Oświatowe nr 3/27, 1982, s. 68—86.
- ¹⁷⁾ T. Karwat, dz. cyt., s. 127—128.
- ¹⁸⁾ Dz. cyt., s. 132 i ns.
- ¹⁹⁾ j.w., s. 132—134.
- ²⁰⁾ Zob. W. W. Szczęsny: Optymalizacja procesu dydaktycznego w szkole, art. W: Nowa Szkoła nr 12, 1986, s. 727—731; oraz Kryterium charakterologiczne jako podstawa jednolitości i różnorodności treści i metod kształcenia, art. W: Nowa Szkoła nr 12, 1987, s. 693—698.
- ²¹⁾ Zob. Profil pedagogiczny w liceum ogólnokształcącym. Założenia i programy. Przygotowany w Instytucie Programów Szkolnych przez zespół w składzie: dr Jadwiga Chylińska, mgr Dorota Masiewicz, doc. dr hab. Józef Póiturzycki, mgr Wiesław W. Szczęsny, mgr Wiesława Tejchma, doc. dr Eugenia A. Wesółowska. (Maszynopis powielany IPS).

²²⁾ Założenia programowo-organizacyjne..., dz. cyt., s. 93.

²³⁾ Zob. Z. Matulka: Syntezy interdyscyplinarne w procesie kształcenia, art. W: *Studia Filozoficzne* Nr 2/123/1976.

²⁴⁾ M. Mazur: *Cybernetyka i...*, dz. cyt., s. 7.

²⁵⁾ Tamże, s. 10.

KRZYSZTOF LUBAŃSKI
Uniwersytet Warszawski

CZAS WOLNY W PROCESIE RESOCJALIZACJI

Pojęcie dewiacji i patologii utożsamia się na ogół z niedostosowaniem społecznym. Takie ujęcie problemu sugeruje, iż przyczyn wspomnianych zjawisk należy szukać w sferze dysharmonii kontaktów społecznych. Jednakże w praktyce łatwo można stwierdzić, że „istnieje społeczne niedostosowanie, które bynajmniej nie jest równoznaczne z przestępczością i społeczne przystosowanie wyraźnie dające się z nią utożsamiać”.¹⁾ Jeśli bowiem rozumieć przystosowanie społeczne jako zgodność norm i wartości, którymi kieruje się osobnik, z systemem norm akceptowanych w jego społecznym środowisku, to nie ulega wątpliwości, że zgodność taka jest podstawą funkcjonowania jednostki w grupie przestępczej. I odwrotnie — wielu ludzi należąc do określonej grupy kulturowej poprzez małżeństwo czy pracę w danym zakładzie, funkcjonuje w środowisku o odmiennych wzorcach życia i nigdy nie może całkowicie się zasymilować, a mimo to ich aktywność nie wywołuje dysonansu. Tak więc wydaje się, że socjologiczny punkt widzenia nie jest w pełni adekwatny do sposobów wyjaśniania zachowań patologicznych. Słuszna w tym świetle wydaje się natomiast teza, iż „termin »nieprzystosowanie społeczne« należy zachować dla socjologicznego faktu nieodpowiedniości między systemem norm i wartości uznawanych przez jednostkę a normami akceptowanymi w grupie, której ona jest członkiem, natomiast predyspozycje osobnika do postępowania niezgodnego z interesami całego społeczeństwa i poszczególnych jego członków określać jako asocjalność”.²⁾ Jeśli tak, to przyczyn omawianych zjawisk należy szukać w sferze psychiki jednostki i jej systemu wartości, nie zaś wśród zaburzeń klasycznie rozumianego uspołecznienia.

Takie pojmowanie mechanizmu patologii społecznej w dużym stopniu modyfikuje metodykę postępowania resocjalizacyjnego. Jego podstawowym celem będzie zatem kształtowanie przystosowania psychicznego wychowanka, czyli umiejętności zaspokajania przez niego potrzeb osobistych w warunkach danej kultury. Aby cel ten mógł zostać osiągnięty, niezbędne jest uruchomienie podstawowego mechanizmu resocjalizacji, polegającego na systematycznym wygaszaniu nawyków negatywnych zachowań (ze społecznego punktu widzenia) i permanentne wzmocnienie

nawyków zachowań pozytywnych, przy czym oba te procesy winny przebiegać równolegle, wykorzystując psychologiczny mechanizm warunkowania.

Powyższe zadania stawiane przed wychowaniem resocjalizującym narzucają ściśle określoną strategię postępowania, wyróżniającą w nim trzy następujące po sobie etapy:

- a) oddziaływania etiotropowe, polegające na usuwaniu przyczyn niepożądanych postaw,
- b) oddziaływania ergotropowe, wytwarzające nawyki motywacyjne mające charakter konkurencyjny w stosunku do dotychczasowych nawyków negatywnych,
- c) oddziaływania semiotropowe, mające na celu stymulowanie pozytywnych wyborów.

Tak więc w resocjalizowanym osobniku musi wytworzyć się swoisty konflikt, mający za swój przedmiot sposoby zaspokajania podstawowych potrzeb psychicznych. Sprawą wychowawcy jest natomiast, aby konflikt ten podtrzymywać i wzmacniać, a następnie doprowadzić do przeświadczenia o atrakcyjności proponowanych przez siebie nowych form zachowań.

Nie jest jednak kwestią bez znaczenia, jakie formy zachowań będą przez wychowawcę proponowane. Ich dobór musi wynikać z trzech podstawowych zasad wychowania resocjalizacyjnego, a mianowicie zasady reedukacji (inspirowanie procesów uczenia się eliminujących postawy skłaniające do reakcji dewiacyjnych), zasady wszechstronnego rozwoju osobowości (wyrównywanie opóźnień rozwojowych w sferze postaw i charakteru oraz inspirowanie rozwoju wszystkich sfer osobowości) i zasady traktowania penitencjarnego (zminimalizowanie potencjalnych możliwości wystąpienia przestępczych form aktywności wychowanków).³⁾

Skoro więc postępowanie resocjalizacyjne obwarowane jest wieloma zastrzeżeniami i wymaga maksymalnej koncentracji sił i środków wychowawczych, z drugiej natomiast strony słusznie przypisuje mu się olbrzymią rolę społeczną, w pełni zasadne staje się pytanie o właściwszy dobór form pracy wychowawczej. Chodzi bowiem o to, aby w możliwie najmniej skomplikowany i zróżnicowany organizacyjnie sposób osiągnąć maksymalnie pozytywne efekty resocjalizacyjne, uwzględniając jednocześnie różny stopień nasilenia dewiacji oraz specyfikę poszczególnych środowisk realizujących ten proces (zakład wychowawczy, placówka opieki częściowej, środowisko otwarte).

W świetle strategii i zasad postępowania resocjalizującego bodaj optymalną formą pracy jest odpowiednio zorganizowany czas wolny. Za dokonaniem takiego wyboru przemawia bowiem wielka liczba argumentów.

Jest rzeczą oczywistą, iż szczególnie doniosłe znaczenie resocjalizacyjne będą miały te oddziaływania, które niosą ze sobą duży ładunek emocjonalny. Z tego punktu widzenia wiele rodzajów aktywności w czasie wolnym ma olbrzymi potencjał atrakcyjności, co każe upatrywać

w nich efektywną formę pracy, w pełni aprobowaną przez wychowanków.

Sens wychowania resocjalizacyjnego można w pewnym przybliżeniu sprowadzić do procesu zmiany postaw. Proces ten, w zależności od struktury osobowości jednostki⁴⁾ można osiągnąć oddziałując bądź na emocje, bądź na czynnik intelektualny determinujący określoną postawę. Wspomniana różnorodność form aktywności w czasie wolnym pozwala na taki ich dobór, aby w maksymalnym stopniu były one dostosowane do osobowości konkretnego wychowanka. Ma to szczególne znaczenie w relacji introwertycy-ekstrawertycy⁵⁾, gdyż cecha zależności od pola, której wyrazem jest powyższa dychotomia, różnicuje zarówno proces wykolejania się młodzieży, jak i jej podatność na wpływy wychowawcze.

Nie sposób mówić o pozytywnych efektach oddziaływań resocjalizacyjnych bez aktywnego udziału samych wychowanków. Zajęcia realizowane w czasie wolnym niejako same narzucają taką konieczność. Co więcej, odpowiednia metoda postępowania pozwala na wpojenie resocjalizowanym przeświadczenia, iż dokonują oni samodzielnego wyboru spośród proponowanych im form aktywności. Powoduje to wystąpienie poczucia nieskrępowania i samodzielności, sprzyjającego pozytywnym emocjom, skierowanym wobec samego procesu resocjalizacji, któremu są poddawani, wychowawca zaś poprzez właściwą ofertę realizuje postawione przed sobą cele.

Wreszcie przy zastosowaniu tej formy pracy istnieje pełna możliwość dostosowania jej do warunków, w których proces przebiega (przede wszystkim środowiskowych), wieku osób resocjalizowanych (odpowiednio rozbudowana propozycja zajęć skierowana do dzieci, młodzieży i dorosłych) oraz stopnia wykolejenia społecznego.

Zarówno istniejąca i systematycznie pogłębiania teoria rekreacji⁶⁾ jak i teoria wychowania resocjalizującego⁷⁾ w pełni doceniają znaczenie czasu wolnego w omawianym procesie. Analizując jego psychohygieniczne funkcje⁸⁾, wykazuje się na ogół znaczenie rekreacyjne, kompensacyjne, korektywne i kreatywne tego zakresu aktywności. Wynika z tego, że czasowi wolnemu przypisuje się nie tylko walory zabawowo-rozwojowe, lecz podkreśla się także jego niebagatelną rolę w likwidowaniu deficytów i nieprawidłowości zarówno w sferze psychiki, jak i zdrowotno-fizycznej. Z kolei wśród metod wychowania resocjalizacyjnego aktywność przypisana potocznie czasowi wolnemu staje się pod postacią kulturotechniki jedną z trzech podstawowych (obok antropotechniki i samowychowania) taktyk postępowania. Warto podkreślić przy tym, że zarówno antropotechnika przyjmująca postać psycho- lub socjodramy, jak i samowychowanie, w praktyce w dużym stopniu wykorzystuje formy pracy utożsamiane z aktywnością rekreacyjną.

Wykorzystywanie aktywności w czasie wolnym dla potrzeb resocjali-

zacji jest więc nie tylko w pełni uzasadnione, lecz także ze wszech miar pożądane. Można bowiem w tym zakresie wskazać na kilka jego istotnych funkcji, a mianowicie:

a) funkcja stymulacyjna. Dotyczy procesu kształtowania i zmian postaw. W jej wyniku następuje wygaszanie potrzeb niepożądanych, wzmacnianie istniejących potrzeb o znaczeniu pozytywnym oraz tworzenie nowych, społecznie pożądanych. W następstwie tego procesu u wychowanka winna pojawić się postawa aprobująca te ostatnie;

b) funkcja korektywna. Dzięki niej dokonuje się właściwe ukierunkowanie istniejących nawyków w zakresie wyboru zachowań zaspokajających pojawiające się potrzeby psychiczne;

c) funkcja sublimacyjna. Polega na zaspokojeniu istniejących potrzeb emocjonalnych, ze społecznego punktu widzenia pozytywnych, nowymi, odbiegającymi od dotychczasowych metodami.

d) funkcja kompensacyjna. Często proces resocjalizacji zgodnie ze swoją strategią powoduje odseparowanie wychowanka od dotychczasowego, patologicznego środowiska. Omawiana funkcja umożliwi mu rozwijanie swojej aktywności w nowych warunkach społecznych;

e) funkcja adaptacyjna. Jest ukoronowaniem procesu oddziaływań resocjalizacyjnych i wyraża się w dostosowywaniu form zachowań jednostki do wymogów społeczno-kulturowych.

Chcąc, aby proponowane zajęcia w czasie wolnym mogły w maksymalnym stopniu spełnić pokładane w nich nadzieje w postaci efektów resocjalizacyjnych, ich dobór musi uwzględniać kilka podstawowych kryteriów. Przede wszystkim muszą one posiadać walory terapeutyczne, czyli reedukować i jednocześnie stymulować najważniejsze sfery osobowości wychowanka, szczególnie zaś ukierunkowywać emocje. Muszą to być ponadto przede wszystkim te formy zajęć, które wyzwalają w aktywowanym wychowanku mechanizmy kontroli wewnętrznej, głównie w postaci przekonań, potrzeb i motywów. Zwracać trzeba też uwagę na to, aby podejmowane przez podopiecznych rodzaje aktywności sprzyjały tworzeniu się poczucia własnej wartości, a więc w maksymalnym stopniu zaspokajały ich ambicje oraz potrzeby osiągnięć i uznania społecznego. Bardzo pomocnym przy resocjalizowaniu przez aktywność rekreacyjną czynnikiem jest wykorzystywanie potencjału dotychczasowych zainteresowań oraz możliwych do zaakceptowania nastawień i zachowań. Wreszcie, mając na uwadze konieczność różnicowania oddziaływań, niezbędne jest zachowanie odpowiednich proporcji między czasem wolnym zorganizowanym (narzucone formy grupowe) i czasem wolnym swobodnym, w którym wychowankowie wybierają rodzaj aktywności zgodnie z własnymi upodobaniami (spośród propozycji przedstawionych przez opiekuna); i mogą je realizować samodzielnie.

Z powyższych kryteriów wynika, że chcąc wykorzystać aktywność rekreacyjną w procesie resocjalizacji, trzeba ściśle przestrzegać określo-

nych zasad organizowania zajęć w czasie wolnym. Do najważniejszych z nich należą:

a) zasada różnorodności. Przedkładana wychowankom propozycja zajęć powinna się charakteryzować maksymalnym zróżnicowaniem, jedynym zaś kryterium ograniczającym mają być walory wychowawcze i terapeutyczne omówione wyżej. Zróżnicowanie to winno uwzględniać zarówno treść aktywności, jak i jej formę organizacyjną;

b) zasada fluktuacji. Trzeba liczyć się z faktem, że zdecydowana większość wychowanków nie ma ukształtowanych zainteresowań i nie przejawia skonkretyzowanych potrzeb w tym zakresie. Dlatego jest kwestią niezwykle istotną, aby stworzyć organizacyjne i metodyczne możliwości zmiany formy aktywności, do której podopieczny początkowo zgłosił swój akces. Należy więc unikać rygorystycznego przestrzegania składu uczestników poszczególnych rodzajów zajęć;

c) zasada dynamiki. Jednym z najważniejszych zadań resocjalizacji jest permanentne stymulowanie motywacji do działania społecznie aprobowanego. Aby można było postulat ten wprowadzić w życie w dziedzinie zachowań o charakterze rekreacyjnym, należy bezustannie dążyć do podnoszenia poziomu trudności wykonywanych zadań. Tylko bowiem wówczas zajęcia będą pobudzały do zaangażowania się w nie, jeśli ich wykonanie wymagać będzie pewnego wysiłku;

d) zasada zespołowości. Z uwagi na konieczność zaspokajania poprzez działalność rekreacyjną potrzeby uznania społecznego, każda praca wykonywana przez wychowanka musi wywołać określony oddźwięk w jego środowisku. Dążyć przeto należy do takiej organizacji zajęć, która ten warunek gwarantuje. W przypadku zajęć grupowych wymagających współpracy, w których liczy się efekt końcowy osiągnięty przez zespół w całości, każdy jego członek powinien mieć do wykonania ściśle sprecyzowane zadanie cząstkowe. W sytuacji, gdy aktywność ma charakter bardziej zindywidualizowany, należy rygorystycznie przestrzegać umożliwienia porównania efektów pracy różnych jej autorów, tworząc w ten sposób pozytywną rywalizację. Każdorazowo więc działalność jednostek musi mieć wymiar społeczny i być realizowana na forum zespołu.

Powyższe reguły postępowania wraz z kryteriami doboru zajęć sugerują, iż niezbędne jest zapewnienie bogatej oferty w tym zakresie, należy więc zdawać sobie sprawę ze znaczenia, jakie potencjalnie mogą mieć poszczególne formy aktywności w czasie wolnym dla procesu resocjalizacji. Warto więc, choćby jedynie lakonicznie, wspomnieć o tych możliwościach.

Sport. Niemal powszechnie tej właśnie dziedzinie przypisuje się w resocjalizacji największe znaczenie. Prawie u każdego wychowanka można stwierdzić zainteresowanie, często poprzedzające proces wykolejenia, którąś z jego dyscyplin. Uprawianie każdej z nich, choćby jedynie ama-

torskie, może spowodować upust nagromadzonych emocji. Sylwetka sportowca, zwłaszcza osiągającego dobre wyniki, stanowi wzór osobowy z jednej strony atrakcyjny dla wychowanków, z drugiej zaś na ogół pożądanym z pedagogicznego punktu widzenia. Wszystkie te czynniki decydują o niezaprzeczalnie wysokim potencjale resocjalizacyjnym, głównie takich dyscyplin jak piłka nożna czy sporty walki.

Turystyka. Wszelkie wyjazdy poza miejsce zamieszkania dają poczucie pewnej wolności, tak istotnej dla efektów procesu socjalizacji. Imprezy turystyczne sprzyjają ponadto zaspokajaniu potrzeby nowych doświadczeń, zajmującej eksponowane miejsce w strukturze osobowości. Większość z nich wymaga ponadto konstruktywnej współpracy, której cenionym przez wychowanków efektem jest właściwa atmosfera i atrakcyjny przebieg imprez. Można wreszcie w niemal dowolnym zakresie manipulować poziomem trudności i niezbędnych kwalifikacji, dając przez to okazję do podniesienia poziomu własnej wartości. Szczególnie dużą rolę należy przypisać żeglarstwu i wyprawom wysokogórskim.

Konsumpcja kulturalna. Korzystanie z tej formy aktywności rekreacyjnej wymaga na ogół pewnych czynności przygotowawczych, zmierzających w kierunku przełamania dotychczasowych uprzedzeń, młodzież wykończona bowiem odnosi się na ogół sceptycznie lub wręcz negatywnie do czytelnictwa, teatru itp., większym zainteresowaniem darząc jedynie kino. Jest jednak ważne, że wspomniana awersja ma przeważnie uwarunkowania środowiskowe, jako że czytanie kryminałów czy oglądanie filmów o treści erotycznej jest wśród tej populacji dość rozpowszechnione. Należy więc przede wszystkim zadbać o ewolucję mechanizmu selekcji, a następnie stopniowo rozszerzać zakres treści. Duże znaczenie można tu przywiązywać do problematyki fantastyczno-naukowej i wojennej, która odpowiednio przekazana i wykorzystana znacznie powiększa horyzonty intelektualne resocjalizowanej młodzieży.

Twórczość artystyczna. Ta forma aktywności pozwala przede wszystkim na niemal nieograniczoną ekspresyjność i psychiczne odreagowanie w symbolicznej formie sztuki — plastyce, rzeźbie czy różnych gatunkach literackich. Szczególną rolę w tym zakresie może spełnić muzyka tzw. młodzieżowa, komponowana i wykonywana przez samych wychowanków. Nie chodzi tu przy tym o poziom artystyczny, lecz nade wszystko o stworzenie możliwości zaprezentowania stanów emocjonalnych, a poprzez publiczną prezentację swoich utworów o wzmocnienie poczucia własnej wartości.

Teatr i formy pokrewne. Ten rodzaj twórczości artystycznej ma wyjątkowo doniosłe znaczenie. W przypadku samodzielnego opracowywania widowisk pozwala na pogłębioną artystycznie i psychologicznie auto-refleksję, odtwarzanie ról w sztukach przeznaczonych dla teatrów pozwala identyfikować się z prezentowaną przez siebie postacią, analizować jej

zachowania i postawy. Przy odpowiednio wartościowym doborze sztuk niejako samoistnie dokonuje się wśród podopiecznych proces kształtowania pożądanych wzorów osobowych, spontaniczne improwizacje dramatyczne mogą zaś stanowić wartościowy środek psychoterapeutyczny.

Rekreacja zabawowa i gry. Potrzeba zabawy jest bardzo silnie zakorzeniona w osobowości młodzieży wykazującej skłonności patologiczne. Jest więc ważne, aby jej zaspokajanie odpowiednio ukierunkować. Oddziaływanie to powinno zdecydowanie bazować na najbardziej żywotnych przejawach wspomnianej potrzeby, choćby w postaci zabaw tanecznych, będących niezaprzeczalną okazją do kształtowania pożądanych norm kulturowych.

Zajęcia techniczno-manualne. Bardzo często umiejętności techniczne stanowią istotny czynnik sprzyjający poczuciu własnej wartości, zwłaszcza u młodzieży płci męskiej. To nastawienie należy bezsprzecznie wykorzystywać do maksimum, uwzględniając istniejące już konkretne zainteresowania wychowanków. Godnymi poleceniami propozycjami zajęć są tu wszelkie formy majsterkowania, modelarstwa czy też dziedzina motoryzacji.

Zajęcia poznawczo-intelektualne. W tej dziedzinie, podobnie jak w przypadku konsumpcji kulturalnej, musimy liczyć się z koniecznością oddziaływać preparacyjnych, jednakże nierzadko można wśród wychowanków zaobserwować zaczątki konkretnych zainteresowań, realizowanych najczęściej jeszcze przed procesem wykołejenia. W warunkach resocjalizacji należy je silnie zintensyfikować i stworzyć motywację do ich pogłębiania. Niektóre z nich, jak geografia, biologia czy historia powinny być ściśle skorelowane z pracą turystyczną, inne, np. chemia czy fizyka — z zajęciami techniczno-manualnymi.

Praca organizacji społeczno-młodzieżowych. Jest to bodaj jedna z najtrudniejszych form działalności w czasie wolnym, jakie mogą i powinny być realizowane w procesie resocjalizacji. Główną tego przyczyną jest zdecydowanie niechętny stosunek wychowanków do tych rodzajów aktywności, które — w ich mniemaniu — deprecjonują placówki oświatowe. Z uwagi jednak na niezaprzeczalne walory uspołeczniające nie sposób z nich zrezygnować, mimo konieczności pokonywania wielu oporów. Do ich zminimalizowania przyczyniają się przede wszystkim niekonwencjonalne formy pracy oraz zespolenie wielu rodzajów aktywności, eliminujące monotonię.

Indywidualne zajęcia hobbystyczne. Mogą mieć one w wielu wypadkach, zwłaszcza wśród introwertyków, duże znaczenie terapeutyczno-kreatywne. Realizowane w czasie wolnym swobodnym stanowią często istotne uzupełnienie mechanizmów wykorzystywania rekreacji w wychowaniu resocjalizacyjnym. Kolekcjonerstwo czy hodowla ryb lub ptaków,

właściwie stymulowane przez wychowawcę, może spowodować przyspieszenie i zwielokrotnienie efektów pracy pedagogicznej.

Wychowanie młodzieży niedostosowanej społecznie (lub według nowych poglądów asocjalnej) poprzez organizowanie jej aktywności w czasie wolnym ma ogromne znaczenie postresocjalizacyjne. Jeśli bowiem przyjąć rozpowszechniony pogląd, że każdy człowiek samorealizuje się poprzez pracę zawodową i działalność rekreacyjną, na skutek zaś postępującego procesu alienacji wzrasta rola tej ostatniej, to dojść trzeba do przekonania, że traktując zachowania w czasie wolnym jako środek resocjalizacyjny, z biegiem czasu doprowadzamy do wyposażenia jednostki w mechanizm konstruktywnego samorozwoju, pozwalający jej funkcjonować na co dzień w sposób aprobowany społecznie, a nawet samodzielnie kierować w sposób świadomy swym dalszym rozwojem.

Omawiając rolę czasu wolnego w procesie resocjalizacji trzeba na koniec wspomnieć o jego funkcji profilaktycznej. Nie tylko bowiem może być on traktowany jako środek reedukacji, upatrywać w nim należy w pewnym sensie także przyczynę wykolejania się dzieci i młodzieży. Jest rzeczą empirycznie dowiedzioną⁹⁾, iż nadmiar nie zorganizowanego czasu wolnego stanowi jedno z głównych zagrożeń powodujących występowanie zjawisk patologicznych. Te same badania udowadniają też, że młodzież wykolejoną charakteryzuje mniejsze zróżnicowanie i większa pasywność form spędzania czasu wolnego niż to ma miejsce w grupach nie zdradzających objawów dewiacyjnych. Istotne jest także stwierdzenie, że młodzież zagrożona zdecydowanie preferuje propozycje zgłaszane ze strony środowiska lokalnego (przebywając często w domach kultury i innych podobnych placówkach), natomiast niemal zupełnie nie wywołują w niej zainteresowania nawet najbardziej atrakcyjne możliwości spędzania czasu wolnego na terenie szkoły. Doceniając zatem rangę działalności rekreacyjnej dla omawianych procesów, trzeba wyraźnie podkreślić, iż szczególnie ważne funkcje w tym zakresie muszą być przypisane placówkom społeczno-kulturalnym w miejscu zamieszkania.

PRZYPISY

¹⁾ A. Lewicki (red.) Psychologia kliniczna. Warszawa 1972, PWN, s. 404.

²⁾ Tamże, s. 405.

³⁾ Cz. Czapów, St. Jedlewski Pedagogika resocjalizacyjna. Warszawa 1971, PWN.

⁴⁾ Por. S. Mika Psychologia społeczna. Warszawa 1984, PWN.

⁵⁾ K. Pospiszyl Różnicowanie oddziaływań we współczesnej praktyce resocjalizacyjnej. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1988 nr 2.

⁶⁾ Pod pojęciem „rekreacja” należy rozumieć wszelkie formy aktywności realizowanej w czasie wolnym (por. S. Czajka Z problemów czasu wolnego. Warszawa 1979, IW CRZZ).

⁷⁾ Por. Cz. Czapów Wychowanie resocjalizujące. Warszawa 1978, PWN.

⁸⁾ A. Roykiewicz Psychohigieniczne funkcje czasu wolnego. W: K. Dąbrowski (red.) Zdrowie psychiczne. Warszawa 1981, PWN.

⁹⁾ Por. komunikaty z badań zawarte w: B. Hołyst (red.): III seminarium kryminologii porównawczej. Instytut Prolegmatyki Przeszłości. Warszawa 1988, Wyd. Prawnicze.

Kazimiera Dzyr-Gierej:

W SZKOLE O ŻYCIU. SZKOLNE PRZYGOTOWANIE MŁODZIEŻY DO ŻYCIA W RODZINIE
Warszawa 1988, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, s. 180

Rodzina, jako jedna z najbardziej naturalnych form więzi międzyludzkich, stanowi wytwór długiej ewolucji społecznej gatunku homo sapiens. Z historią rozwoju poglądów dotyczących znaczenia i funkcji rodziny w życiu człowieka wiąże się wiele nazwisk wybitnych myślicieli oraz ważkich sformułowań. Już Arystoteles (384—322 p.n.e.), najwszechstronniejszy uczony starożytności, w „Etyce nikomachejskiej” podnosił ów arcyłudzki problem, jakim jest egzystencja i wychowanie jednostki w rodzinie.

Wartościowej rodziny nie jest w stanie w pełni zastąpić żadne środowisko ani instytucja opiekuńcza. Tylko rodzina żyjąca w harmonijnej zgodzie, miłości, świadoma obowiązków wobec siebie i potomstwa, może zapewnić dziecku wszechstronny rozwój emocjonalny, uczuciowy, społeczny oraz poczucie bezpieczeństwa niezbędne dla jego prawidłowego wzrastania. Helmuth Plessner (1892—1985), wybitny znawca spraw ludzkich, napisał w dziele „Pytanie o conditio humana”, iż „człowieczeństwo może się realizować jedynie przez pielęgnację i rozbudzenie odruchów serca, które nie kierują się żadną logiką ani nie dają się zinstytucjonalizować”. Teza ta odnosi się szczególnie do rodziny współczesnej, w której — jak podkreślają znawcy przedmiotu (m.in. M. Ziemska, 1979) — na plan pierwszy wysunęły się stosunki emocjonalne, od których jakości zależy w znacznej mierze szczęście rodziny i dziecka.

Rzecz dzieje się w rozwoju współczesnej cywilizacji naukowo-technicznej XX wieku i wzrastający wraz z nim prymat orientacji MIEĆ nad orientacją BYĆ, zdaje się godzić w trwałość rodziny, która dążąc do zwiększania komfortu materialnego zapomina o komforcie psychicznym dziecka. Nie przypadkiem więc jej problemy są dziś przedmiotem coraz większego zainteresowania badawczego i teoretycznego przedstawicieli nauk o człowieku (pedagogiki, psychologii, medycyny, biologii itp.). Jednakże stało się to dopiero właściwie w drugiej połowie naszego stulecia, w obliczu poważnych zagrożeń życia rodzinnego oraz naukowych konstatacji ukazujących, w jak wielkim stopniu wpływ rodziny decyduje o losach dziecka — losach poszczególnych istnień ludzkich.

Życie rodzinne może być zarówno ostoją jednostki — człowieka dorosłego i dziecka, źródłem radości oraz rozwoju, jak też czynnikiem wysoce stresującym, patologicznym, wręcz zabijającym chęć do życia i konstruktywnego działania.

Wiadomo, że większość ludzi cechuje niejako wrodzona gatunkowo tendencja do zakładania rodziny i posiadania potomstwa. Jednakże dążenie to, jako naturalne, połączone z ujawnianiem się instynktów rodzicielskich — macierzyńskich i ojcowskich, wymaga sublimacji wychowawczej. Wzrost rozwodów, przypadków uchylania się od obowiązków rodzicielskich, patologii rodzinnych itp., stwarza konieczność odwołania się do instytucjonalnych form przygotowania do życia w rodzinie. Pozostawienie go wyłącznie intuicji oraz własnym pracom czy też jako formy naśladowania wzorów płynących z tzw. rodzin pochodzenia małżonków, okazuje się niewystarczające. Tę oczywistą prawdę i potrzebę zarazem dostrzegli nie tylko ludzie nauki, lecz i decydenci oświatowi w wielu krajach. Spo-

wodowało to wprowadzenie do szkół przedmiotów i innych form zajęć dydaktyczno-wychowawczych, których celem było przygotowanie uczniów do życia w rodzinie. W Polsce dokonano tego — początkowo eksperymentalnie — w roku szkolnym 1973/74. Od 1.IX.1986, po długim okresie prób wdrożeniowych, do szkół ponadpodstawowych ogólnokształcących i zawodowych wprowadzono obowiązkowy program „przysposobienia do życia w rodzinie” w wymiarze dziewiętnastu godzin rocznie w każdym roku nauczania, wymiennie z godzinami do dyspozycji wychowawcy (s. 26). Wybrane elementy „przysposobienia...” włącza się również do programów niektórych przedmiotów realizowanych w szkole podstawowej (m.in. społeczno-humanistycznych i biologii) (s. 24).

W naszej literaturze pedagogicznej nie rozstrzygnięto dotychczas szeregu ważnych, nierzadko wręcz podstawowych, problemów dotyczących treści i metod realizacji „przysposobienia do życia w rodzinie”. O wiele częściej postuluje się konieczność tej realizacji oraz jej doskonalenia, aniżeli wskazuje na podstawie konkretnych badań empirycznych, jak należy owe postulaty urzeczywistnić.

W tej sytuacji książkę Kazimierzy Dzyr-Gierej, jako pracę odwołującą się do wyników badań eksperymentalnych, można uznać za ewenement w raczej ubogim zasobie literatury dotyczącej bezpośrednio problemów programowo-metodycznych przedmiotu „przysposobienie do życia w rodzinie”. Tym bardziej, że jest to eksperyment udany, potwierdzający słuszność koncepcji zmian w podejściu do treści i metod realizacji omawianego przedmiotu, które proponuje Autorka. Na uwagę czytelnika zasługuje fakt, iż Kazimiera Dzyr-Gierej nie ograniczyła się jedynie do przedstawienia suchych danych eksperymentalnych, nie ulega fascynacji liczbami, lecz potrafiła połączyć prezentację danych ilościowych z wartościowym poznawczo i metodycznie wykładem pedagogicznym. A ponadto — podaje szereg przykładów rozwiązań praktycznych możliwych do bezpośredniego zastosowania w praktyce wychowawczej m.in. scenariusze lekcji, w których uwzględniła zarówno klasyczne metody problemowe, jak i metody gier dydaktycznych oraz inscenizacji, i elementy dramy (s. 54—69). Trudną do zakwestionowania zaletą książki jest fakt, iż Autorka przyjęła jako jedno z ważniejszych założeń eksperymentu czynne współdziałanie oraz twórczą i badawczą inicjatywę uczniów w przygotowaniu (planowaniu) i prowadzeniu oraz ocenie lekcji, inspirowała wychowanków do działań samopoznawczych, tworzyła możliwości nieskrępowanej dyskusji, wzajemnego oceniania się, a także przyznawała im prawo do błędów (s. 44—54 i nast.). W tradycyjnym procesie kształcenia błąd ucznia kojarzy się na ogół z oceną niedostateczną względnie naganą.

Szkoda, że Autorka nie przedstawia większej ilości przykładów rozwiązań praktycznych w zakresie omawianego przedmiotu, których wartość zweryfikowała w toku pracy eksperymentalnej. „Nie podaję — pisze Kazimiera Dzyr-Gierej (s. 70) — większej ilości tych przykładów, gdyż praca nie jest przewodnikiem metodycznym”. Wypada jednak żałować, iż owa część metodyczna nie została rozbudowana w pracy. Być może zadecydowały o tym wymagania wydawnicze. Stąd też nakłaniałbym Autorkę do podjęcia próby napisania takiego przewodnika. Tym bardziej, że mimo podanego przez Nią zastrzeżenia, książka zawiera znaczny ładunek czytelnej inspiracji metodycznej.

Książka Kazimierzy Dzyr-Gierej, obejmująca 180 stron, podbudowana obszernym materiałem źródłowym (łącznie 184 pozycje literatury w języku polskim), składa się, oprócz „Wstępu”, z czterech podstawowych rozdziałów:

I. Rola szkoły w procesie przygotowania dzieci i młodzieży do życia w rodzinie; II. Przygotowanie do życia w toku nauczania — badania empiryczne; III. Dydaktyczna i wychowawcza efektywność nauczania przysposobienia do życia w rodzinie; IV. Doskonalenie oddziaływań szkoły w zakresie przygotowania uczniów do życia w rodzinie.

Pracę zamyka „Zakończenie” (w którym Autorka dokonuje krótkiej syntezy uzyskanych wyników eksperymentu) oraz „Aneks” zawierający „Plan dydaktyczno-wychowawczy przysposobienia do życia w rodzinie realizowany w klasach eksperymentalnych (I i II rok)”. W bibliografii zostały podane osobno pozycje książkowe i artykuły związane z literaturą przedmiotu.

We „Wstępie” Autorka wskazuje na dotychczasowe braki szkoły w zakresie realizacji przysposobienia uczniów do życia w rodzinie. Omawia również podstawowe cele przedmiotu, podkreślając jego wybitnie interdyscyplinarny charakter. Akcentuje także brak dostatecznej ilości badań empirycznych oraz poradników metodycznych, opracowywanych na kanwie takich badań. W tym świetle uzasadnia konieczność własnych poszukiwań badawczych. Wstęp zamyka charakterystyka ogólna podstawowych rozdziałów książki.

W rozdziale I zostały zasygnalizowane m.in. dokonania różnych instytucji i organizacji społecznych zaangażowanych w działania na rzecz przygotowania młodzieży do życia rodzinnego. Autorka informuje o Uchwałach Sejmowych, pracach Rady do Spraw Rodziny, Komisji Spraw Rodziny RK PRON oraz wskazuje na wzrost zainteresowania problemem ze strony czynników kościelnych. W dalszej części rozdziału Kazimiera Dzyr-Gierej analizuje różne koncepcje teoretyczne programu przysposobienia do życia w rodzinie i ich dość burzliwą historię. Stabilizacja poszukiwań — choć praktycznie prace nad programem i metodami jego realizacji wciąż trwają — nastąpiła w roku szkolnym 1986/87, o czym pisałem w części ogólnej recenzji. Program przedmiotu znalazł wówczas należne mu miejsce w szkołach stopnia ponadpodstawowego i został uznany jako obowiązkowy.

„Cele kształcenia i wychowania (przedmiotu — WK.) zmierzają do wyposażenia uczniów w podstawy wiedzy na temat rozwoju człowieka, jego życia i rodziny; kształtowania umiejętności współżycia w rodzinie i społeczeństwie, poglądów i przekonań o wartościach tkwiących w życiu rodzinnym i społecznym oraz przygotowania do samowychowania i samokształcenia. Całość problematyki (...) podzielono na dwie części: część pierwsza przeznaczona jest dla uczniów klas I—II, część druga dla uczniów klas III—IV. Poszczególne klasy będą realizowały (informacja obejmująca rok szkolny 1986/87 — WK) problemy zgrupowane w trzech działach: rozwój jednostki ludzkiej, życie erotyczne człowieka, rodzina w życiu człowieka” (s. 26).

Treści programowe klas I—II i III—IV zostały, w ramach ww. działów, dostosowane do zainteresowań i możliwości percepcji każdej z grup wiekowych. Autorka zwraca także uwagę, że obowiązkowe przygotowanie do życia rodzinnego wprowadzono m.in. w Czechosłowacji, na Węgrzech, w Jugosławii, Finlandii i Japonii. Taki stan rzeczy wskazuje na ważkość problemu i jego znaczenie pedagogiczne, bez względu na szerokość geograficzną i standard ekonomiczny państwa.

W ostatniej części rozdziału zostały wymienione ważniejsze czynniki współdecydujące o jakości przygotowania do życia w rodzinie, m.in.: środowisko domowe ucznia, szkolne, grupy rówieśnicze oraz wiedza płynąca ze środków masowego przekazu. Związana z rozwojem tych środków „eksplozja informacyjna” powoduje stykanie się młodzieży z olbrzymim obszarem nierzadko sprzecznych poglądów i wzorców dotyczących życia rodzinnego. Stąd też za niezbędne uznaje Autorka rozszerzanie integracji i korelacji różnych oddziaływań pedagogicznych w omawianym zakresie, jak również systematyzację wartości dotyczących problemów małżeństwa, wychowania dzieci, partnerstwa seksualnego, funkcji rodziny itp. Chodzi tu zarówno o celowe wykorzystywanie treści poszczególnych przedmiotów, jak i wpływów pozaszkolnych oraz wzbogacanie samego przedmiotu elementami wiedzy psychologicznej, socjologicznej, etycznej, medycznej, prawnej itp. (ss. 28—30, 39).

W konkluzji można stwierdzić, iż tylko globalne pojmowanie funkcji szkoły i przestrzeganie zasad korelacji i integracji w przygotowaniu uczniów do życia rodzinnego może przynieść efekty pedagogiczne na miarę potrzeb i oczekiwań spo-

lecznych. Sam przedmiot nie wystarczy. Zresztą żaden przedmiot nie spełni swojej roli kształcącej i wychowawczej, jeśli będzie stanowił izolowane ogniwo w systemie pedagogicznym szkoły oraz wpływów pozaszkolnych. Takie stanowisko zajmuje również Autorka, prezentując eksperymentalny (zmodyfikowany) program przedmiotu — interdyscyplinarny i otwarty (s. 41—48).

Rozdział II Autorka poświęca problematyce metodologicznych podstaw badań własnych. Jako podstawowy przedmiot badań przyjmuje analizę relacji między wybranymi szkolnymi uwarunkowaniami przygotowania młodzieży do życia w rodzinie a jego efektami. Ujmując rzecz najogólniej, do obszaru zmiennych niezależnych (hipotetyczne uwarunkowania) w eksperymencie zalicza m.in. takie ich grupy, jak: „zmodyfikowany zakres i układ treści programu przysposobienia do życia w rodzinie, metody nauczania-uczenia się oraz organizację pracy uczniów w toku lekcji” (s. 33). Do kategorii eksperymentalnych zmiennych zależnych (hipotetyczne efekty) Kazimiera Dzyr-Gierej zalicza: zasób wiadomości uczniów na temat wybranych problemów życia w rodzinie (s. 73) oraz stopień ukształtowania przekonań wobec wybranych problemów tego życia (s. 88).

W badaniach zostały wyróżnione trzy grupy. Grupa E 1, w której wprowadzono trzy czynniki eksperymentalne: zmienioną organizację czynności lekcyjnych uczniów, zakładającą między innymi ich kreatywny współdziałanie w planowaniu i realizacji zajęć, nauczanie-uczenie się problemowe, połączone z działaniami o charakterze badawczym i twórczym oraz zmodyfikowany (w stosunku do wersji oficjalnej) program przedmiotu. Druga grupa eksperymentalna E 2 realizowała tylko jeden z czynników eksperymentalnych: zmodyfikowaną wersję treści nauczania, przy zachowaniu dominującej roli nauczyciela w jego realizacji oraz metod podających. Grupa trzecia, kontrolna, była prowadzona metodami tradycyjnymi, nie uwzględniającymi celowej inspiracji uczniów w zakresie działań twórczych, jak również ich konkretnego udziału w projektowaniu i realizacji zajęć. Układem odniesienia pozostawał w tej grupie program oficjalny.

Celem eksperymentu było przede wszystkim poszukiwanie metod aktywizujących proces nauczania-uczenia się, wyzwalających inicjatywę twórczą uczniów, umożliwiających im kształcenie przez przeżywanie i aktywne działanie oraz współdecydowanie o treści i przebiegu zajęć. Autorka założyła, iż te właśnie metody powinny przynieść wartościowe skutki wychowawcze oraz podnieść poziom ich wiedzy, a także przyczynić się do interioryzacji wartościowych przekonań dotyczących wybranych problemów życia w rodzinie. Badania zostały przeprowadzone w latach 1979—1981 i były zlokalizowane na terenie zespołów szkół zawodowych w Warszawie. Rozmiar próby $N=87$ (100%), choć niezbyt duży, w przypadku badań eksperymentalnych, upoważniał Autorkę do sformułowania ostrożnych uogólnień. Uczniów badano dwukrotnie: w fazie wstępnej i końcowej eksperymentu. Eksperyment miał charakter naturalny i był oparty na kanonie jedynej różnicy i technice grup równoległych. Do badania efektów programu eksperymentalnego wykorzystano test wiadomości zawierający łącznie trzydzieści dwa zadania (wśród nich zadania otwarte i zamknięte), które w etapie obliczeń zostały poddane kategoryzacji (zob. przykłady, s. 73—74). Przekonania uczniów analizowano przy zastosowaniu kwestionariusza-ankiety. Przekonania te dotyczyły 10 kategorii problemów związanych z: doborem partnera do małżeństwa, modelem współczesnej rodziny, zadaniami rodziny, organizacją życia w rodzinie, więzią rodzinną, przygotowaniem małżonków do przyjścia pierwszego dziecka na świat, stosunkiem rodziców do dziecka, wychowaniem małego dziecka oraz dziecka w wieku starszym i ogólnie pojmowanym wychowaniem w rodzinie. Operacjonalizacja ww. kategorii polegająca — jak można wnioskować z informacji podanych przez Autorkę — na wyodrębnieniu w zakresie poszczególnych problemów skali cech, wyrażających np. sposoby doboru partnera czy też warianty modelu współczesnej rodziny itp. oraz dokonaniu zabiegu symbo-

Uzacji cyfrowo-punktowej każdej z tych cech, pozwoliła na uzyskanie odpowiedniego rozkładu wskaźników liczbowych. Wskaźniki te informowały, w jakim stopniu respondenci akceptują dany wariant szczegółowy problemu. Na przykład, czy i w jakim stopniu są przekonani, że partnera do małżeństwa należy dobrać samemu, a w jakim, że należy ulegać radom rodziców itp. (s. 88 i nast.).

Popularny charakter książki i jej przeznaczenie dla nauczycieli, którzy bardziej interesują się sugestiami metodycznymi aniżeli badawczo-metodologicznymi, spowodował, iż ustalenia proceduralne, szczególnie dotyczące narzędzi badań, zostały przedstawione w dwóch rozdziałach (II i III), zamiast tylko w rozdziale drugim, którego pierwszy z podtytułów „Założenia badań i ich organizacja” powinien zawierać całość tych ustaleń. Być może, iż takie podejście Autorka wybrała świadomie sądząc, że uczyni rozważania bardziej przejrzyste dla głównych adresatów książki — nauczycieli. Jeśli tak, to fakt ten łagodzi postawiony zarzut.

W omawianym rozdziale drugim Autorka opisuje w interesujący sposób treść własnego programu eksperymentalnego dla I i II roku nauczania. Szczególnie zajmujące są zawarte w nim koncepcje współudziału uczniów w procesie planowania i realizacji owego programu, a także ocenianiu lekcji, jak również — o czym już wspominałem — scenariusze zajęć z wychowankami, otwierające przed nimi szansę twórczego działania, samodzielnego myślenia oraz poznawania siebie: swoich uczuć, przekonań itp. Wprowadzone przez Autorkę metody spowodowały zmiany w zakresie wkładu pracy uczniów w przygotowanie i prowadzenie lekcji w obu latach pracy:

„W pierwszym roku realizacji przedmiotu najliczniejszą grupę stanowili uczniowie, których wkład pracy był duży (wg ustalonej punktacji maksimum 60 pkt. — WK), zaś najmniej liczną grupę stanowili ci, którzy przejawiali małe zaangażowanie tematyką zajęć. W drugim roku zmniejszyła się liczba uczniów aktywnych, zwiększyła natomiast liczba uczniów wykazujących małe zaangażowanie” (s. 72).

Sygnalizowane zmiany — niewielkie zresztą w grupie najniższego zaangażowania (spadek o ok. 7% w skali N) — nie przekreślają jednak faktu, iż czynniki eksperymentalne wprowadzone przez Autorkę spełniły pozytywną rolę dydaktyczno-wychowawczą. I to tym bardziej, jeśli zważymy olbrzymią liczbę innych determinatów, które zwykle wpływają na zaangażowanie ucznia wobec pracy szkolnej w ogóle. Korzystne wyniki eksperymentu potwierdzają zresztą dane empiryczne przedstawione w rozdziale trzecim.

W rozdziale III Kazimiera Dzyr-Gierej charakteryzuje wyniki eksperymentu w kategoriach wzrostu wiedzy uczniów i zmian w przekonaniach dotyczących problematyki życia rodzinnego. Kategorie te służyły jako kryteria oceny efektów eksperymentu.

O ile w fazie wstępnej eksperymentu Autorka nie odnotowała liczących się statystycznie różnic w wiedzy przedmiotowej między grupami eksperymentalnymi E 1 i E 2 oraz kontrolną, to w fazie końcowej nastąpił odczuwalny wzrost wiedzy. Największy wzrost odnotowano w grupie E 1 (tam, gdzie stosowano aż trzy czynniki eksperymentalne), nieco mniejszy w grupie E 2 (jeden czynnik) oraz najmniejszy w grupie kontrolnej. Statystyczna weryfikacja sygnalizowanych różnic potwierdziła zmiany na korzyść grup kontrolnych (badanie x przyrostu punktów oraz analiza danych współczynnika zmienności V/x).

Podobne wnioski łączyły się z oceną stopnia reorientacji jakościowej przekonań uczniów w zakresie 10 wcześniej wymienionych grup problemowych. Reorientacja, która nastąpiła pod wpływem czynników eksperymentalnych, kształtuje się ilościowo i jakościowo — ujmując problem globalnie — na korzyść grup E 1 i E 2, przy czym różnice między grupami, szczególnie eksperymentalnymi, a kontrolną (badane testem chi kwadrat) były statystycznie istotne. W kilku przypadkach odnotowano również statystycznie istotne różnice między grupami K 1 i K2. Ograniczone ramy

recenzji nie pozwalają na bardziej dokładną prezentację wyników badań Autorki. Blizsze ich poznanie to kwestia decyzji potencjalnego czytelnika.

Sumując efekty badań Kazimiera Dzyr-Gierej pisze:

„Przypuszczenie moje o pozytywnym wpływie organizacji działań uczniów, problemowego nauczania-uczenia się (w tym działań o charakterze twórczym i badawczym — WK), zmodyfikowanych treści programu przysposobienia do życia w rodzinie, potwierdziły się. Wprowadzenie trzech czynników eksperymentalnych spowodowało wzrost ukształtowania (wartościowego pedagogicznie — WK) przekonania uczniów wobec wybranych problemów rodziny w stopniu tak dużym, że wyniki różniły się w sposób statystycznie istotny od wyników grupy kontrolnej, w której owe czynniki nie wystąpiły” (s. 109).

Przypomnijmy, iż modyfikacje programowe, szczególnie w grupie E 1, oscyływały ku założeniom pedagogiki współpracy i twórczego działania. Natomiast w pozostałych dwóch przypadkach występowała przewaga metod tradycyjnych, podających, przy stosunkowo małym udziale inwencji twórczej uczniów.

Rozdział III zamykają wnioski podsumowujące, w których Autorka raz jeszcze podkreśla konieczność odejścia od metod tradycyjnych w procesie realizacji przedmiotu, który jako dotyczący podstawowych problemów życia rodzinnego, musi być wolny od wszelkich błędów encyklopedyzmu i werbalnego pouczenia ucznia o obowiązkach wobec jego przyszej rodziny. Powtórzmy raz jeszcze za M. Ziemiąką (1979), iż jednym z podstawowych czynników cementujących prawdziwą wartościową rodzinę są stosunki emocjonalne, które w niej panują. A tę cechę można rozwijać jedynie metodami aktywizującymi — w działaniu i przeżywaniu problemów życia rodzinnego. Duże znaczenie mają tutaj metody gier dydaktycznych, inscenizacji czy dramy. Natomiast najpiękniejsze słowa nauczyciela, ale tylko słowa, o życiu rodzinnym i jego wartościach, mogą pozostać bez echa w sferze uczuciowej. Przedmiot przysposobienie do życia w rodzinie powinien być swoistą „szkołą” kształtowania uczuć prospołecznych i przyswajania związanej z nimi operatywnej wiedzy o życiu rodzinnym. Tylko wówczas mogą one zaowocować później, w realnych sytuacjach tego życia.

Ostatni rozdział książki — IV, Autorka poświęca sugestiom dotyczącym usprawnienia oddziaływań szkoły w omawianym zakresie pracy pedagogicznej. Usprawnienie to nie jest możliwe bez przygotowania wysoko kwalifikowanej kadry nauczającej. A przedmiot, o którym mowa, ma charakter wysoce interdyscyplinarny, co nastęrcza wiele trudności w znalezieniu w pełni przygotowanych nauczycieli. Problem ten pozostaje wciąż otwarty. Sami nauczyciele — jak podkreśla Kazimiera Dzyr-Gierej (s. 116) — mówią o znacznych przeszkodach w rzetelnej realizacji przedmiotu. Wskazują m.in. na własne braki metodyczne, merytoryczne oraz literatury pomocniczej. Wielce przydatna w tym zakresie może być wkładka metodyczna systematycznie drukowana w „Problemach Opiekuńczo-Wychowawczych”. Tyłko w nielicznych uczelniach w Polsce funkcjonowały studia podyplomowe dla nauczycieli przedmiotu przysposobienie do życia w rodzinie. W Uniwersytetach Jagiellońskim i im. M. Kopernika w Toruniu wprowadzono na trzecim roku zajęcia fakultatywne dla studentów. Pozostałe uczelnie milczą. A przecież zdecydowana większość dzisiejszych uczniów stanie wobec obowiązków rodzinnych, których pełnienie w różnych formach stanowi jeden z podstawowych sposobów egzystencji człowieka...

Kursy ODN-owskie nie zapełnią luki kadrowej. Potrzebne są rozwiązania systemowe. Czy jednak można oczekiwać radykalnych zmian, skoro na wielu uniwersyteckich kierunkach studiów, kształcących także kandydatów na nauczycieli, zlikwidowano nawet zajęcia z higieny szkolnej (biomedycznych podstaw wychowania)? Jesteśmy skłonni pisać wzniosłe myśli o szkole, która powinna przygotowywać do życia, i przechodzimy obojętnie wobec faktu, iż tak ważna i obszerna część tego

życia — życie rodzinne, nie jest należycie doceniane jako problem edukacji szkolnej.

W dalszej części rozdziału IV Autorka podnosi zagadnienie warunków realizacji przysposobienia do życia w rodzinie, jak również raz jeszcze wskazuje na jej wybrane metody. Dowodzi konieczności szczególnie rzetelnego i pogłębionego przygotowania nauczyciela do pracy wychowawczej, co jest nie tylko niezbędne, ale i czasochłonne, ze względu na wielokrotnie wspominany — rzecz można — superinterdyscyplinarny charakter przedmiotu. Zachęca do działań diagnostycznych, które ułatwią nauczycielowi indywidualizację nauczania oraz poznanie zainteresowań uczniów i ich tzw. wiedzy wyjściowej w momencie przystępowania do realizacji przysposobienia do życia w rodzinie. Autorka pomna własnych pozytywnych doświadczeń zachęca także do włączania uczniów w procesy planowania, organizacji lekcji oraz uczestniczenia w ocenie wyników, a także czynnościach korektywnych. Wskazuje źródła literatury mogącej służyć samokształceniu wychowawców. W zakresie metod, uznając za szczególnie przydatne, eksponuje wspomniane już i sprawdzone w opisanym eksperymencie metody problemowe, gier dydaktycznych, sytuacyjne i inne, które wyzwalają inwencję twórczą uczniów oraz pozwalają im na uświadamianie własnych uczuć, przekonania czy postaw wobec określonych problemów życia rodzinnego i partnerstwa obu płci, jak również wychowania dzieci.

Warto podkreślić, iż znaczna część rad metodycznych, które przedstawia Autorka — mimo, iż są to ogólnie znane zalecenia pedagogiki stosowanej — wynika z Jej własnego doświadczenia eksperymentalnego. Są o tyle cenne, że sprawdziły się w konkretnych sytuacjach pedagogicznych, specyficznych dla przedmiotu. A właśnie relatywizacja zasad czy metod wychowania do konkretnych zadań wychowawczych, mimo że nauczyciele znają owe zasady lub metody w ogóle, sprawia im sporo trudności. Taki stan rzeczy wynika nierzadko z braku wiedzy operatywnej i dyskursywnej. Dlatego m.in. szukają oni, zazwyczaj bezskutecznie, gotowych recept na wychowanie, podczas gdy „przestrzeń” między założeniami teorii a potrzebami praktyki może zapłacić tylko osobista refleksja twórcza nauczyciela. I chyba sporo racji miała Ludwika Jeleńska (1930), znany pedagog okresu międzywojennego dwudziestolecia, kiedy w jednej ze swoich prac napisała, że „wychowanie jest sztuką, a pedagogika nauką”. Dziś można dodać, iż jest ono sztuką wywiedzioną z wiedzy i umiejętności pedagogicznych, a jej doświadczenia wzbogacają teorię.

Kończąc rozdział IV i ostatni Autorka mocno akcentuje konieczność współpracy szkoły ze środowiskami pozaszkolnymi w dziele przysposobienia uczniów do życia w rodzinie. Słusznie przypisuje tu ogromną rolę rodzicom dzieci i młodzieży oraz instytucjom takim jak TPD, TKKS i inne. Jedno jest pewne — szkoła bez sojuszników nie da sobie rady z rozwiązaniem omawianego problemu na miarę potrzeb i oczekiwań społecznych. Przysposobienie do życia w rodzinie wymaga stałego poszukiwania metod aktywizacji uczniów i, jednocześnie, pedagogizacji rodziców, a także zachęcania ich do samokształcenia. Sprzeczność poglądów rodziny i szkoły w kwestii tego przysposobienia może powodować negatywne skutki wychowawcze, utratę wiarygodności nauczyciela lub obu stron. Wówczas młody człowiek „rad” kolegów, z których często wynika młodzieńcza fanfaronada, pozorowany lub prawdziwy cynizm. Życie jest jednak nauczycielem, który każe się uczyć na własnych błędach, rzadziej na cudzych. A stworzenie harmonijnie współdziałającej, kochającej się rodziny, wychowującej dzieci o wysokim poziomie przystosowania społecznego — to jedno z trudniejszych zadań człowieka.

W „Zakończeniu” pracy Autorka dokonuje ogólnego podsumowania zdobytych doświadczeń i uzyskanych wyników oraz uzupełnia je refleksjami dotyczącymi dalszych losów koncepcji programowej przygotowania młodzieży do życia w rodzinie.

Problemy z tym związane uważa w dalszym ciągu za otwarte. Przedstawia także sugestie do dalszych badań w omawianej dziedzinie pracy pedagogicznej szkoły.

W „Aneksie”, co powinno zainteresować szczególnie nauczycieli stawiających pierwsze kroki w realizacji przedmiotu, Kazimiera Dzyr-Gierej, prezentuje (o czym już wspomniałem) „Plan dydaktyczno-wychowawczy z przysposobienia do życia w rodzinie realizowany w klasach eksperymentalnych (I i II rok)”. Sądzę, że plan ten może być wykorzystany bez większych zmian w każdej szkole. Jest to ważny materiał metodyczny i jednocześnie źródło inspiracji dla nauczycieli innowatorów. Oni przede wszystkim powinni przestudiować pracę Autorki i poddać dalszej weryfikacji dokonane przez nią ustalenia eksperymentalne, zdobyć nowe doświadczenia.

WITOLD KOMAR

Jerzy Stochmialek: PEDAGOGICZNE ASPEKTY KIEROWANIA
Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Lódź, Ossolineum 1988 s. 196

Czytelnicy prac pedagogicznych bardzo często poszukują opracowań uogólniających dorobek badawczy określonego zagadnienia — prac, które stanowiłyby podstawę do tworzenia nowej teorii. Z uznaniem więc należy odnotować pracę Jerzego Stochmiałka należącą do tej właśnie kategorii opracowań. W dotychczasowej polskiej literaturze pedagogicznej jest to pozycja szczególnej wagi. Jej Autor podejmuje bowiem próbę skonstruowania zarysu pedagogicznej teorii kierowania dorosłych, uogólniającej oraz integrującej dotychczasową wiedzę z omawianego zakresu w spójną całość.

Opracowanie zarysu pedagogicznej teorii kierowania — to podstawowy cel recenzowanej książki. Zanim jednak przejdę do próby poddania ocenie poziomu realizacji celu, który przyświecał Autorowi, kilka uwag poświęcę samej strukturze pracy. Całość analizowanej pozycji składa się ze wstępu oraz pięciu zasadniczych rozdziałów.

Rozdział pierwszy zawiera zarys pedagogicznej teorii kierowania wychowawczego z uwzględnieniem struktury i przedmiotu teorii, przyjętego stanowiska teoretycznego, języka i metod uzasadniania twierdzeń, a także funkcji teorii. Do zakresu pedagogicznej teorii kierowania J. Stochmialek zalicza:

- 1) pedagogiczne czynności kierownicze (sposoby, metody kierowania wychowawczego — tak o charakterze wychowawczym, jak i dydaktycznym (zmierzające do osiągnięcia pożądanych pedagogicznie zmian u osób podlegających działalności kierowniczej, związanych z indywidualną i grupową strategią zmianotwórczą;
- 2) warunki zastosowania, czyli czynniki modyfikujące wpływ pedagogicznych czynności kierowniczych na wywoływaną zmianę;
- 3) efekty kierowania wychowawczego;
- 4) dobór i selekcję kadr kierowniczych w aspekcie predyspozycji i umiejętności pedagogicznych oraz system kształcenia i doskonalenia umiejętności kierowników. Autor przyjmując, że kierownik winien mieć określone umiejętności merytoryczno-organizacyjne oraz pedagogiczne, dostrzega zbieżność kształcenia pedagogicznego kadry kierowniczej z doskonaleniem sposobów kierowania i zarządzania w instytucjach oświaty dorosłych i organizacjach gospodarczych. Takie podejście zakłada przekształcenie procesów indywidualnego uczenia się w proces doskonalenia całej instytucji, ujmowanej jako dynamicznie rozwijający się system;
- 5) metodologiczne problemy pomiaru efektywności pracy pedagogicznej kierowników związanej z działalnością edukacyjną;

Przedmiotem zainteresowań teorii są więc ogromnie złożone zjawiska wychowania i kształcenia ludzi dorosłych w toku kierowania.

Obszar badawczy teorii obejmuje głównie problemy rzeczywistości pedagogicznej projektowanej, a więc dotyczy tego, jak praktycznie realizować z góry założone cele:

Obok aspektów rekonstrukcyjnych, odzwierciedlających badaną rzeczywistość, teoria ta obejmuje również aspekty optymalizacyjne, oferujące modele przekształcania tej rzeczywistości na podstawie przyjętego systemu wartości. Teoria ta składa się więc z twierdzeń opisowych, projektujących i wartościujących, uwzględniających statyczne oraz dynamiczne aspekty kierowania wychowawczego. Tak obszernie artykułowany przedmiot teorii jest bardzo złożony i wieloaspektowy, stąd J. Stochmiałek postuluje interdyscyplinarne ujmowanie zjawisk kształcenia i wychowania ludzi dorosłych w toku kierowania.

Kolejny rozdział obejmuje pedagogiczną analizę czynności kierowniczych wraz z rozważaniem podejmowania decyzji alokacyjnych w świetle teorii sprawiedliwości oraz skuteczności metod kierowania wychowawczego. Przeprowadzona przez J. Stochmiałka w tym rozdziale analiza czynności kierowniczych dotyczy trzech zakresów: planowania i organizowania; motywowania; oceny i kontroli. Autor przyjmuje tu jednocześnie założenia o równoważności wszystkich funkcji kierowania oraz ich występowania w układzie wzajemnego sprzężenia zwrotnego.

Rozdział trzeci poświęcony jest problematyce pedagogicznego kierowania w instytucjach oświaty dorosłych i organizacjach gospodarczych na stanowiskach: dyrektora szkoły dla pracujących, kierownika kursu, nauczyciela dorosłych oraz mistrza w organizacji gospodarczej.

Interakcyjna koncepcja efektywnego kierowania, twórczość, zmienność w procesie kierowania oraz metodologiczne problemy pomiaru efektów kierowania wychowawczego — to zagadnienia zaprezentowane w rozdziale czwartym. Na szczególną uwagę zasługują ten fragment rozdziału czwartego, który dotyczy problematyki twórczego kierowania jako kategorii pedagogicznej. Organizacje gospodarcze, instytucje oświaty dorosłych oczekują od kadry kierowniczej i nauczycieli stymulowania innowacji i zachęcania podwładnych (uczniów) do zachowań twórczych, niestereotypowych, nowych. Od kierownika, zależy tworzenie klimatu sprzyjającego podejmowaniu działań twórczych. Sytuacja taka jest możliwa wtedy, gdy sam kierownik jest osobowością twórczą. Twórcze czynności kierownicze można doskonalić poprzez odpowiednie treści, formy i metody kształcenia. Są to zagadnienia ogromnie ważne dla współczesnej teorii i praktyki kierowania pedagogicznego. Szkoda więc, że Autor traktuje zagadnienie jedynie marginalnie, sygnalizując tylko problem.

Ostatni — piąty — rozdział w całości poświęcony jest systemowi kształcenia i doskonalenia pedagogicznego kadr kierowniczych. Autor przedstawia w nim propozycje modelowe, dotyczące uczenia się kierowania wychowawczego oraz koncepcję programową, organizacyjną i metodyczną kształcenia. Rozdział ten kończą rozważania na temat metodologicznych problemów ewaluacji systemu kształcenia i doskonalenia pedagogicznego. Ewaluacja systemu kształcenia i doskonalenia pedagogicznego, zdaniem Autora, winna mieć na celu: ustalenie wyników nauczania-uczenia się i ewentualnych braków w tym zakresie (diagnoza wraz z informacją zwrotną dla wykładowców i uczestników); usuwanie braków i opóźnień w zakresie wiadomości i umiejętności; zwiększanie aktywności edukacyjnej uczestników w podwyższanie poziomu ich motywacji do uczenia się; selekcję uczestników pod kątem osiągnięcia lub nieosiągnięcia wymaganego poziomu przygotowania; prognozę — przewidywanie przyszłych osiągnięć, sukcesów uczestników.

Takie podejście pozwoliło na ukazanie funkcji deskryptywnej, eksplanacyjnej, predyktywnej i praktyczno-innowacyjnej.

Przedstawienie całej tej problematyki umożliwiło J. Stochmiałkowi zarysować wieloaspektowy i bardzo skomplikowany układ problemów, hipotez, twierdzeń i koncepcji teoretycznych stanowiących podstawę pedagogicznej teorii kierowania wychowawczego. Naszkicowana przez Autora teoria ma znaczące walory aplikacyjne, pozwalające przekładać formuły teoretyczne na język praktycznych zastosowań. Spowodowanie głębszych i trwalszych zmian w systemie kierowania jest możliwe przy objęciu nimi wszystkich podstawowych składników systemu — na co właśnie wskazuje przedstawiona przez J. Stochmiałka teoria. Koncentruje się ona na podstawowej dla pedagogiki dorosłych sprawie — poszukiwaniu związków oraz sprzężeń istotnych i wieloaspektowych, zachodzących między kształceniem i wychowaniem dorosłych w toku procesu kierowania a ich aktywnością w pracy, rozwojem zawodowym i aktywnością społeczną.

Za ważny składnik proponowanej przez Autora teorii należy uznać konstrukcję efektywnego systemu kształcenia i doskonalenia umiejętności pedagogicznych kierowników. Przytoczone przez Autora wyniki badań wykazały wiele słabych stron obecnego systemu kształcenia i doskonalenia pedagogicznego kadr kierowniczych, zwłaszcza w zakresie analizowanych stanowisk kierowników kursów i mistrzów. Nieco lepiej przedstawia się ta kwestia w odniesieniu do stanowiska dyrektora szkoły. Najważniejsze obecnie poszukiwania nowych rozwiązań programowych, organizacyjnych i metodycznych trwają w zakresie kształcenia nauczycieli, w tym nauczycieli dorosłych.

Sądzę, że już to dość pobieżne przedstawienie zasadniczych poglądów J. Stochmiałka na istotę i charakter pedagogicznych aspektów kierowania pozwala zaliczyć jego pracę do tych pozycji, dzięki którym możemy mówić o widocznym rozwoju pedagogiki dorosłych oraz teorii organizacji i zarządzania oświatą. Nowatorski charakter tej pozycji polega głównie na całościowym oraz interdyscyplinarnym spojrzeniu na problematykę kierowania wychowawczego.

Wątpliwość budzi może jedynie tytuł podrozdziału: „Struktura i przedmiot teorii” w rozdziale pierwszym. Przecież przedmiot teorii (można rozumieć, że chodzi o pedagogiczną teorię kierowania) jest elementem struktury, tak by wynikało z rozważań wcześniejszych, w którym Autor wymieniając cechy teorii naukowej, wymienia zakres rzeczywistości, czyli nic innego jak właśnie przedmiot badań teorii.

Zasygnalizowana powyżej wątpliwość w niczym jednak nie umniejsza wysokich walorów pracy J. Stochmiałka. Zasługuje ona ze wszech miar na uwagę. Powinni się z nią zapoznać szczególnie naukowcy, studenci pedagogiki, a także wszystkie osoby realizujące w praktyce funkcje kierownicze, w tym również nauczyciele i wychowawcy.

Książka ta jest nie tylko pierwszą, całościową publikacją tego typu, ale także pracą przynoszącą sporo materiału do przemyśleń i refleksji. Praca Jerzego Stochmiałka — z przyjętego założenia — nie jest wprawdzie podręcznikiem w ścisłym znaczeniu, ale może być tak traktowana, co stanowi kolejną zaletę, która przyniesie winna wiele satysfakcji Autorowi.

Książka jest napisana prostym precyzyjnym językiem.

WŁADYSŁAWA ŁUSZCZUK

UCZNIOWIE KLAS I—III JAKO PARTNERZY NAUCZYCIELI

W dniu 25 października 1988 r. odbyła się w Nowym Sączu konferencja przedmiotowo-metodyczna zorganizowana przez tamtejszy Oddział Doskonalenia Nauczycieli oraz Zakład Metodologicznych Podstaw Pedagogiki Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego. Konferencja, której temat brzmiał „Uczniowie klas I—III jako partnerzy nauczycieli”, pomyślana była jako pomoc, którą nauczycielom zaferować mogą instytucje nauki i kształcenia. Uczestniczyli w niej (licznie) przodujący i aktywni nauczyciele nauczania początkowego z terenu całego województwa nowosądeckiego. Autorami referatów byli pracownicy Uniwersytetu Jagiellońskiego, WSP w Kielcach, ODN w Nowym Sączu oraz czynni nauczyciele.

Wygłoszono 13 referatów, w których opisywano i obrazowano ideę partnerstwa nauczyciela i ucznia w płaszczyźnie zarówno teoretycznej, jak i praktycznej, a także w wielu aspektach, m.in. ogólnopedagogicznym, socjologicznym, pod kątem metodologii badań empirycznych oraz metodyk przedmiotowych.

Wprowadzający referat wygłosił kierujący Zakładem Metodologicznych Podstaw Pedagogiki, prof. dr hab. S. Palka. Wskazał w nim głównie na czynniki, które służą partnerstwu w pracy szkolnej i wspierają go (na przykład: uznanie podmiotowości ucznia, zasada świadomego i aktywnego uczestnictwa ucznia w procesie dydaktyczno-wychowawczym oraz jego samodzielność poznawcza, także indywidualizacja kształcenia), oraz uwarunkowania idei partnerstwa szkolnego (te, które tworzą nauczyciele, klimat pedagogiczny oraz baza materialna szkoły, życzliwość społeczności lokalnej oraz poziom pedagogizacji rodziców).

Jeden z tych wątków podjęła w swoim referacie dr Z. Załona (ODN), bardziej szczegółowo i na przykładzie swych badań empirycznych omawiając podmiotowość w kształceniu i wychowaniu w klasach I—III.

Rozszerzeniem ogólnopedagogicznych wątków był również referat dr K. Paclawskiej (UJ), poświęcony uwarunkowaniom funkcjonowania uczniów jako partnerów nauczycieli, ze szczególnym zwróceniem uwagi na różnice indywidualne uczniów klas niższych.

Dalszym uzupełnieniem ogólnopedagogicznych treści referatu wprowadzającego było omówienie stosunków partnerskich nauczycieli i uczniów klas I—III w poszukującym toku kształcenia, jakiego dokonała mgr I. Stańczak (WSP Kielce).

Inne jeszcze aspekty omawianego zagadnienia poruszyły dr E. Zaręba i dr B. Kozłowska-Reczyńska (obie z UJ). W pierwszym referacie dokonano analizy socjologicznej partnerskich kontaktów międzysobicznych w klasie szkolnej; poza analizą partnerstwa jako stosunku społecznego, który może i powinien łączyć nauczyciela i ucznia, wskazano na zagrożenia i trudności jego realizacji, a także uzasadnienie konieczności ich przewyżczenia. Z kolei dr B. Kozłowska-Reczyńska przedstawiła podstawy diagnozy pedagogicznej stosunku partnerskiego uczeń-nauczyciel; w oparciu o założeniu diagnozy poznawczej i decyzyjnej omówiła służące jej zastosowaniu konkretne metody i techniki badawcze.

Dwa referaty zawierały pewne uogólnienia poczynione na temat realizacji idei

partnerstwa nauczyciela i ucznia w praktyce. Mgr E. Opyd (ODN) omówiła wiele aspektów tego zagadnienia na podstawie własnych badań empirycznych, natomiast mgr Z. Orczykowska (ODN) sformułowała szereg propozycji metodycznych, dotyczących możliwości układania partnerskich stosunków w szkole.

Niezmiernie ciekawego materiału faktograficznego dostarczyły wystąpienia oparte na doświadczeniach pracy nauczycielskiej. M. Kuta wygłosiła referat omawiający jej doświadczenia w realizacji idei partnerstwa na zajęciach lekcyjnych i pozalekcyjnych. Mgr K. Waśko w swym referacie omówiła partnerstwo nauczyciela i uczniów na lekcjach języka polskiego, również opierając się na praktycznych doświadczeniach. Referat mgr H. Solarczyk poświęcony był podmiotowości uczniów klas I—III na lekcjach muzyki; uzupełniały go nagrania muzyczne, dokumentujące osiągnięcia Autorki w pracy z uczniami.

Dwa referaty przedstawiały dość specyficzne zagadnienia partnerstwa w szkole. Mgr R. Talarek omówiła formy, warunki i zakres występowania fobii szkolnych uczniów klas I—III, na podstawie badań w szkołach Krakowa. Mgr B. Matwijów swoje wystąpienie poświęciła potrzebie, roli i formom działań twórczych w realizacji partnerstwa między nauczycielami i uczniami.

Posumowanie konferencji dokonali przedstawiciele organizatorów: dr W. Biernacki oraz prof. dr hab. S. Palka. Podkreślali w nim wagę tej konferencji w aspekcie łączności teorii i praktyki pedagogicznej, pomocy nauczycielom, a także integracji środowiska naukowego i nauczycielskiego.

Konferencji towarzyszyła wystawa pomocy dydaktycznych, przeznaczonych do nauczania początkowego. Niebanalne, nowatorskie pomysły, w połączeniu ze starannym wykonaniem prezentowanych pomocy, budziły duże zainteresowanie uczestników konferencji.

Materiały z konferencji zostaną opublikowane w wydawnictwach ODN Nowy Sącz.

EWA ZARĘBA

INFORMACJA DOTYCZĄCA PRENUMERATY

Instytucje i zakłady pracy zlokalizowane w miastach wojewódzkich i w pozostałych miastach, w których znajdują się siedziby oddziałów RSW „Prasa-Książka-Ruch”, zamawiają prenumeratę w tych oddziałach.

Instytucje i zakłady pracy zlokalizowane w miejscowościach, gdzie nie ma oddziałów RSW „Prasa-Książka-Ruch”, i na terenach wiejskich, opłacają prenumeratę w urzędach pocztowych i u doręczycieli.

Osoby fizyczne zamieszkałe na wsi i w miejscowościach, gdzie nie ma oddziałów RSW „Prasa-Książka-Ruch”, opłacają prenumeratę w urzędach pocztowych i u doręczycieli.

Osoby fizyczne, zamieszkałe w miastach — siedzibach oddziałów RSW „Prasa-Książka-Ruch”, opłacają prenumeratę wyłącznie w urzędach pocztowych nadawczo-oddawczych właściwych dla miejsca zamieszkania prenumeratora. Wpłaty dokonują używając „blankietu wpłaty” na rachunek bankowy: Centrala Kolportażu Prasy i Wydawnictw w Warszawie, ul. Towarowa 28, nr konta NBP XV Oddział w Warszawie, Nr 1153-201045-139-11.

Prenumeratę ze zleceniem wysyłki za granicę przyjmuje RSW „Prasa-Książka-Ruch”, Centrala Kolportażu Prasy i Wydawnictw: 00-958 Warszawa, ul. Towarowa 28, nr konta NBP XV Oddział w Warszawie, Nr 1658-2010-45-139-11. Prenumerata ze zleceniem wysyłki za granicę pocztą zwykłą jest droższa od prenumeraty krajowej o 50% dla zleceniodawców indywidualnych i o 100% dla zlecających instytucji i zakładów pracy.

Terminy przyjmowania prenumeraty:

Od prenumeratorów zbiorowych i indywidualnych, zamieszkałych w miastach — siedzibach oddziałów RSW „Prasa-Książka-Ruch”, zamówienia przyjmowane są do dnia:

28 lutego — na II kwartał i dalsze okresy roku bieżącego;

31 maja — na III kwartał i II półrocze roku bieżącego;

31 sierpnia — na IV kwartał roku bieżącego;

30 listopada — na rok następny.

Od instytucji, zakładów pracy i prenumeratorów indywidualnych zamieszkałych na wsi i w małych miastach — do dnia 10 miesiąca poprzedzającego okres prenumeraty.

Szczegółowych informacji o prenumeracie udzielają oddziały RSW „Prasa-Książka-Ruch”.

Warunki prenumeraty w kraju:

rocznie 2400 zł

cena pojedynczego numeru 400 zł.

Reklamacje w sprawach prenumeraty należy zgłaszać w punktach, w których prenumeratę zamówiono.