RUCH PEDAGOGICZNY

5-6

ROK XXXII (LXIV) WRZESIEŃ — GRUDZIEŃ 1990

WARSZAWA • NASZA KSIĘGARNIA

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: Monika Kolberg

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 w lewym górnym rogu pierwszej strony podają 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 nadesłanego 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) zamieszczone 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

5-6

ROK XXXII (LXIV) WRZESIEŃ — GRUDZIEŃ 1990
WARSZAWA • NASZA KSIĘGARNIA

SPIS TREŚCI

PROBLEMY KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI I ZAWODU NAUCZYCIELSKIEGO

JAN POPLUCZ: Polecenia w pracy nauczyciela 3
ZDZISŁAW WORONIECKI: Teoretyczno-praktyczny charakter kwalifikacji nauczycielskich 18

PROBLEMY TEORII I PRAKTYKI METODOLOGII NAUK PEDAGOGICZNYCH

ANDREA FOLKIERSKA: Samowiedza pedagogiki wobec współczesnej świadomości metodologicznej 30

SPRAWOZDANIA Z BADAŃ. INNOWACJE PEDAGOGICZNE

KRYSTYNA BIELUGA: Charakterystyka zdolności dzieci klas I—III 41
KRZYSZTOF LUBAŃSKI: Analiza wybranych cech osobowości uczniów szkół podstawowych 56
WALDEMAR KOZŁOWSKI: Poczucie sensu a szkolne funkcjonowanie ucznia 71
KRYSTYNA ZIELIŃSKA: Wartości cenione przez młodzież w sferze życia zawodowego 82
KRYSTYNA BARŁÓG: Konflikty szkolne młodzieży męskiej 98
PIOTR KOSTRZYŃSKI: Koncepcje wykorzystania komputerów w szkolnictwie polskim 103
LORA PAWLISZCZE: „Teoretyzacja przedmiotowa" jako środek indywidualizacji kształcenia 110

MATERIAŁY DYSKUSYJNE. POGLĄDY, OPINIE

Daniela Rusakowska: Dom Sierot Janusza Korczaka jako szkoła życia . . 116
GERTRUDA WICHARY: O doskonaleniu doskonalenia 127
GENOWEFA KOĆ-SENIUCH: Teoria czynności w kształceniu językowym studentów kierunków niefilologicznych 132

SYLWETKI PEDAGOGÓW

ALEKSANDER MAKOWSKI: Profesor Stanisław Jedlewski — wychowawca młodzieży i twórca warszawskiej pedagogiki resocjalizacyjnej . . 147
KLEMENS TYSZER: Pamięci Hieronima Ławniczaka — pedagoga społecznika. 150

OŚWIATA W INNYCH KRAJACH

G. MICKOWSKA, T. STOJANOWSKI: Możliwości doskonalenia systemu oceniania uczniów 156

RECENZJE KSIĄŻEK

T. NOWACKA: Detlef W. Promp: Sozialisation und Ontogenese . . . 169
WŁ. PROKOPIUK: N. D. Chmiel: Piedagogiczeskij proces w obszczeobrazowatielnoj szkole 171
D. RUSAKOWSKA: J. Bińczycka: Nauczyciele akademiccy i studenci w płaszczyźnie interpersonalnej 173
A. W. JANKE: Rodzinne uwarunkowania przebiegu i efektów nauki szkolnej uczniów kl. V—VIII 177
J. SKRZYPCZAK: K. Denek: Cele edukacyjne lekcji we współczesnej szkole 179

PROBLEMY KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI ZAWODU NAUCZYCIELSKIEGO

JAN POPLUCZ
Uniwersytet Śląski

POLECENIA W PRACY NAUCZYCIELA

Polecenia to zaniedbany, a nawet lekceważony, choć nader ważny i niezbędny składnik pracy nauczyciela. W literaturze można spotkać tylko pewne wzmianki i cząstkowe opracowania na ten temat. Tymczasem polecenia w praktyce szkolnej występują powszechnie, a często chaotycznie, i przyczyniają się w znacznym stopniu do ogólnej niesprawności pracy pedagogicznej. Konsekwencje tego stanu ujawniają się niekorzystnie w bieżącej pracy lekcyjnej i w postawach uczniów wobec obowiązków.

Polecenia są nie tylko jednym z elementów działania nauczyciela i spełniają nie tylko funkcje dydaktyczne, choć im w tym miejscu poświęcimy główną uwagę, ale mają znacznie szersze znaczenie w kontaktach szkolnych. Dotychczas bowiem nie dostrzeżono zasadniczego wpływu poleceń we wszelkich układach społecznych. Są też zasadniczym „wziernikiem" w stosunki międzyludzkie w różnych płaszczyznach kontaktów. Polecenia to jeden z podstawowych wskaźników stanu formalnych i nieformalnych stosunków międzyosobowych. Stan poleceń wyraża ustalone skłonności osób wobec innych, zarazem współrozstrzyga o wzajemnych postawach, stosunku do obowiązków oraz do siebie. Polecenia są tak powszechne, że w codziennym życiu prawie nie zauważa się ich, a ich obecność ujawnia się nawet w stycznościach całkiem przypadkowych. Polecenia ujawniają skłonności autorytatywne, wyrażają kulturę obcowania, empatię, egoizm itp. właściwości decydujące o układach życia społecznego.

Problematyka poleceń jest więc obszerna i ważka. Stan poleceń jest także zasadniczym wskaźnikiem wszelkich relacji pomiędzy nauczycielem a uczniami, dodatkowo zaś odsłania również zasób jego kwalifikacji oraz stosunek do pracy. Potrzebne jest więc rozpoznanie stanu poleceń na lekcjach, ale i w szerszych formach kontaktów międzyludzkich w środowisku szkolnym.

To szerokie tło poleceń pozwala uwydatnić ich dydaktyczne znacze-

nie, poznać ich rzeczywisty udział w kształceniu oraz ustalić ich konsekwencje. Określenie istoty, funkcji, typologii oraz warunków skuteczności poleceń może wpłynąć na bardziej racjonalne ich stosowanie w kształceniu.

Polecenia stanowią niezbędną czynność nauczycielską o charakterze informacyjno-motywacyjnym, bez ich bowiem udziału nie można prowadzić zajęć. Nie da się zastąpić poleceń jakąkolwiek inną czynnością. Podstawową funkcją poleceń jest pobudzanie uczniów do działania, a więc regulacja ich czynności i zachowania. Polecenia choćby w postaci instrukcji i wskazówek są niezbędne także podczas samodzielnej pracy uczniów. Polecenia to stały, nieodłączny i naturalny element pracy nauczyciela, ujawniający się w prawie każdym jego kontakcie z uczniami. Są niezbędnym elementem jego funkcji kierowniczej.

Polecenia są także formą porozumiewania się w każdej grupie. Stanowią odbicie hierarchii pozycji i funkcji jej członków. Uprawnione do wydawania poleceń są osoby pod jakimś względem dominujące i odpowiedzialne za funkcjonowanie grupy. Z układu pozycji wynika uprawnienie do wydawania poleceń. Stan ten jest akceptowany dopóki nie następuje ich nadużywanie, prowadząc do działań dezintegracyjnych.

Forma, treść i funkcje poleceń są zróżnicowane. Niekiedy występują w postaci zdecydowanych rozkazów, zakazów lub nakazów, w innych okolicznościach mają formę mniej rygorystyczną. Także w szkole występują polecenia zróżnicowane pod względem rodzaju i formy.

Poleceń w pracy szkolnej zazwyczaj nie zauważa się, wynikają bowiem w naturalny sposób z bieżących sytuacji. Dostrzegalne są dopiero wypaczenia w posługiwaniu się poleceniami, wówczas też odczuwa się ich niekorzystne skutki — tym bardziej, im są dotkliwsze. Naturalność poleceń sprawia też, że nauczyciele rzadko zastanawiają się nad ich doborem i sposobem zastosowania. Często są one machinalne i przejawiające raczej skłonności osobiste nauczyciela, niż ich przewidywaną funkcje, w związku z którymi wykonuje też odpowiednie czynności. uprawnień nauczyciela, jego obowiązków i funkcji. Krytycznie odnoszą się do nich wówczas, gdy stają się zbyt uciążliwe, wskazują na niewłaściwe i tendencyjne traktowanie. Sprawą godną większej uwagi jest więc określenie miejsca poleceń w czynnościach nauczyciela.

MIEJSCE POLECEŃ W CZYNNOŚCIACH NAUCZYCIELA

Poleceń nie można rozpatrywać w oderwaniu od całokształtu działań dydaktycznych nauczyciela. Nauczyciel w kształceniu spełnia różne funkcje, w związku z którymi wykonuje też odpowiednie czynności. Wśród funkcji nauczyciela trzeba wyliczyć głównie organizacyjną i badawczą, informującą i motywującą, kontrolno-korektywną oraz opie-

kuńczą. We wszystkich tych funkcjach występują polecenia, zróżnicowane stosownie do zakresów każdej z nich. Wszystkie funkcje realizowane są w każdym z wyróżnionych toków kształcenia — podającym, problemowym, operacyjnym i ekspresyjnym [1]. Wszystkie też są składnikami kierowniczej roli nauczyciela. Szczególne znaczenie przypada czynnościom informującym, realizowanym za pomocą odpowiednich rodzajów zdań. Zdania oznajmujące są charakterystyczne dla objaśnień i pokazów, zdania pytające dla zadawania pytań, a zdania żądające dla wydawania poleceń. Każda z funkcji nuczyciela w bezpośrednim kontakcie z uczniami realizowana jest więc za pomocą objaśnień, pokazów, pytań i poleceń. Polecenia obecne są wraz z pozostałymi czynnościami w motywowaniu oraz kontroli i korekcie.

Uczniowie na lekcji nie mogą być ani wyłącznie słuchaczami, odbiorcami informacji nauczyciela, ani też wykonywać zadań według tylko własnego wyboru. Najczęściej są aktywnymi uczestnikami lekcji, ich aktywność zaś określana jest w dużym stopniu przez polecenia nauczyciela jako kierownika ich pracy. Uczniowie nie mogą zachowywać się dowolnie, potrzebne jest dostosowanie się do wymagań zbiorowej pracy. Polecenia nauczyciela pozwalają zapobiegać czynnościom dowolnym uczniów i dostosowywać je do potrzeb opracowywanych zadań. Dzięki więc poleceniom nauczyciel powiadamia uczniów o tym, czego w danym momencie zajęć od nich oczekuje.

Polecenia na lekcji mogą więc być różnorodne, wydawane w formie właściwej, a niekiedy ironicznie, porywczo lub nawet dokuczliwie. Jako niezbędny środek porozumiewania się nauczyciela z uczniami wymagają przygotowania pod względem celowości, rodzaju, trafności, wykonalności i poprawności, dla uniknięcia uproszczeń i błędów obniżających ich skuteczność.

Polecenia wyrażają także postawę nauczyciela wobec uczniów oraz obowiązków. Pozwalają więc na współokreślenie dominujących stylów komunikacji dydaktycznej, czyli preferowanych rodzajów czynności w kształceniu. Jeśli występują w harmonii z pozostałymi rodzajami czynności, wówczas wskazują na prawidłową postawę. Jednostronne zaś stosowanie jakiegoś rodzaju czynności, w tym także poleceń, dowodzi postaw wadliwych. Ważnym wskaźnikiem postawy jest także forma posługiwania się powyższymi czynnościami — prawidłowa lub rygorystyczna, apodyktyczna albo lekceważąca. Dotychczas jednak to kryterium nie było uwzględniane. Także w badaniu inwencji i innowacji nauczycieli sprawa poleceń nie znalazła należytego zastosowania. Badanie poleceń pozwala zgromadzić konkretny materiał do oświetlenia tych i wielu innych zagadnień pedeutologicznych.

Potrzebne jest więc nasilenie badań nad tą tematyką w odniesieniu m.in. do stylu pracy nauczycieli, ich postaw, twórczości zawodowej itp. Dotychczasowa literatura na ten temat jest jednostronna, wyłącznie

semantyczno-dydaktyczna, toteż i świadomość nauczycieli pod tym względem jest nikła.

Na polecenia w pracy nauczyciela zwrócił uwagę K. Sośnicki [2]. Z punktu widzenia dydaktycznego zagadnienie to podjęli w ostatnich latach także inni autorzy, a szczególnie W. Kojs, J. Parafiniuk-Soińska, R. Więckowski, W. Kossarski, H. Wichura, S. Mieszalski [3]. Polecenia w dotychczasowych ujęciach są traktowane łącznie z pytaniami, toteż ich specyficzna funkcja nieco się zaciera. Zagadnienie to analizowano też przeważnie w odniesieniu do nauczania początkowego, a znaczenie poleceń jest równie ważne i na wyższych szczeblach kształcenia. Charakterystyczne jest i to, że polecenia badano głównie w związku z ćwiczeniami i sprawdzianami. W tych też okolicznościach notowano ich częste nadużywanie [4]. Polecenia są obecne także w objaśnieniach i pokazach. Odrywane od konkretnych treści tracą swą funkcję, a uczniowie przestają rozumieć ich znaczenie i potrzebę wykonywania. Najwłaściwszym miejscem poleceń jest końcowa faza pracy nad szczegółowymi zadaniami, kiedy po przygotowaniu, objaśnieniu ich treści następuje właściwa działalność uczniów nad ich opanowaniem. Nie można także wyznaczyć jakiegoś szczególnego momentu lekcji właściwego dla poleceń, ponieważ zgodnie ze swymi różnymi funkcjami powinny występować w całym jej przekroju. Dobór, celowość i trafność poleceń wynika więc z toku organizacji kształcenia oraz przebiegu pracy uczniów.

Polecenia stanowią więc swoisty wyznacznik pracy uczniów, zatem istnieje duża współzależność pomiędzy sprawnym i prawidłowym ich stosowaniem i osiąganą skutecznością. Polecenia są bardziej spójne i zrozumiałe dla uczniów w zadaniowej organizacji lekcji, wówczas też stanowią łącznik pomiędzy zadaniem do opracowania, przyswojenia, rozwiązania, a osiągniętym przez uczniów rezultatem.

POJĘCIE POLECEŃ

Polecenia, jak i pozostałe rodzaje czynności nauczyciela, stanowią odmianę komunikatów dydaktycznych, a zarazem dyrektywę praktyczną wyrażoną słownie lub gestywnie. Wyrażane są za pomocą zdań żądających zawierających informację kierunkową oraz pobudkę sprawczą, do której nieraz w postaci domyślnej są ograniczone. Polecenie może także być wyrażone w postaci równoważnika zdania, pytania, bezokolicznika lub wołacza [5]. Pobudki sprawcze powinny być określone raczej przez formę nakazową, ponieważ łatwiej wpłynąć na rozpoczęcie działania, niż zakazać już będące w toku [6]. Swoistością poleceń w odróżnieniu od innych rodzajów komunikatów dydaktycznych, a więc objaśnień, pytań i pokazów jest powiadomienie ucznia o zadaniu do wykonania lub odpowiednim zachowaniu się. Nieraz polecenie z tego względu jest utożsamiane z zadaniem lub instrukcją [7]. W pracy dydaktycznej pojęcia te

należałoby jednak oddzielać. Polecenia bowiem to nakazy, zadania zaś nakazami dla uczniów nie są. Polecenie lepiej traktować jako składnik zadania, jeśli będziemy rozumieć przez nie treść pracy. Polecenie zaś jest informacją o związanym z nią działaniu wraz z pobudką sprawczą, sygnałem wykonawczym. Polecenie więc jest informacją odrębną, choć ściśle z treści zadania wynikającą, i jak ono nałożoną, zewnętrzną wobec ucznia. W przypadku zadań autonomicznych uczeń sam wyznacza sobie i treść pracy, i mobilizującą do niej pobudkę sprawczą. Polecenie wraz z zadaniem wchodzi w skład sytuacji zadaniowej, wraz z pobudką motywującą, treścią, oceną, metodą, warunkami wykonawczymi [8].

W kształceniu polecenia ogarniają obie jego strony — nauczyciela i uczniów, które w stosunku do poleceń spełniają różne funkcje. Polecenie z tego względu jest łącznikiem wszelkich grup zadaniowych. Funkcją zleceniodawcy jest jasne i zrozumiałe wydawanie poleceń, funkcją wykonawcy jest ich realizacja zgodnie z jego możliwościami. Prawidłowość wykonywania poleceń zależy też od tego kto, komu, ile, kiedy, jakie i dlaczego polecenia wydaje. Przestrzeganie tych wyznaczników wpływa na stan wykonawstwa oraz układ wzajemnych stosunków w grupie.

Pojęcie poleceń jest różnie definiowane i stosowane zamiennie z innymi określeniami, jak nakaz, rozkaz, zakaz, zadanie, obowiązek, zlecenie, rozporządzenie, prośba, komenda, instrukcja. Wszystkie te określenia mają nieco odmienne odcienie znaczeniowe, ale wyrażają wymagania nakładane przez osoby nadrzędne wobec im podporządkowanych. Wszystkie też różni zawartość informacyjna, stopień stanowczości oraz dostosowanie do odpowiednich celów. Najbardziej stanowcze są komendy i rozkazy obwarowane sankcjami. Inne formy poleceń (np. zlecenia) raczej sugerują odpowiednie postępowanie. Niektóre zaś z poleceń łączą w sobie instrukcję i komendę wykonawczą, np. siadaj, pracuj. W pewnych przypadkach polecenia są końcowym elementem szerszego planu działania zawierającego nieraz obszerną instrukcję. Wreszcie polecenia jako prośby sugerują tylko pożądane zachowanie. Wszystkie odmiany poleceń występują w pracy szkolnej. Łącznie więc polecenie to żądanie wykonania czegoś. Realizacja pewnych poleceń wymaga ścisłego dostosowania się do instrukcji, w realizacji innych dopuszczalna jest swoboda wyboru czynności.

Polecenia w szkole są formą realizacji decyzji podjętych przez nauczyciela w stosunku do pracy i zachowania się uczniów, a więc swoistą czynnością kierowniczą. Ponieważ jednak przez polecenie nauczyciel chce zapoznać z czymś uczniów, dlatego jest ono równocześnie czynnością informującą.

Przez polecenie w pracy nauczyciela będziemy więc rozumieć czynność informującą służącą do pobudzenia uczniów do pracy nad zadaniem lub do właściwego zachowania się.

Polecenia mogą być wykonywane poprawnie lub niepoprawnie. Skuteczność wykonywania poleceń zależy od wielu przyczyn, zależnych od uczniów, nauczyciela oraz stopnia sprawności ich wydawania. W przypadku uczniów w grę wchodzi ich stosunek do nauczyciela, atrakcyjność pracy, stan wiedzy i przygotowania, motywacja, aktualny stan psychiczny, zmęczenie. W przypadku zaś nauczyciela preferowany styl pracy, zasób kwalifikacji, przygotowanie do lekcji, nawyki zawodowe, obowiązkowość, stosunek do uczniów, innowacyjność, zrutynizowanie, schematyzm.

Zwróćmy dokładniejszą uwagę na prawidłowość formułowania i wydawania poleceń. Do najważniejszych kryteriów prawidłowości poleceń, wpływających na skuteczność ich wykonania, należą: celowość, trafność, wykonalność, poprawność treściowa, językowa, komunikacyjna i strukturalna.

Celowość to zasadność polecenia w związku z tokiem pracy. Trafność — dostosowanie do opracowywanej treści i warunków pracy. Wykonalność — dostosowanie do możliwości wykonawczych uczniów. Poprawność treściowa zaś obejmuje logiczno-rzeczowe uporządkowanie informacji stosownie do funkcji polecenia. Poprawność językowa dotyczy budowy gramatycznej, składniowej itp. Poprawność komunikacyjna wskazuje na sposób zwracania się do uczniów, a więc artykulację, donośność i dobitność mowy, modulację głosu, tempo wypowiedzi, nastawienie na słuchacza, eliminację szumów, rozmów, hałasu, dbałość o skupienie uwagi uczniów, unikanie rygoru.

W wydawaniu poleceń mogą więc występować różnorodne błędy. Najważniejsze wiążą się z niską zawartością informacyjną, niedokładnością, niecelowością, brakiem zdecydowania lub zbyt rygorystyczną formą, zdenerwowaniem, brakiem zróżnicowania według indywidualnych możliwości uczniów, wybiórczością adresatów, niejasnością, niewłaściwą głośnością, intonacją itp.

O prawidłowości i skuteczności poleceń decyduje wreszcie kryterium strukturalne, czyli umiejscowienie polecenia w serii informacji dotyczącej danego zadania, która obejmuje: podanie celu, przypomnienie potrzebnych wiadomości, zapoznanie z jego treścią, oceną i regułą oraz wynikającym z tych elementów poleceniem, objaśnienie zawartych w nim pojęć i wątpliwości, zmotywowanie do pracy, wydanie pobudki sprawczej oraz obserwację toku pracy uczniów. Z kryterium strukturalnego wynika konieczność przestrzegania następujących faz w wydawaniu poleceń: wstępnej dla nastawienia uwagi uczniów i przygotowania ich do pracy, właściwej tj. zapoznania z treścią polecenia, oraz końcowej, stwierdzającej stopień jego zrozumienia.

Złożoność wydawania poleceń wymaga od nauczyciela wcześniejszego ich przygotowania oraz rozważnego stosowania. Poleceń na lekcji nie może być zbyt wiele, ani nie mogą być stosowane przypadkowo. Jest

to czynność złożona i budząca różnorodne konsekwencje w stosunku uczniów do nauki, wymaga więc dokładności. Polecenia nie mogą być różnicowane ze względu na sympatie i antypatie, ani wykorzystywane do rozgrywek z kłopotliwymi uczniami.

RODZAJE I FUNKCJE POLECEŃ

Podstawową funkcją poleceń jest pobudzanie odpowiednich do toku kształcenia czynności uczniów. Czynności uczniowskie w różnych fazach lekcji są zróżnicowane. To zróżnicowanie czynności uczenia się można przyjąć jako główne kryterium podziału poleceń nauczyciela, odpowiadające ich funkcji w kolejnych etapach kształcenia. Czynności uczniów zróżnicowane są pod względem odbiorczym, samodzielnego poszukiwania, zastosowania i utrwalania informacji oraz samokontroli i autokorektywy wyników. Funkcją poleceń jest także zapewnienie warunków do pracy i motywowanie uczniów do systematycznego wysiłku. Powinny być dostosowane do realizowanych zadań. Jeśli jest ich zbyt wiele i oderwane od toku pracy, stają się mało wyraziste i uczniowie przestają na nie reagować. Funkcje poleceń wynikają więc z poszczególnych etapów pracy nad zadaniami szkolnymi.

Polecenia różnią się także pod względem zasięgu, mogą być zwrócone zbiorowo do ogółu uczniów, grupowo lub indywidualnie.

Polecenia w kształceniu spełniają więc różne funkcje — informującą, motywującą, kontrolno-korektywną i ćwiczeniową, są niezbędne w organizowaniu i kierowaniu pracą poznawczą uczniów. Ze względu na ich wpływ na rezultaty lekcji nie mogą być stosowane chaotycznie i władczo.

Z punktu widzenia dydaktycznego przyjąć można następujący podział poleceń według ich występowania w kolejnych fazach kształcenia:

I. Polecenia organizacyjne:

1. Przygotowawcze — siadaj, otwórz, wyjmij zeszyt, przygotuj przybory itp.;

2. Porządkowe — dyscyplinujące — wstań, przynieś, nie rozmawiaj, uważaj itp.;

3. Higieniczne — wywietrz salę, oprzyj się, posprzątaj itp.

II. Wykonawcze, rzeczowe:

1. Odbiorcze — posłuchaj, pisz, popatrz, notuj;

2. Problemowe — udowodnij, porównaj, pomyśl, zastanów się, wyjaśnij, rozwiąż, uzasadnij, znajdź, przekształć, zdefiniuj;

3. Ćwiczeniowe — opisz, streść, czytaj, wykonaj, uzupełnij, podkreśl, zastosuj, narysuj, przepisz itp.;

4. Utrwalające — zapamiętaj, przypomnij sobie, powtórz, naucz się.

III. Motywujące, pobudzające — pośpiesz, staranniej, skup się, zwróć uwagę, dokładniej, wytęż się, pomyliłeś się, zrób inaczej, na pewno potrafisz i wiele innych.

IV. Kontrolno-korektywne — odpowiedz, sprawdź, popraw, wskaż, zaznacz błędy, porównaj wynik z wzorem, oceń się.

Ze względów więc dydaktycznych pewne rodzaje poleceń mają swoiste umiejscowienie w toku lekcji, można wykreślić ich „mapę", czyli rozmieszczenie w przebiegu zajęć. Pewne polecenia są bowiem charakterystyczne dla odpowiednich momentów lekcji. Na początku lekcji występują więc przede wszystkim polecenia organizacyjne. Celem poleceń tej grupy jest stworzenie warunków do zajęć, a więc zapewnienie z ich pomocą niezbędnego ładu zewnętrznego i wewnętrznego [9]. Nasilenie poleceń tego rodzaju jest też szczególne z chwilą rozpoczęcia lekcji, choć mogą także sporadycznie pojawiać się w dalszych miejscach w miarę potrzeb, już raczej jako polecenia kierowane do poszczególnych uczniów. Polecenia przygotowawcze mają na celu zapewnienie zewnętrznych warunków, a więc przyborów, materiałów, źródeł, a także umysłowości uczniów, co jest szczególną właściwością poleceń porządkowych. Polecenia higieniczne dotyczą warunków zdrowotnych i ergonomicznych.

Polecenia wykonawcze towarzyszą objaśnieniom, pokazom i pytaniom. W toku tych czynności nauczyciela uczniowie zobowiązani są do uważnego słuchania, obserwowania, notowania, poszukiwania wiadomości. Odbiór informacji przez uczniów jest czynnością złożoną — składa się z ich uświadomienia, zrozumienia, łączenia nowych ze znanymi, dokonywania skrótów myślowych i zapisu. Każdy z tych elementów pracy ucznia wymaga od nauczyciela orientacji, aby w porę ustrzec go od luk i błędów. Temu służą polecenia odbiorcze. Nie mogą one jednak dominować ze względu na ich jednostronność pobudzeniową. Ważniejsze są polecenia problemowe, znacznie bardziej aktywizujące. Pod wpływem tych poleceń uczeń wykonuje złożone czynności myślowe, polegające na analizie, porównywaniu, syntezie, przekształcaniu, poszukiwaniu, klasyfikowaniu faktów, definiowaniu, wnioskowaniu, kombinowaniu, hipotezowaniu. Polecenia problemowe można indywidualizować zgodnie z tempem, rytmem i możliwościami uczniów. Polecenia ćwiczeniowe służą nabywaniu biegłości i usprawnianiu w zakresie czynności uczenia się. Systematyzacji wiadomości i ich gruntowaniu służą polecenia utrwalające.

Polecenia motywujące umożliwiają utrzymywanie atmosfery pracy i właściwego stosunku uczniów do zadań. Mogą one występować łącznie z poleceniami innych rodzajów, gdy uczeń z jakiegoś powodu przerywa pracę lub wykonuje ją niewłaściwie, po ustaleniu przyczyny. Polecenia kontrolno-korektywne pozwalają nie tylko na sprawdzenie skutków pracy, ale i rozwój samokontroli i autokorekty.

Ważność poleceń w pracy nauczyciela skłoniła do przeprowadzenia stosownych badań, dotyczących ich częstotliwości, rozsiewu, prawidłowości oraz skuteczności. Badaniem objęto 70 lekcji różnych przedmiotów w szkołach podstawowych.

a) Zastosowana metoda

W przeprowadzonych badaniach skupiono się głównie na współzależności pomiędzy prawidłowością oraz skutecznością poleceń. Szczegółowe zadania badawcze dotyczyły:

— ustalenia częstotliwości i rodzajów stosowanych poleceń oraz ich zasięgu pod względem zbiorowym, grupowym i indywidualnym;

— określenia ich prawidłowości pod względem celowości, trafności, wykonalności, poprawności treściowej, językowej, komunikacyjnej oraz strukturalnej;

— stwierdzenia stosunku nauczycieli i uczniów do poleceń.

Polecenia jako czynność łącząca działania nauczyciela i uczniów wymagają łącznego badania. Prawidłowość poleceń współdecyduje o skuteczności rezultatów osiąganych w ich następstwie przez uczniów. Badanie poleceń jest więc przykładem tak potrzebnych badań łącznych, obejmujących równocześnie uczniów i nauczycieli we wzajemnym powiązaniu ich czynności.

Dla zgromadzenia materiałów posłużono się metodą obserwacji lekcji, kierowaną specjalnie opracowanym przewodnikiem instruującym obserwatorów o ich czynnościach badawczych. Zadaniem obserwatora było sporządzenie wiernego protokołu lekcji, dosłownego rejestru wszelkich wypowiedzi i zdarzeń w kolejności ich występowania. Protokół nie mógł być ani opisem, ani sprawozdaniem z przebiegu lekcji. Dosłowność umożliwiała rejestrację szczegółów. Otrzymane protokoły były następnie przygotowywane dla ułatwienia wydobywania poszukiwanych informacji.

Każdy protokół podzielono więc wpierw na dwa rodzaje odcinków lekcyjnych — zadaniowe i bezzadaniowe, zorganizowane według wymagań opracowywanych fragmentów treści oraz mniej spójne spodziewając się pewnych różnic w nasileniu oraz prawidłowości i skuteczności stwierdzonych poleceń, wynikających z typu organizacji pracy. We fragmentach zadaniowych polecenia mogą okazać się bardziej rzeczowe i związane z opracowywaną treścią, w pozostałych od niej oderwane. Następnie w ramach każdego fragmentu wyodrębniano poszczególne polecenia, kodując je według przyjętych rodzajów oraz kryteriów prawidłowości i skuteczności. Skuteczność poleceń można było, jak pozostałe właściwości, dokładnie ustalić w odniesieniu do ich wersji indywidualnej i grupowej. W przypadku poleceń zbiorowych kierowano

się sygnałami pośrednimi — wypowiedziami i reakcjami uczniów i nauczyciela.

Dla całościowego przedstawienia uzyskanych wyników posłużono się następującymi współczynnikami globalnymi i porównawczymi.

Współczynnik prawidłowości poleceń opracowano według wzoru:

$$Wpp = \frac{\Sigma pp}{\Sigma p}$$

Wpp — współczynnik prawidłowości poleceń,
pp — suma poleceń prawidłowych,
p — polecenia ogółem.

Współczynnik skuteczności poleceń był następujący:

$$Wsp = \frac{\Sigma ps}{\Sigma p}$$

Wsp — współczynnik skuteczności poleceń,
ps — polecenia skuteczne,
p — polecenia ogółem.

Współczynnik porównawczy dla obydwu wartości brzmiał:

$$Wp = \frac{W\ sp}{W\ pp}$$

Wp — współczynnik porównawczy.

Współczynniki mogły wahać się od wartości jeden do zera. Im bliższe jedności, tym bardziej wskazują na współzależność powyższych zmiennych.

b) Częstotliwość i rodzaje poleceń

Stwierdzony stan poleceń zawiera tablica 1.

Uzyskane wyniki skłaniają do zastanowienia. Z zestawienia wynika, że poleceń na lekcjach jest wiele i często są mało przemyślane, nawet zbędne, zabierają czas i utrudniają pracę uczniów, dowodzą także nieodpowiednich nawyków nauczycieli.

Ogółem zanotowano 2366 poleceń, przeciętnie 33,5 na lekcji. Ich rozkład na poszczególnych lekcjach był zróżnicowany i wahał się od ponad 60 do poniżej 20. Nierzadko notowano całe ciągi złożone z wielu po kolei wydawanych poleceń bez ich kontroli i dostatecznego czasu na ich wykonanie. Zróżnicowane było też nasilenie rodzajów poleceń. Można więc przyjąć, że polecenia są wskaźnikiem bardziej utrwalonego stylu pracy nauczyciela, np. nakazowego, rozważaniowo-refleksyjnego, ćwiczeniowego, kontrolno-utrwalającego, problemowego, odbiorczego, nieraz zaś wręcz „chaotycznego", porywczego lub ironizującego. Stan poleceń wskazuje także na schematyzm i zrutynizowanie. Skutkiem tego wiele poleceń nie zostało przez uczniów w ogóle wykonanych lub wykonanych powierzchownie. Często polecenia były całkowicie oderwane od toku lekcji.

Najwięcej zanotowano poleceń wykonawczych — 1030, tj. 43,6% ogó-

Tabela 1

CZĘSTOTLIWOSC, ROZSIEW, PRAWIDŁOWOŚĆ I SKUTECZNOŚĆ POLECEŃ

Rodzaje poleceń	Prawidłowe Skuteczne Zb.	Gr.	Ind.	Nieskuteczne Zb.	Gr.	Ind.	Razem	Nieprawidłowe Skuteczne Zb.	Gr.	Ind.	Nieskuteczne Zb.	Gr.	Ind.	Razem	Ogółem Zb.	Gr.	Ind.	Łącznie Il.	Śr.	Wsp. pr.	Wsp. sk.	Wsp. por.
1. Org.																						
a) Przygot.	40	2	21	4	—	5	72	5	—	2	101	13	33	154	150	15	61	226	3,2	0,32	0,31	0,97
b) Porz.	51	3	34	13	1	12	114	3	—	6	151	15	89	264	218	19	141	378	5,4	0,30	0,24	0,80
c) Hig.	9	1	6	—	—	—	16	—	—	—	2	—	3	5	11	1	9	21	0,7	0,76	0,76	1,00
Razem	100	6	61	17	1	17	202	8	—	8	254	25	125	423	379	35	211	625	8,9	0,32	0,29	0,90
2. Wykonaw.																						
a) Odbior.	37	2	30	75	1	11	156	20	—	17	165	8	67	277	297	11	125	433	6,2	0,36	0,24	0,67
b) Probl.	16	1	10	27	2	13	69	16	4	16	53	—	30	119	112	7	69	188	2,7	0,37	0,33	0,93
c) Ćwicz.	28	1	29	17	—	20	95	7	—	12	119	1	48	187	171	2	109	282	4,0	0,34	0,27	0,79
d) Utrwal.	13	—	17	17	—	6	53	4	—	14	30	—	26	74	64	—	63	127	1,8	0,42	0,38	0,90
Razem	94	4	86	136	3	50	373	47	4	59	367	9	171	657	644	20	366	1030	14,7	0,36	0,28	0,78
3. Motywuj.	10	—	51	9	4	33	107	10	3	17	196	21	210	457	225	28	311	564	5,9	0,19	0,16	0,84
4. Kontrol.	13	4	24	15	—	2	58	—	1	14	36	1	37	89	64	6	77	147	2,1	0,39	0,38	0,97
Łącznie	217	14	222	177	8	102	740	65	8	98	643	50	543	1626	1312	89	965	2366	33,8	0,31	0,26	0,84
Śr.	3,1	0,2	3,2	2,5	0,1	1,5	10,6	1,0	0,1	1,4	9,2	0,7	7,8	23,2	18,8	1,3	13,8					
N = 70																						

Wsp. pr.	0,30	0,25	0,34
Wsp. sk.	0,21	0,25	0,33
Wsp. por.	0,70	1,00	0,97

łu. Przeciętnie na lekcji wystąpiło ich 14,7. W tej grupie górowały polecenia odbiorcze, których było 433 (śr. 6,2), nieco mniej było poleceń ćwiczeniowych — tylko 288 (śr. 4,0), a szczególnie mało problemowych — jedynie 188 (śr. 2,7). Najmniej notowano poleceń utrwalających — 127 (śr. 1,8).

Kolejne miejsce pod względem nasilenia zajęły polecenia organizacyjne, których było 625, czyli 26,4% ogółu. Przeciętnie na lekcji było ich 8,9. W tej grupie najwięcej wystąpiło poleceń porządkowych (378, śr. 5,5). Przygotowawczych zauważono 226 (śr. 3,2), najmniej higienicznych — tylko 21. Wiele poleceń tej grupy było zbędnych.

Polecenia motywujące wystąpiły stosunkowo rzadko — w stosunku do znacznych potrzeb. Ogółem było ich tylko 564, tj. 23,8% całości, a więc przeciętnie 5,9 na lekcji, przeważnie indywidualnych. Najmniej licznie wystąpiły polecenia kontrolne — tylko 147, tj. 6,2% ogółu. Natomiast notowano znaczną ilość pytań sprawdzających, co jest jednak przedmiotem odrębnego opracowania.

Stan poleceń odsłonił więc nawyki badanych nauczycieli. Górowała praca bierno-odbiorcza, tok podający. Ćwiczenia były ograniczone przeważnie do stereotypowych czynności uczniów. Wydawane polecenia w zbyt małym stopniu pobudzały uczniów do samodzielnego poszukiwania informacji i rozwiązywania zadań problemowych.

Górowały polecenia zbiorowe (1312, tj. 55,8% całości), przeciętnie na lekcji wystąpiło ich 18,9. Poleceń indywidualnych stwierdzono 955, czyli 40,4%, przeciętnie 13,8, zaś grupowych tylko 89.

Pewne zróżnicowanie notowano także w częstotliwości i rodzajach poleceń w porównaniu z przedmiotami szkolnymi i szczeblem kształcenia. Nieco więcej, głównie ćwiczeniowych poleceń, zanotowano w klasach niższych, w wyższych zaś nieco więcej poleceń odbiorczych, gdzie były też nieco bardziej zindywidualizowane. Najwięcej poleceń zanotowano na geografii i biologii. Jednakże na lekcjach tych samych przedmiotów równocześnie wystąpiło znaczne zróżnicowanie ilości i rodzajów poleceń. Rodzaj przedmiotu i szczebel kształcenia nie wydają się więc dostatecznie wyraźnie wpływać na różnice w nasileniu poleceń. Decydują o tym raczej temat lekcji, a głównie nawyki danych nauczycieli. Trzeba przy okazji stwierdzić, że obserwowane lekcje, mimo wcześniejszych zapowiedzi hospitacji, były niezbyt dobrze przygotowane, słabo zorganizowane, schematyczne i niezbyt urozmaicone.

Badani, zapytywani po lekcjach, dość zgodnie odpowiedzieli, że nad poleceniami przed lekcją nie zastanawiają się. Ich stosunek do poleceń jest więc na ogół mało racjonalny, nie traktuje się ich jako istotnego narzędzia pracy nauczycielskiej. Nadmiar poleceń w stosunku do potrzeb oraz ich mały związek z danymi treściami i tokiem pracy dowodzą, że polecenia są traktowane w sposób schematyczny, nawykowy, od-

zwierciedlają ich skłonności do dominacji i dystansu wobec uczniów, nieraz zaś są jedynym sposobem pozwalającym nauczycielom na opanowanie klasy. Także sposób wykonywania poleceń przez uczniów nie był wystarczająco kontrolowany, co świadczy raczej o niskim stopniu konsekwencji w pracy obserwowanych nauczycieli. W wielu przypadkach na brak realizacji poleceń przez uczniów nie reagowali w ogóle. W wydawaniu poleceń zauważono nieraz pewną apodyktyczność oraz przewagę jednokierunkowych kontaktów nauczycieli z uczniami, czego wyrazem brak dopuszczenia ich do wyrażania wątpliwości. Uwidoczniło się więc słabe współdziałanie nauczycieli i uczniów w realizacji poleceń, za których skutek odpowiedzialne są obydwie strony.

Znaczna beztroska i nadużywanie poleceń w dużym stopniu wynikały z mało sprawnej organizacji lekcji. Dominowały bowiem luźne rozmowy, serie pytaniowe, przeplatane poleceniami, rozważania, towarzyszące im liczne upomnienia i uwagi w stosunku do zachowania się uczniów. Zabrakło zwartych objaśnień i pokazów oraz towarzyszących im czynności wykonawczych uczniów. Uczniowie na ogół nie byli zajęci pracą, zadawane ćwiczenia były albo stereotypowe i nie budziły zainteresowań, albo zbyt trudne. Poleceń na lekcji może być znacznie mniej i znacznie bardziej dostosowane do określonych celów. Dobór poleceń powinien następować już podczas przygotowania lekcji.

Zauważono też różnicowanie poleceń pod względem stopnia trudności wobec uczniów bardziej lub mniej lubianych. Różne też były reakcje uczniów w związku z wydawanymi im poleceniami. Wielu wykonywało polecenia niechętnie. Nieraz polecenia były przez nich przewidywane, co można było zauważyć przez wyprzedzanie mających nastąpić czynności. Uczniowie wykazują więc znaczny stopień dostosowania do stylu pracy danego nauczyciela. Wiele poleceń było stereotypowych, także mało jasnych i zbyt często powtarzały się pewne ich odmiany. Pewne polecenia były dla uczniów zbyt trudne lub niezrozumiałe. Stosunek uczniów do poleceń wskazywał także na ich wyrachowanie i lekceważenie nauczycieli.

Polecenia stanowią więc także okazję do poznania stosunku uczniów do obowiązków szkolnych i nauczycieli. Na podstawie uzyskanych wyników można stwierdzić, że uczniowie na ogół nie wykazywali potrzebnej gotowości do wykonywania poleceń, w wielu przypadkach objawiali także krytycyzm wobec ich celowości i jednostajności. Zamiast więc być rodzajem więzi były często zarzewiem konfliktów pomiędzy uczniami i nauczycielem. Polecenia uwydatniły wiele błędów w pracy nauczycieli dostrzeganych także przez uczniów. Wyrazem tego okazywany brak ich akceptacji, pośrednio zaś także nauczycieli, którzy nie tylko często nieodpowiednio je stosują, lecz także słabo uświadamiają potrzebę ich wykonywania.

c) Prawidłowość poleceń

Prawidłowość poleceń jest jednym z głównych warunków ich skuteczności. Spośród ogółu tylko 740 poleceń, czyli 31,3% (średnio 10,6 na lekcji), odpowiadało wszystkim, poza strukturalnym, kryteriom ich prawidłowości. Znaczna większość zawierała więc różnorodne błędy.

Stosunkowo najbardziej prawidłowe okazały się polecenia kontrolne (39,6%), wykonawcze w 36,2%, organizacyjne w 32,3%. Wśród organizacyjnych prawidłowe były polecenia higieniczne (76,2%), przygotowawcze zaś w 31,9%, porządkowe w 30,2%. Wiele poleceń ograniczało się jedynie do jednorazowych komend.

Przeważnie nieprawidłowe były polecenia motywujące, których za właściwe można było uznać jedynie 18,1%. Są to polecenia najtrudniejsze w zastosowaniu, wymagają też największej staranności.

Prawidłowość poleceń wykonawczych, szczególnie ważnych w kierowaniu pracą uczniów, była następująca: polecenia odbiorcze w 36,2%, ćwiczeniowe w 33,8%, problemowe w 36,7%, utrwalające w 41,7%.

Wśród błędów dominowały treściowo-logiczne i komunikacyjne, nader często polecenia były niecelowe. Wydawano je niedbale, lekceważąco lub w ostrej formie. Nie dbano też o ich dostosowanie do możliwości poszczególnych grup uczniów — dobrych, przeciętnych i słabszych. Nierzadko były dowodem nacisku na uczniów sprawiających trudności. Małą uwagę zwracano na sposób zwracania się do uczniów, słabe były artykulacja i dykcja.

Prawidłowe polecenia częściej wystąpiły w odcinkach zadaniowych lekcji, tam też były bardziej powiązane z treściami, a więc większa była ich celowość i zrozumiałość dla uczniów, bardziej zgodne z potrzebami toku pracy.

W sumie można stwierdzić, że na wydawane uczniom polecenia na lekcjach nauczyciele nie zwracają należytej uwagi.

d) Skuteczność poleceń

Zanotowany stan poleceń znajduje wyraz w poziomie pracy uczniów, jest więc głównym wyznacznikiem skuteczności. Znaczne nasilenie poleceń nieprawidłowych doprowadziło do stosunkowo niskiego stanu ich skuteczności, o czym przekonują dokonane porównania.

Globalny współczynnik porównawczy prawidłowości i skuteczności poleceń wyniósł łącznie 0,84. W grupie poleceń organizacyjnych — 0,90, wykonawczych 0,78, kontrolnych 0,97, motywujących 0,84. We wszystkich więc rodzajach poleceń współzależność powyższa ukształtowała się na bardzo wysokim poziomie. Skuteczność poleceń zależna jest także od wiedzy i motywacji uczniów. Jednakże wysokie współczynniki porównawcze dowodzą, że i w grupie poleceń wykonawczych prawidłowość ich wydawania znacznie wpływa na jakość ich wykonawstwa. Potwierdzają to szczególnie wysokie współczynniki porównawcze poleceń przy-

gotowawczych i kontrolnych, w przypadku których samo sformułowanie poleceń określa znacznie skuteczność ich wykonania. Można więc stwierdzić, że im dane polecenie, niezależnie od pozostałych współwyznaczników pracy uczniów, jest bardziej prawidłowo wydane, tym też jego wykonawstwo będzie bardziej skuteczne. Skuteczność wykonywania poleceń przez uczniów jest więc miarą ich prawidłowości.

Mimo tej ogólnej prawidłowości, także pewne niepoprawnie wydawane polecenia były przez nielicznych, szczególnie dobrych uczniów wykonywane skutecznie. Dotyczyło to jednak głównie poleceń związanych z pracą nad już znanym materiałem lub materiałem łatwym. Uczniowie wówczas mogli domyślić się ich właściwej treści. W tych przypadkach obserwowano też mimo ostrzeżeń odpisywanie wyników przez niektórych uczniów.

Ogółem polecenia wydane prawidłowo były skuteczne w 82,6%, podczas gdy polecenia nieprawidłowe jedynie w 3,8%.

Skuteczność wydanych poleceń była na ogół niska, podobnie jak niewłaściwy był poziom ich prawidłowości. Skuteczność poleceń organizacyjnych wyniosła 29,6%, wykonawczych 28,5%, motywujących 16,1%, kontrolnych 38,1%. Skuteczniejsze były polecenia indywidualne (33,2%), zbiorowe w 21,6%, grupowe w 24,7%. Wśród organizacyjnych najwyższą skuteczność miały polecenia higieniczne (76,2%), przygotowawcze były skuteczne w 30,9%, porządkowe w 24,9%. W grupie poleceń wykonawczych skuteczność poszczególnych odmian według nasilenia była następująca: utrwalające — 37,6%, problemowe — 33,5%, ćwiczeniowe — 27,3%, odbiorcze — 24,5%.

Nieco bardziej skuteczne były polecenia w klasach niższych oraz na lekcjach biologii i geografii, głównie dzięki lepszym umiejętnościom nauczycieli. Zdarzały się lekcje, na których żaden uczeń nie wykonał skutecznie ani jednego z wydanych poleceń.

Zagadnienie poleceń, choć ważne, jest nauczycielom na ogół mało znane. Nie potrafią ich stosować zgodnie z potrzebami i funkcjami, mało starań wykazują także o ich prawidłowe stosowanie.

Zwróćmy uwagę na rolę poleceń w preferowanym partnerskim stosunku nauczycieli wobec uczniów. Nauczyciel jest przede wszystkim odpowiedzialny za postępy i rozwój uczniów. Jego odpowiedzialność przejawia się w każdej decyzji, a więc i w każdej czynności, a w tym także w czynności wydawania poleceń. Odróżnić trzeba nieaprobowany poleceniodawczy styl pracy nauczyciela od racjonalnego stosowania poleceń jako niezbędnego składnika działania dydaktycznego. Z odpowiedzialności nauczyciela wynika jego opiekuńcza funkcja wobec uczniów. Nauczyciel z racji swych funkcji jest głównie opiekunem uczniów. „Partnerstwo" to więc okazywanie opieki i przychylności, łączenie wymagań z pomocą. Postawa taka powinna dominować także w traktowaniu poleceń. Z odpowiedzialnością i opieką kłócą się wszelkie błędy w ich stosowaniu

oraz ich nadużywanie. Prawidłowe posługiwanie się poleceniami wzmacnia autorytet nauczyciela jako kierownika skutecznej pracy uczniów oraz sprawcy właściwych wzajemnych stosunków.

Przypisy

[1] W. Okoń: Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej. Warszawa 1987, PWN, s. 350.
[2] K. Sośnicki: Zadanie, pytanie, problem. „Nowa Szkoła" 1963 nr 5.
[3] W. Kojs: Zadania dydaktyczne w nauczaniu początkowym. Katowice 1988, Wyd. US; J. Parafiniuk-Soińska: Pytania i polecenia w praktyce kształcenia. „Życie Szkoły" 1988 nr 1; R. Więckowski: Wprowadzenie do teorii pracy pedagogicznej nauczycieli w klasach początkowych. „Nowa Szkoła" 1988 nr 2; W. Kossarski: Forma pytań i poleceń stosowanych w nauczaniu geografii. „Geografia w Szkole" 1980 nr 1; H. Wichura: Modele lekcji w nauczaniu początkowym. Warszawa 1984, WSiP, s. 63-64; S. Mieszalski: Pytania i myślenie w procesie przyswajania wiadomości. „Kwartalnik Pedagogiczny" 1975 nr 4; W. Gnitecki: Unowocześnienie konwencjonalnej kontroli uczniów. „Nauczyciel i Wychowanie" 1981 nr 4-5.
[4] Z. Putkiewicz: Uczenie się i nauczanie. Warszawa 1969, NK.
[5] Z. Klemensiewicz: Podstawowe wiadomości z gramatyki języka polskiego. Warszawa 1962, PWN, s. 113.
[6] T. Tomaszewski: Wstęp do psychologii. Warszawa 1963, PWN, s. 227.
[7] T. Tomaszewski: Z pogranicza psychologii i pedagogiki. Warszawa 1970, PZWS, s. 111.
[8] Tamże, s. 180.
[9] W. Okoń: Proces nauczania. Warszawa 1958, PZWS, s. 56.

ZDZISŁAW WORONIECKI
Oddział Doskonalenia Nauczycieli
Sulejówek

TEORETYCZNO-PRAKTYCZNY CHARAKTER KWALIFIKACJI NAUCZYCIELI

1. POJĘCIE KWALIFIKACJI ZAWODOWYCH I ICH ZNACZENIE DLA KSZTAŁCENIA I PRACY NAUCZYCIELI

Próbą wyjaśnienia teoretyczno-praktycznego charakteru kwalifikacji nauczycielskich, przede wszystkim kwalifikacji zawodowo-pedagogicznych, wymaga określenia znaczenia i zakresu pojęć związanych z tą problematyką. Poziom, zakres, zasób i charakter kwalifikacji zawodowych nauczycieli, ujmowany najczęściej w aspekcie ich przygotowania, stanowią ciągły przedmiot sporu [1]. Zarysowały się i skrystalizowały w tej kwestii różne, nierzadko przeciwstawne stanowiska.

W ogólnym ujęciu coraz powszechniejsze jest przekonanie o decydującym wpływie kwalifikacji zawodowych na efektywność pracy nauczyciela oraz o „wyuczalności" tych kwalifikacji [2]. Wyniki badań empirycznych także potwierdzają decydujący wpływ na skuteczność pracy nauczyciela jego kwalifikacji zawodowych i motywacji do działalności pedagogicznej [3]. Coraz powszechniejsza jest dziś także zgodność pog-

lądów w kwestii wymaganego poziomu kwalifikacji zawodowych nauczycieli (mają to być kwalifikacje na poziomie wyższym, akademickim). Sprawy poziomu kwalifikacji są najczęściej utożsamiane ze szczeblem wykształcenia. Nie kwestionowane są także ogólne postulaty dotyczące wysokich kwalifikacji ogólnych, specjalistycznych i pedagogicznych nauczycieli, wysokiego poziomu przygotowania teoretycznego i umiejętności praktycznch.

Natomiast nie ma zgodności poglądów na rzeczywisty zakres, zasób i charakter tych kwalifikacji, przede wszystkim kwalifikacji zawodowo-pedagogicznych. Kwalifikacje nauczycielskie wciąż jeszcze są rozmaicie rozumiane oraz ujmowane w aspekcie i kategoriach: umiejętności, kompetencji, funkcji, czynności, komponentów, zadań zawodowych oraz w postaci profesjogramów. Podstawowa przyczyna tych rozbieżności zdaniem A. I. Szczerbakowa tkwi w tym, że współczesna nauka nie określiła jeszcze wyraźnie metodologicznych zasad modelowania struktury zawodowej działalności, a tym samym i charakterystyki kwalifikacji nauczyciela [4].

W literaturze naukowej i praktyce społecznej spotykamy zróżnicowany zakres treści pojęcia kwalifikacje (w tym kwalifikacje fizyczne, moralne, naukowe, ogólne, prawnicze i zawodowe).

Przyjęta przez nas treść i zakres kwalifikacji zawodowych nauczyciela jest zgodna ze stanowiskiem pedagogiki pracy w tej kwestii. T. Nowacki rozróżnił i określił pojęcie kwalifikacji pracowniczych i kwalifikacji zawodowch. Kwalifikacje pracownicze autor ten rozumie jako zespół (jednego lub kilku układów) umiejętności umysłowych i praktycznych, opartych na odpowiadających im układach wiedzy interdyscyplinarnej, dostosowanych do rozwiązywania różnych, lecz określonych klas zadań zawodowych, wspieranych przez odpowiednie układy osobowościowe. Składają się one z trzech rodzajów struktur: wiedzy, umiejętności oraz podstaw zawodowych i cech charakterologicznych. Do właściwych kwalifikacji zawodowych autor ten odnosi wiedzę i umiejętności [5].

Przez kwalifikacje zawodowe nauczycieli rozumiemy zatem wiedzę i (opartą na niej oraz na doświadczeniu praktycznym) umiejętności specjalistyczne (tzw. kierunkowe) i pedagogiczne. Pojęcie kwalifikacji zawodowo-pedagogicznych pojmujemy jako wiedzę i umiejętności pedagogiczne wspólne dla wszystkich nauczycieli, lecz specyficznie przejawiające się w swoistości specjalizacji zawodowej (przedmiotowej, nauczania początkowego itp.). Dokonując ich analizy rozpatrujemy je łącznie bądź oddzielnie oraz traktujemy je jako cechy instrumentalne, w odróżnieniu od cech kierunkowych (np. postaw zawodowych, systemu wartości), które jednak w procesie ich kształtowania u nauczyciela i w jego realnej działalności występują w nierozerwalnym związku, w jedności.

Wiedza, w przypadku tego zawodu, w odróżnieniu od wielu innych, w tym wiedza nie tylko specjalistyczna, lecz także psychologiczno-pedagogiczna, stanowi zarówno podstawę kształtowania i funkcjonowania umiejętności dydaktyczno-wychowawczych, jak i samodzielny składnik kwalifikacji zawodowych nauczyciela. Wiedza specjalistyczna (przedmiotowa) stanowi bowiem przedmiot przekazu przez nauczyciela i przyswojenia przez uczniów w procesie dydaktycznym szkoły, a psychologiczno-pedagogiczna orientacyjną i aksjologiczną podstawę kształtowania świadomości pedagogicznej i postaw zawodowych nauczyciela (stosunku do celów i zadań szkoły, do uczniów, do własnego rozwoju), które stanowią istotny składnik kwalifikacji pracowniczych.

Umiejętności dydaktyczno-wychowawcze powszechnie traktowane są jako podstawowy składnik kwalifikacji zawodowych nauczyciela i decydujący czynnik skuteczności jego praktycznej działalności pedagogicznej. Nie ma jednak zgodności poglądów na zasób i charakter umiejętności dydaktyczno-wychowawczych niezbędnych dla efektywnej pracy nauczyciela. Ponadto samo pojęcie umiejętności jest rozmaicie pojmowane oraz określane wieloma zróżnicowanymi definicjami [6].

Najczęściej przyjmowana w dydaktyce definicja określająca umiejętności jako sprawności w posługiwaniu się właściwymi regułami przy wykonywaniu jakichś zadań [7] nie wyjaśnia ich istoty. Stanowi ona w istocie wyraz jednostronnego dedukcyjnego modelu (wzorca) związku między teorią i praktyką pedagogiczną, pomija swoistość umiejętności dydaktyczno-wychowawczych oraz nie wyjaśnia ich istoty — wykonawczej czy też głównie regulacyjnej ich funkcji w celowej działalności człowieka.

Adekwatną podstawę współczesnego rozumienia pojęcia umiejętności, w tym dydaktyczno-wychowawczych, stanowi teoria czynności ludzkich (działania) i eksponowanie ich funkcji regulacyjnej, a nie tylko wykonawczej, w celowo ukierunkowanej działalności człowieka. Dlatego np. według A.W. Pietrowskiego umiejętności to złożony system psychicznych i praktycznych czynności (operacji — ZW), wykonywanych według nabytej przez podmiot wiedzy i nawyków, niezbędnych dla celowo ukierunkowanej regulacji działalności [8]. Tak pojmowane umiejętności lepiej wyrażają (i określają) istotę (i swoistość) i złożone mechanizmy kształtowania i funkcjonowania umiejętności zawodowych nauczyciela, gdyż są bardziej adekwatne do całościowego, twórczego i umysłowo-praktycznego charakteru działalności pedagogicznej. Mogą tym samym stanowić podstawę więzi między teorią i praktyką pedagogiczną oraz podstawę przezwyciężenia poglądów na różny charakter (i różne źródła) pedagogicznych kwalifikacji teoretycznych i praktycznych, a tym samym sprzyjać planowanemu ich kształtowaniu, zwłaszcza umiejętności dydaktyczno-wychowawczych, w procesie kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli.

2. DYLEMATY ZWIĄZKU (JEDNOŚCI) PEDAGOGICZNYCH KWALIFIKACJI TEORETYCZNYCH I PRAKTYCZNYCH

Problem postulowanej jedności (związku) teoretyczno-praktycznych kwalifikacji pedagogicznych oraz rzeczywistej rozbieżności (luki) między pedagogicznymi kwalifikacjami teoretycznymi i praktycznymi jest pochodną i wyrazem szerszego i bardziej zasadniczego zagadnienia. Jest nim postulowana konieczność jedności oraz rzeczywistej rozbieżności między teorią i praktyką pedagogiczną, a w konsekwencji — między kształceniem nauczycieli (przede wszystkim akademickim) i ich pracą dydaktyczno-wychowawczą. Zadziwiającą jest dość powszechna zgodność poglądów zarówno na konieczność ścisłego związku między teorią i praktyką pedagogiczną oraz między kształceniem nauczycieli i ich pracą, jak i na rzeczywiste, a nawet pogłębiające się rozbieżności między nimi [9].

W literaturze przemiotu konieczność łączenia teorii i praktyki pedagogicznej oraz związku pedagogicznego kształcenia teoretycznego i praktycznego nauczycieli uzasadniana jest zarówno przesłankami ogólnie teoretycznymi (filozoficznymi), jak i psychologicznymi i pedagogicznymi. Istotny argument tej więzi stanowią ogólnofilozoficzne relacje, jakie zachodzą między poznaniem i działaniem (sprzężenie asymetryczne i współmierne oraz konieczność redukcji rosnącej wieloznaczności i rosnącego niezdeterminowania przedmiotów i środków w sferze działania praktycznego) [10].

Z analizy tych relacji między poznaniem i działaniem wynika nie tylko teza o tym, że złożone, zmienne i niepowtarzalne działanie wymaga współmiernie złożonej, bogatej i generatywnej wiedzy oraz umiejętności, lecz także teza, że jednostronne wzbogacanie wiedzy teoretycznej nie prowadzi nieuchronnie do wzbogacenia form działalności praktycznej, natomiast każda wzbogacająca zmiana działania praktycznego niesie z sobą konieczność odpowiedniego wzbogacenia wiedzy. Tymczasem spośród trzech modeli związku między pedagogicznym kształceniem teoretycznym i praktycznym, tj. dedukcyjnym (zakładającym, że kształcenie teoretyczne zawsze powinno wyprzedzać i być ważniejsze od przygotowania praktycznego), indukcyjnym (zakładającym, że przeżyte doświadczenie zawsze powinno wyprzedzać i określać kształcenie teoretyczne) i rekurencyjnym (zakładającym komplementarność, równoległość, przemienność obu składników tego kształcenia) [11], w rzeczywistej edukacji akademickiej naszego kraju funkcjonuje jedynie pierwszy z tych modeli, chociaż za najbardziej uzasadniony i celowy uznawany jest model rekurencyjny.

W literaturze pedagogicznej dla uzasadnienia konieczności łączenia teorii i praktyki pedagogicznej, w tym w kształceniu nauczycieli, przytacza się także wiele argumentów psychologicznych i pedagogicznych, w tym zasadniczą dla tej kwestii teorię wielostronnego nauczania-ucze-

nia się [12]. Problematyka ta doczekała się już monograficznego opracowania [13], dlatego nie ma tu potrzeby jej omówienia. Natomiast zachodzi potrzeba analizy poglądów i stanowisk nauczycieli akademickich dotyczących bardziej szczegółowych kwestii pedagogicznego kształcenia teoretycznego i praktycznego, w tym różnego charakteru (natury) tych dwóch składników kwalifikacji oraz odrębnych źródeł i dróg ich nabywania.

Zasadnicze znaczenie analizy tej problematyki wyznaczają dwa istotne względy. Wpływ tych właśnie poglądów na praktykę kształcenia nauczycieli, zwłaszcza na rozbieżność ich przygotowania teoretycznego i praktycznego, jest decydujący i znacznie większy w porównaniu z poprzednio sygnalizowaną wiedzą naukową, formułowaną na ogół w postaci ogólnej czy wręcz ogólnikowej. Podstawą (źródłem) takich poglądów pracowników naukowo-dydaktycznych (ich świadomość w tej kwestii) jest w większym stopniu wiedza „gorąca", ich osobiste doświadczenia i indywidualne strategie działania (tj. indywidualny system wiedzy o różnym charakterze i związane z nią programy własnego działania), a nie wiedza „zimna", naukowa. Tymczasem taka wiedza głoszona przez pracowników naukowo-dydaktycznych jest najczęściej prezentowana i przyjmowana jako wiedza naukowa. Stąd uzasadnione próby wyjaśnienia rzeczywistych związków między pedagogicznymi kwalifikacjami teoretycznymi i praktycznymi oraz wykrycie przyczyn rozbieżności między nimi wymaga teoretycznej analizy i empirycznej weryfikacji ukształtowanych i funkcjonujących w świadomości i w praktyce poglądów w tej kwestii.

Istotną podstawę rozbieżności między pedagogicznym kształceniem teoretycznym i praktycznym oraz stosowaniem odrębnych i nie przenikających się torów zajęć teoretycznych i praktycznych stanowią różne poglądy ma charakter i drogi nabywania pedagogicznych kwalifikacji teoretycznych i praktycznych. Można je sprowadzić do dwóch skrajnych stanowisk.

Zwolennicy kształtowania w procesie studiów nie tylko kwalifikacji specjalistycznych, lecz także pedagogicznych, zwłaszcza kształtowania na podstawie wiedzy naukowej umiejętności dydaktyczno-wychowawczych wymaganych w pracy szkolnej [14], przyjmują istnienie naukowych podstaw złożonej i swoistej struktury praktycznej działalności pedagogicznej. Uznają tym samym konieczność ścisłej więzi pedagogicznego kształcenia teoretycznego i praktycznego. Barierą w realizacji tego stanowiska w realnym kształceniu nauczycieli są nie tylko przeszkody praktyczne, lecz także poglądy o odrębnym charakterze i różnych źródłach pedagogicznych kwalifikacji teoretycznych i praktycznych oraz o odrębnych drogach ich nabywania.

Wyrazem i wsparciem tych poglądów jest brak wyodrębnionego w sposób uzasadniony zasobu kwalifikacji pedagogicznych (według za-

sad modelowania struktury funkcjonalnej działalności pedagogicznej jako układu dynamicznego, a nie według różnych aspektów pracy nauczycieli i szkoły [15]) oraz rozpowszechniony „kult doświadczenia pedagogicznego" w nabywaniu i rozwoju wymaganych w pracy dydaktyczno-wychowawczej kwalifikacji pedagogicznych, zwłaszcza umiejętności.

Kult doświadczenia pedagogicznego jest utrwalonym i na ogół nie weryfikowanym poglądem, według którego decydującym czy wręcz jedynym realnym źródłem nabywania i rozwoju pedagogicznych kwalifikacji, przede wszystkim umiejętności, wymaganych i przydatnych w pracy dydaktyczno-wychowawczej, jest praktyka szkolna, osobiste doświadczenie.

Jego zasadniczą podstawę stanowi teza uznająca niepowtarzalny i indywidualny charakter sytuacji i działań dydaktyczno-wychowawczych za najistotniejszą specyfikę pracy zawodowej nauczyciela. Tymczasem teza ta sztucznie przeciwstawia kategorię konkretnego (empirycznego) kategorii ogólnego, a w swej treści nie jest uprawniona. Taki bowiem charakter ma wszelka złożona działalność praktyczna, przede wszystkim praca o układzie człowiek-człowiek. Pomimo tego teza ta i związany z nią kult doświadczenia pedagogicznego stanowią główną przesłankę poglądu na różny charakter i różne źródła pedagogicznych kwalifikacji teoretycznych i praktycznych oraz na odrębne drogi ich nabywania i rozwoju. Według tego poglądu pedagogiczne kwalifikacje teoretyczne obejmują system wiedzy naukowej (pojęć, praw, teorii) o uwarunkowaniach i ogólnych celach, treściach, metodach i środkach wychowania i nauczania, natomiast kwalifikacje praktyczne dotyczą indywidualnych i niepowtarzalnych sposobów działań adekwatnych do tego typu sytuacji dydaktyczno-wychowawczych. Tylko zatem zetknięcie się w toku praktyki dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela z dużą ilością różnorodnych sytuacji i wypróbowanie przez niego odpowiednich działań, a więc doświadczenie, wiedzie do nabycia wymaganych i przydatnych w pracy szkolnej kwalifikacji pedagogicznych, przede wszystkim umiejętności.

Rezultatem poglądów o różnej naturze i odrębnych źródłach pedagogicznych kwalifikacji teoretycznych i praktycznych jest utrzymywanie i pogłębianie rozbieżności między kształceniem nauczycieli i ich pracą zawodową oraz luki między teorią i praktyką pedagogiczną. Dlatego i postęp w tej dziedzinie upatrywany jest przez przedstawicieli powyższych poglądów przede wszystkim w równoległym przygotowaniu teoretycznym i praktycznym nauczycieli w toku studiów i w zapewnieniu odpowiedniej pozycji i czasu zajęć tym dwom torom kształcenia, a nie w ich integracji i modyfikacji.

Tymczasem powyższe poglądy i wynikające z nich negatywne konsekwencje dla praktyki kształcenia nauczycieli utrwalają tradycję odwrotnej logiki (struktury) teorii pedagogicznej w stosunku do struktury

praktycznej działalności dydaktyczno-wychowawczej. W dotychczasowej tradycji zarówno układ wiedzy teoretycznej o działalności pedagogicznej, analiza samej działalności oraz badania empiryczne nad nią, cechuje absolutyzacja podejścia jednostronnie analitycznego („asystemowego", „atomistycznego"). Dominującą teoria pedagogiczna (a także teoretyczne kształcenie pedagogiczne nauczycieli w uczelniach) przyjmuje postać dzielenia działalności dydaktyczno-wychowawczej na elementy (cele, podmioty, treści, środki, metody, warunki, wyniki) [16]. Jest to typowo jednostronnie analityczne i statyczne ujmowanie struktury działalności pedagogicznej, przeciwstawne analizie całościowej, wykrywającej wewnętrzną strukturę tej całości w jej dynamice [17]. Tymczasem praktyczna działalność pedagogiczna charakteryzuje się odmienną (odwrotną) logicznie strukturą, gdyż jest dynamiczna i kompleksowa, syntetyzująca wiedzę z różnych dziedzin wokół problemów praktycznych, mających wielostronny i całościowy charakter. Dlatego podstawowym warunkiem więzi pedagogicznego kształcenia teoretycznego i praktycznego oraz kształtowania teoretyczno-praktycznego charakteru pedagogicznych kwalifikacji nauczycielskich jest, jak się wydaje, ujmowanie przez teorię działalności pedagogicznej nie tylko statycznie i jednostronnie analitycznie, lecz przede wszystkim dynamicznie i całościowo, tj. analiza struktury funkcjonalnej działalności pedagogicznej w jej dynamice. Tylko takie ujęcie tej struktury może stanowić uzasadnioną podstawę (kryterium) wyróżnienia zasobu kwalifikacji zawodowo-pedagogicznych nauczyciela [18].

3. ZAŁOŻENIA I WYNIKI BADAŃ NAD TEORETYCZNO-PRAKTYCZNYM CHARAKTEREM KWALIFIKACJI PEDAGOGICZNYCH

Zwiększenie rangi kształcenia pedagogicznego w szkole wyższej oraz więzi teoretycznej i praktycznej tej edukacji wymaga przezwyciężenia wielu utrwalonych poglądów dotyczących zakresu i charakteru kwalifikacji zawodowych nauczycieli. Podstawowymi barierami postępu w tej dziedzinie jest, jak się wydaje, kult doświadczenia pedagogicznego w nabywaniu i rozwoju wymaganych i przydatnych w pracy szkolnej kwalifikacji, przede wszystkim umiejętności dydaktyczno-wychowawczych, oraz brak wyodrębnionego w sposób uzasadniony zasobu kwalifikacji pedagogicznych. Analiza dotychczasowych różnorodnych prób wyróżnienia zasobu kwalifikacji pedagogicznych, przede wszystkim umiejętności, wskazuje, że dokonywane są one według różnych aspektów pracy nauczyciela i szkoły (np. według funkcji szkoły oraz rodzajów i form jej pracy, funkcji nauczyciela, jego zadań zawodowych, czynności) [19], a nie według modelowania swoistej struktury funkcjonalnej działalności pedagogicznej jako układu dynamicznego.

Swoistość działalności pedagogicznej nauczyciela, w ujęciu ogólnym,

polega na tym, że ma ona charakter złożony (wielość warunków i czynników, które należy uwzględnić w diagnozie i analizie sytuacji pedagogicznej, projektowaniu, realizacji i kontroli działań), całościowy (skierowana na całą osobowość ucznia i realizowana na wielu podstawowych stanowiskach pracy), twórczy (przebiegająca w nowych i indywidualnych sytuacjach, o niepełnych danych, wymagająca tworzenia według wiedzy teoretycznej nowych twierdzeń, reguł, umiejętności) i umysłowo-praktyczny. W pracy nauczyciela występuje w istocie równy udział wszystkich podstawowych mechanizmów regulacyjnych działalności bądź czynności: orientacyjnej, decyzyjnej, wykonawczej i kontrolnej. W całokształcie bowiem swej praktycznej działalności nauczyciel nie tylko wykonuje czynności realizacyjne (wykonawcze), lecz także odrębne czynności diagnostyczno-analityczne, koncepcyjno-projektujące i kontrolno-oceniające. Także w czynnościach wykonawczych wciąż przechodzi on od czynności (operacji) umysłowych (postrzeganie sytuacji i projektowanie zmodyfikowanych działań) do praktyczno-przekształcających, a od nich znowu do umysłowych (analizy i oceny działań uczniów i własnych w stosunku do przyjętych celów i zmieniających się warunków).

Adekwatne do tej swoistości pracy nauczyciela jest modelowanie na średnim poziomie ogólności działalności pedagogicznej jako dynamicznej struktury funkcjonalnej [20]. Tym samym może ona stanowić uzasadnioną podstawę wyróżnienia zasobu kwalifikacji pedagogicznych o charakterze umysłowo-praktycznym. Według analizy dynamicznej struktury funkcjonalnej działalności pedagogicznej, przede wszystkim według faz tej działalności, można wyróżnić zasób modelowych, typowych i uogólnionych czynności pedagogicznych, takich jak:

1. Diagnoza i analiza sytuacji pedagogicznej, rezultatem której jest wybór celu i określenie zadania.

2. Projektowanie treści, metod, środków i form organizacyjnych realizacji przyjętego celu, zadania.

3. Realizacja, tj. organizowanie działalności, zwłaszcza poznawczej, uczniów (obejmująca zarówno wymienione jak i specyficzne czynności operacyjne: diagnostyczne, motywujące, informacyjne, komunikowania, kierujące, kontrolno-oceniające i regulacyjno-korekcyjne).

4. Kontrola i ocena działalności pedagogicznej. Występujące w działaniu pedagogicznym powyższe cztery procesy mogą stanowić zarówno samodzielne czynności nauczyciela, jak i operacje „wplecione" w czynności realizacyjne.

Tak pojmowana struktura działalności pedagogicznej przezwycięża występujące w pedagogice i psychologii oderwanie teorii od praktyki, świadomości wewnętrznej od działalności zewnętrznej. Podstawę teoretyczną tak pojmowanej działalności stanowi bowiem wzajemne powiązanie działalności, świadomości i osobowości, według której działalność

łączy procesy zewnętrzne i wewnętrzne człowieka, ich przechodzenie w obu kierunkach [21].

Dynamiczna struktura funkcjonalna działalności pedagogicznej może stanowić uzasadnioną podstawę zarówno wyróżnienia zasobu kwalifikacji pedagogicznych, jak i rozwoju pedagogicznie ukierunkowanej świadomości i osobowości nauczyciela. Tak bowiem pojmowana i modelowana struktura działalności pedagogicznej wymaga od nauczyciela w każdej konkretnej sytuacji, zwłaszcza problemowej, rozwiniętego i elastycznego myślenia oraz twórczego podejścia w analizie sytuacji pedagogicznej, projektowaniu, realizacji i kontroli działań dydaktyczno-wychowawczych.

Podejmując badania empiryczne uznaliśmy, że istniejąca rozbieżność między pedagogicznym kształceniem teoretycznym i praktycznym, luka między tymi dwoma torami akademickiego kształcenia nauczycieli, znajduje przede wszystkim uzasadnienie w poglądach o odrębnym charakterze i różnych źródłach pedagogicznych kwalifikacji naukowo-teoretycznych oraz praktycznych. Dlatego podjęta została przez nas próba wyjaśnienia źródeł kwalifikacji pedagogicznych (w wiedzy teoretycznej i doświadczeniu praktycznym), traktując te źródła jako uzasadnioną podstawę wnioskowania o teoretyczno-praktycznym charakterze tych kwalifikacji.

W badaniach tych oszacowana została dwukrotnie przez nauczycieli (N=2.817) oraz dyrektorów szkół i pracowników nadzoru pedagogicznego (N=287) hierarchia trudności wykonywania wyróżnionych czynności pedagogicznych, przede wszystkim realizacyjnych (wykonawczych). Wyniki te konfrontowano z rezultatami obserwacji 753 lekcji przeprowadzonych przez 320 nauczycieli o wysokim i niskim stopniu przydatności zawodowej [22].

Lista tych czynności według rangi trudności, jakie nastręcza ich wykonanie nauczycielom, przedstawia się następująco:

1. Rozpoznawanie indywidualnych właściwości uczniów.
2,5. Rozpoznawanie układów i sytuacji wychowawczych w grupie (klasie) oraz stwarzania motywacji na nauki, pracy i pożądanych zachowań uczniów.
4. Powodowanie aktywności uczniów i kierowanie ich uczeniem się.
5. Sterowanie utrwalaniem wiedzy, umiejętności i pożądanych zachowań uczniów.
6. Planowanie i programowanie lekcji i innych zajęć.
7. Kontrola i ocena wyników nauczania i wychowania uczniów.
8. Określanie celów lekcji i innych zajęć oraz uświadamianie ich uczniom.
9. Celowe stosowanie środków dydaktycznych.
10. Przekazywanie i objaśnianie wiedzy przedmiotowej uczniom.
11. Utrzymanie ładu, dyscypliny i kultury współżycia uczniów.

Zasób i kategorie przyjętych przez nas przeszło dziesięć lat temu typowych czynności stanowiły wówczas kolejną próbę ich wyróżnienia. Dlatego można w nim dostrzec pominięcie niektórych istotnych czynności pedagogicznych nauczyciela (np. analitycznych, korekcyjnych, struktualizacji treści kształcenia). Wyodrębnienia zasobu i określenia kategorii tych czynności nie dokonano wówczas na podstawie pełnej analizy swoistej struktury funkcjonalnej działalności pedagogicznej jako układu dynamicznego. Niemniej jednak ich zasób i kategorie umożliwiły wyjaśnienie charakteru (teoretyczno-praktycznego) kwalifikacji pedagogicznych. Tym bardziej, że za kryterium tego wyróżnienia przyjęto wówczas niektóre istotne aspekty tak pojmowanej swoistej struktury działalności pedagogicznej. Należą do nich: złożony i całościowy charakter pracy pedagogicznej nauczyciela, zintegrowany (dydaktyczno-wychowawczy) i umysłowo-praktyczny charakter jego czynności oraz określenie analogicznych umiejętności na średnim poziomie ogólności, wyeksponowanie ich funkcji regulacyjnej, a nie tylko wykonawczej w pracy nauczyciela.

Najwięcej trudności sprawiają nauczycielom czynności rozpoznawania indywidualnych właściwości uczniów, układów i sytuacji w grupie (klasie) oraz związane z nimi organizowanie zróżnicowanego, indywidualnego i grupowego nauczania — uczenia się, a także czynności motywowania uczniów do nauki, pracy pożądanych zachowań. Są to czynności najbardziej pożądane w pracy pedagogicznej współczesnej szkoły, a podstawę prawidłowego ich wykonywania stanowi najnowszy dorobek psychologii i pedagogiki. Średni poziom trudności nastręczają nauczycielom czynności: utrwalania wiedzy, umiejętności i pożądanych zachowań, planowania i programowania zajęć, określania ich celów oraz dokonywania kontroli i oceny osiągnięć uczniów. Najmniej trudności sprawiają nauczycielom tradycyjnie eksponowane czynności: utrzymania ładu, dyscypliny i kultury współżycia uczniów, przekazywania i objaśniania wiedzy przedmiotowej oraz częściowo celowego stosowania środków dydaktycznych.

Najważniejszym jednak zadaniem badań w tym zakresie było wyjaśnienie zależności rangi trudności wykonywania przez nauczycieli wyróżnionych czynności i stopnia, w jakim ich źródło stanowi wiedza teoretyczna oraz doświadczenie. Doświadczenie jest tu rozumiane jako uczenie się (poznanie) bezpośrednie, empiryczno- wyobrażeniowe, a nie ogół cech, wiedzy i umiejętności nabywanych przez jednostkę w ciągu życia. Uzyskane wyniki tych badań potwierdziły przypuszczenie, że podstawę wykonywania złożonych, zintegrowanych dydaktyczno-wychowawczych czynności umysłowo-praktycznych stanowi zarówno doświadczenie, jak i wiedza teoretyczna.

Wprawdzie doświadczenie stanowi jeszcze w większym stopniu niż wiedza teoretyczna podstawę (źródło) wykonywania tych czynności, to

jednak nie różnicuje ono rangi trudności w ich wykonywaniu. Tymczasem im w wyższym stopniu podstawę (źródło) wykonywania określonej czynności pedagogicznej stanowi wiedza teoretyczna, tym mniej trudności nastręcza nauczycielom jej wykonywanie, a im w mniejszym stopniu źródłem wykonywania określonej czynności jest wiedza teoretyczna, tym więcej trudności nastręcza jej wykonywanie. Natomiast doświadczenie praktyczne, odgrywające w ogóle dużą rolę w wykonywaniu czynności, nie warunkuje wyraźnego zróżnicowania stopnia trudności w ich wykonywaniu.

Uzyskane wyniki podważają przeceniane doświadczenia (kultu) w nabywaniu kwalifikacji zawodowo-pedagogicznych oraz podważają poglądy na różną naturę i źródła pedagogicznych kwalifikacji teoretycznych i praktycznych. Uzasadniają one tym samym konieczność wzajemnej więzi pedagogicznego kształcenia teoretycznego nauczycieli z ich przygotowaniem praktycznym, przy wiodącej roli teorii — w toku studiów i w procesie doskonalenia zawodowego.

Przypisy

1 B. Bromberek: Zasady organizacyjne i programowe studiów nauczycielskich. Lata 1918 — 1932. Poznań 1964, s. 59 i nast. W. Okoń: Nowe tendencje w kształceniu nauczycieli. „Kwartalnik Pedagogiczny" 1977 nr 4, s. 24-27.

2 W. Okoń: Problem osobowości nauczyciela. (w.) Osobowość nauczyciela. Pod red. W. Okonia. Warszawa 1962, PZWS. N.W. Kuźmina: Oczerki psychołogii truda uczitiela. Leningrad 1967, s. 8.; H. Muszyński: Sylwetka nowoczesnego nauczyciela wychowawcy. „Nauczyciel i Wychowanie" 1976 nr 4, s. 58.

3 Z. Woroniecki: Wykształcenie a przydatność zawodowa nauczycieli. Warszawa 1986, IKN, s. 133-134.

4 A.I. Szczerbakow: O mietodologii i mietodikie izuczenija psychologii truda i licznosti uczitiela. (w:) Psychołogija truda i licznosti uczitiela. Pod red. A.I. Szczerbakowa. Leningrad 1976, s. 126.

5 T. Nowacki: Kształcenie i doskonalenie pracowników. Zarys andragogiki pracy. Warszawa 1983, PWN, s. 312-313, 316.

6 W. Okoń: Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej. Warszawa 1987, PWN, s. 158.

7 Ibidem.

8 A.W. Pietrowskij: Obszczaja psychołogija. Uczebnik dla studientow piedagogiczeskich wuzow. Moskwa 1976, s. 176.

9 Modernizacja kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Warszawa 1984, IKN, s. 8, 33, 35, 55-57, 61; A. Lèon: Wkład nauk o wychowaniu do kształcenia nauczycieli. (w:) Rozprawy o wychowaniu. I. II. Pod red. M. Debess'ea i G. Mialareta. Warszawa 1988, PWN, s. 182 i nast.; H. Kwiatkowska: Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli. Warszawa 1988, PWN, s. 162-163, 201-250.

10 Z. Cackowski: Przedmiot i zakres teorii poznania. Poznanie jako fakt, konieczność. (w:) Poznanie, umysł, kultura. Pod red. Z. Cackowskiego. Lublin 1982, s. 32-34.

11 A. Léon: Wkład nauk... op. cit., s. 199.

12 W. Okoń: Podstawy wykształcenia ogólnego. Warszawa 1976, WSiP. W. Okoń: Jedność osobowości a wielostronność wychowania. „Kwartalnik Pedagogiczny" 1981, nr 3.

13 H. Kwiatkowska: Nowa orientacja... op. cit.

14 W. Okoń: Nowe tendencje... op. cit.; M. Benden: System kształcenią nauczycieli w RFN i jego reforma. „Kwartalnik Pedagogiczny" 1980, nr 4. W.P. Jelutin: Szkolnictwo wyższe w ZSRR. Warszawa 1983, PWN, s. 530, H. Flach, E. Maassdorf: Sposoby i warunki rozwijania w kształceniu nauczycieli umiejętności pedagogicznych. (w:) Metodologiczne podstawy badań nad kształceniem, pracą i doskonaleniem zawodowym nauczycieli. Warszawa 1984, IKN.

[15] Z. Woroniecki: Wymagania kwalifikacyjne (zawodowo-pedagogiczne) wobec nauczycieli wynikające ze swoistości działalności pedagogicznej. (w:) Wymagania kwalifikacyjne stawiane nauczycielom jako grupe zawodowej. Pod red. Z. Woroniecklego. Warszawa 1988, wyd. IPNiSzW i KRN ZNP, s. 87-104.

[16] W. Okoń: Proces kształcenia. „Kwartalnik Pedagogiczny" 1983 nr 1: W. Kojs: Działalność jako kategoria pedagogiczna. Katowice 1987, UŚ, s. 43.

[17] A.N. Leoniew: Diejatielnost. Soznanije. Licznost'. (w:) Izbrannyje psychologiczeskije proizwiednija. Moskwa 1983, s. 157.

[18] Problematyka ta pełniej została przedstawiona w innych opracowaniach, np. Z. Woroniecki: Wymagania kwalifikacyjne... op. cit.

[19] Z. Woroniecki: Próby wyróżnienia zasobu kwalifikacji zawodowo-pedagogicznych. (w:) Problematyka i metodologia prac nad charakterystykami zawodowymi nauczycieli. Pod red. T. Malinowskiego. Warszawa 1988, IKN.

[20] Problematyka ta została przedstawiona w odrębnych opracowaniach. Z. Woroniecki: Struktura działalności pedagogicznej (w:) Problematyka i metodologia prac... op. cit.; Z. Woroniecki: Wymagania kwalifikacyjne... op. cit.

[21] A. N. Leontielnost'... op. cit., s. 151-152.

[22] Z. Woroniecki: Wykształcenie a przydatność... op. cit., s. 162-186.

PROBLEMY TEORII I PRAKTYKI METODOLOGII NAUK PEDAGOGICZNYCH

ANDREA FOLKIERSKA
Uniwersytet Warszawski

SAMOWIEDZA PEDAGOGIKI WOBEC WSPÓŁCZESNEJ ŚWIADOMOŚCI METODOLOGICZNEJ

Współczesna świadomość metodologiczna jest świadomością operującą w polu wytyczonym przez przełom antypozytywistyczny, zapoczątkowany filozoficzną myślą Kanta i kontynuowany w dziełach Hegla, Husserla, a także we współczesnej, postheideggerowskiej hermeneutyce.

Ów antypozytywistyczny przełom — mimo, że dokonał się najpierw w myśli filozoficznej — obecny jest także, począwszy przynajmniej od 60-ych lat naszego stulecia, w samowiedzy nauki. Najogólniej można powiedzieć, że współczesne myślenie, zarówno filozoficzne, jak i naukowe, wykazuje całkowitą bezzasadność pozytywistycznej wizji nauki, wyrastającej z ideologii scjentyzmu. Wiadomo już dzisiaj, że poznanie naukowe — wbrew tej ideologii — ani nie jest poznaniem bezzałożeniowym, ani też neutralnym opisem swego przedmiotu. Wiadomo też, że przedmiot naukowego poznania nie jest zewnętrzny wobec przedmiotu opisującego, nie jest od niego ściśle odgraniczony. Konsekwencją tego podważenia ideologii scjentyzmu jest destrukcja pojęcia prawdy obiektywnej, rozumianej jako wiedza o czymś, co jest zawsze takie jakie jest, niezależnie od historycznego uwikłania podmiotu poznającego w społeczną praktykę, uwikłania wyznaczającego określoną perspektywę badawczą.

Reprezentantami współczesnej samowiedzy nauki nie są jedynie — jak należałoby wnosić z częstotliwości przywoływania ich nazwisk — głośni przedstawiciele tzw. nauk przyrodniczych: Kuhn i Feyerabend. Jednocześnie, nie przypadkiem właśnie ich prace cytowane są najczęściej przez reprezentantów tzw. nauk społecznych; dla niektórych z nich bowiem, ciągle jeszcze fizyka jest niemal jedyną nauką rzeczywiście „prawdziwą". Znamienne dla pedagogów przywołujących (zresztą bez wyciągnięcia z tego rzeczywistych konsekwencji metodologicznych) nazwisko Kuhna, jest zapominaniem o tym, że to właśnie on, w swoich dociekaniach dotyczących naukowej praktyki badawczej, nie ogranicza się

jedynie do kręgu badaczy „przyrodników", lecz odwołuje się także do tzw. nauk społecznych, a konkretnie — do psychologii Piageta [1]. Zarazem, warto sobie uprzytomnić, że Piaget, ukazując procesy uczenia się dziecka, dochodzi właściwie do tych samych wniosków w odniesieniu do poznania, do jakich 200 lat wcześniej doszedł Kant, odpowiadając na pytanie o warunki możliwości naukowego poznania. Kantowskiemu a priori transcendentalnemu, owym formom i kategoriom narzucanym doświadczeniu, do których musi się ono stosować [2], odpowiadają Piagetowskie logiczne struktury operacyjne [3]. I jedne i drugie są teoretycznymi schematami umożliwiającymi poznanie, mają moc wiedzotwórczą, są warunkami wszelkiej racjonalnej wiedzy teoretycznej.

Uwikłanie naukowego poznania w społeczną praktykę, zaświadczone przez współczesną samowiedzę nauk „przyrodniczych", odsyła do pytania o przedświadome czy nieświadome racje wyznaczające określoną perspektywę badawczą. A przecież owo zapośredniczenie poznania przez często wzajemnie sprzeczne, choć nieświadome uwarunkowania, odkrył już dawno Freud, ukazując poznającą świadomość jako, nie rozpoznany przez nią samą, obszar ścierania się sprzecznych sił.

Samowiedza zarówno tak zwanych nauk przyrodniczych, jak i tak zwanych nauk społecznych, ukazuje zgoła nie-przyrodnicze, lecz właśnie społeczne racje obowiązywania danego „paradygmatu", wedle którego przebiega określona praktyka badawcza. Dlatego też współczesna świadomość metodologiczna jest świadomością zwróconą w kierunku społecznego doświadczenia jako przed-warunku wiedzotwórczych struktur i procesów. Pytanie o metodologię staje się w ten sposób pytaniem o społeczne doświadczenie świata naszej kultury.

1. SAMOWIEDZA METODOLOGICZNA PEDAGOGIKI

Tymczasem, w rozważaniach pedagogów dotyczących metodologii pedagogiki, odczuwa się wyraźny brak świadomości przełomu, jaki właściwy jest współczesnej myśli zarówno filozoficznej, jak naukowej. Rozważania metodologiczne sprowadzają się do wysuwania postulatów i konstruowania projektów unaukowienia pedagogiki. Projekty te poprzedzane są zapewnieniami o konieczności spełnienia przez pedagogikę określonych warunków, dzięki czemu ma zostać przezwyciężony jej „niedorozwój" i „zapóźnienie" wobec innych, rozwiniętych nauk. Niekiedy postulaty te funkcjonują nie w formie projektów, lecz w postaci twierdzeń dotyczących stanu faktycznego, choć ów stan faktyczny niewiele ma z nimi wspólnego.

Z wielu możliwych, choć niekiedy bardzo do siebie podobnych, podejść metodologicznych, chcemy tu zwrócić uwagę na dwa, z których pierwsze jest explicite artykułowane w rozważaniach dotyczących pedagogiki, a drugie obecne jest implicite w świadomości potocznej peda-

gogów. Zwrócenie uwagi na te właśnie podejścia o tyle wydaje się istotne, że to właśnie przeciw nim przede wszystkim zwrócona jest współczesna samowiedza nauki.

Podejście pierwsze można nazwać podejściem ontologiczno-metodologicznym. Jego pole wyznacza całościowa relacja między **metodą** poznania a **przedmiotem** poznania. Pole to jest określone przez spór dotyczący tego, który z członów tej relacji jest uprzedni w stosunku do którego.

Zwolennicy uprzedniości przedmiotu w stosunku do metody badań, wychodzą z założenia, że jeżeli pedagogika ma być nauką, to musi stosować naukowe metody badań. Za naukową metodę uznaje się tu przede wszystkim metodę eksperymentalną [4].

Zwolennicy uprzedniści przedmiotu w stosunku di metody badań, wychodzą z założenia przeciwnego. O naukowości pedagogiki świadczyć ma nie stosowanie jakiejś, uznawanej za naukową, metody, ale sam przedmiot, jego cechy swoiste, którym dopiero mają być przyporządkowane takie czy inne metody [5].

O ile w podejściu czyniącym metodę punktem wyjścia myślenia o naukowości pedagogiki zawarte jest — mylne zresztą — przeświadczenie, że o tym czy mamy do czynienia z przedsięwzięciem naukowym, czy też nienaukowym, decyduje zastosowanie określonej metody badawczej, o tyle konsekwencją podejścia przedmiotowego jest na ogół takie czy inne definiowanie wychowania, jako przedmiotu pedagogiki. Każdy podręcznik pedagogiki zawiera określoną definicję wychowania. Owo definiowanie jest niekiedy traktowane jako wyraz konieczności uściślenia pojęć. Pamiętać jednak warto, że wszelkie definicje wychowania nie są wcale „niewinnymi" uściśleniami pojęcia. Przeciwnie, są one zawsze wyrazem określonej perspektywy myślenia o wychowaniu, perspektywy, w której funkcjonują pewne, mniej lub bardziej jawne, założenia i opcje natury pozanaukowej.

Spór między zwolennikami podejścia ontologicznego a zwolennikami podejścia metodologicznego jest sporem co jakiś czas się odnawiającym i ciągle nie rozstrzygniętym. W istocie spór ten nie da się rozstrzygnąć, jeżeli pozostaje się w jego polu problemowym. Zakończyć ten spór może tylko wyjście poza oczywistość samej relacji wyznaczającej całościowe pole tej kontrowersji.

Podejście drugie można nazwać podejściem **dziedzinowym.** U jego podstaw leży przekonanie, że pedagogika może i powinna szukać swoich zarówno teoretycznych, jak i metodologicznych podstaw w innych naukach społecznych: w socjologii, psychologii, historii. Powinna ich także szukać — wtedy gdy zajmuje się celami i wartościami — w filozofii. Konsekwencją tego podejścia jest myślenie o pedagogice w kategoriach swoistych dla niej „dziedzin", takich jak: filozofia wychowania, socjologia wychowania, psychologia wychowania itp. To tradycyjne w istocie podejście,

rzadko już bywa explicite wykładane w programach metodologicznych, ale ciągle funkcjonuje w potocznej świadomości pedagogów, czego wyrazem może być choćby tytuł, skądinąd dobrego czasopisma wydawanego w Uniwersytecie im. M. Kopernika w Toruniu: „Socjologia Wychowania". Ta perpektywa myślenia o pedagogice prowadzić musi do wniosku, że metodologią pedagogiki jest, czy powinna być, taka czy inna teoria pozapedagogiczna: teoria filozoficzna, psychologiczna czy socjologiczna. Zarazem owo „dziedzinowe" myślenie o pedagogice — jeśli ma być konsekwentne — zawierać musi przekonanie o swoistości poszczególnych „dziedzin" i ich wzajemnej odrębności.

Tymczasem praktyka badawcza przeczy temu tradycyjnemu, lecz ciągle obecnemu w świadomości pedagogów myśleniu o pedagogice. W badawczej praktyce korzysta się coraz częściej **jednocześnie** z różnych, funkcjonujących zarówno w socjologii, jak i w psychologii, podejść badawczych. Np. w tej samej teorii wychowania wykorzystuje się zarówno psychologiczną teorię struktury regulacyjnej, jak i socjologiczną teorię ról społecznych i małych grup społecznych [6].

Dlaczego tak się dzieje? Dlaczego rzeczywiste podejścia badawcze, które są istotnie wiedzotwórcze, nie zależą ani od rzekomo danego z góry przedmiotu, ani też od rzekomo danych z góry metod, które miałyby wyznaczać naukowość pedagogiki? Dlaczego nie można już przeciwstawiać podejścia socjologicznego podejściu np. psychologicznemu?

Dzieje się tak dlatego, że ani przedmiot, ani metoda, ani też ta czy inna nauka jako całość, nie są ostatecznymi instancjami wyznaczającymi rzeczywiste podejścia metodologiczne, tzn. te, które funkcjonują w praktyce badawczej.

2. INTERESY KONSTYTUUJĄCE POZNANIE — TEORIA J. HABERMASA

Współczesna świadomość metodologiczna jest świadomością zakorzenienia praktyki badawczej w społecznym doświadczeniu naszej kultury. Pytanie o możliwe podejścia badawcze jest zatem pytaniem o owo doświadczenie. Pytanie to staje się na gruncie krytyki Kantowskiej próbą znalezienia transcendentalnych warunków możliwości poszczególnych form, w jakich organizuje się ludzkie poznanie. To właśnie pytanie znajduje się w centrum rozważań J. Habermasa, zawartych w Erkenntnis und Interesse [7].

Poznanie, twierdzi Habermas, nie jest bezzałożeniowym i neutralnym wobec interesów gatunku ludzkiego jako całości poszukiwaniem prawdy. Za podejściami badawczymi zorganizowanymi w jakąś racjonalną strukturę poznawczą, stoi to, co nazywa on „interesami konstytuującymi poznanie". Interesy te są „ramami transcendentalnymi", w jakich organizujemy nasze — jeszcze przednaukowe — doświadczenie. Interesy owe są niezmienne i abstrakcyjne; dlatego właśnie Habermas mówi o nich

jako o interesach transcendentalnych czy quasi-transcendentalnych. To one decydują o tym, w jaki sposób ujmujemy rzeczywistość dostępną doświadczeniu.

W społecznym doświadczeniu naszej kultury źródłem racjonalnych poczynań badawczych są trzy interesy: **techniczny, praktyczny i emancypacyjny.** Związek tych interesów z metodologicznymi podejściami organizującymi poznanie zawiera się w pytaniu o **sens ważności twierdzeń** funkcjonujący w różnych podejściach poznawczych. Sedno, istota różnych podejść metodologicznych, leży właśnie w owym sensie, którego nie można mylić ze sposobami uzasadnienia twierdzeń. Nie chodzi bowiem o metodę, jako sposób uzasadniania twierdzeń, lecz o sens ich ważności.

Technicznemu interesowi poznawczemu odpowiada podejście **empiryczno-analityczne. Sensem** ważności twierdzeń jest możliwość przewidywania, czyli możliwość ich **technicznego wykorzystania.** Interes techniczny jest interesem „technicznej kontroli nad zobiektywizowanymi procesami" [8]. Podstawową **kategorią** poznania jest **informacja,** która poszerza naszą władzę kontroli technicznej. Tutaj, teorie „obejmują hipotetyczno-dedukcyjne związki zdań, które pozwalają na dedukowanie hipotez o treści empirycznej mających charakter praw" [9]. Teorie są tu konstruowane pod kątem sukcesu operacji. Zdania bazowe nie są oczywiście prostymi reprezentacjami faktów samych w sobie, lecz wyrażają sukces lub porażkę naszych operacji.

Praktycznemu interesowi poznawczemu odpowiada podejście **historyczno-hermeneutyczne.** Tu **sens** ważności twierdzeń nie jest odnoszony do kontroli technicznej, lecz do **zrozumienia znaczenia.** Weryfikacji hipotez odpowiada tu interpretacja tekstów. Dlatego podstawową **kategorią** poznania nie jest tu informacja, lecz **interpretacja.** Sens ważności twierdzeń określają reguły hermeneutyczne. Otóż, reguły te ukazują, że interpretując tekst zawsze kierujemy się bezwiednie jakimś przed-rozumieniem, osadzonym w naszym (interpretatora) horyzoncie myślenia. W procesie badawczym nasz horyzont zderza się z horyzontem, w jakim osadzony jest tekst. Rozumienie znaczenia tekstu jest zderzeniem się i przeniknięciem, czy też zlaniem się tych dwóch horyzontów. To przed-rozumienie ustanawia komunikację między obu horyzontami (światami). Interes poznawczy leżący u podstaw tego podejścia badawczego polega na „chronieniu i rozszerzaniu intersubiektywności możliwego, orientującego działania wzajemnego rozumienia" [10].

Emancypacyjnemu interesowi poznawczemu odpowiada podejście **krytyczne.** Podstawową **kategorią** poznania jest **analiza.** Chodzi tu o ujawnienie tego „kiedy twierdzenia teoretyczne chwytają niezmienne regularności działania społecznego jako takiego, a kiedy wyrażają ideologicznie zamrożone stosunki podległości, które zasadniczo mogą zostać przekształcone" [11]. I tak np. krytyka ideologii, a także psychoanaliza, „biorą pod uwagę to, że informacja dotycząca związków o charakterze praw wzbu-

dza proces refleksji w świadomości tych, o których prawa te mówią" [12]. Początkowym warunkiem takich praw jest poziom świadomości nie skierowany zwrotnie na siebie. Ten warunek może zostać przekształcony. Uprzytomnienie sobie tych praw może uczynić je niestosowalnymi. Tu sens ważności twierdzeń odniesiony jest do pojęcia **autorefleksji.** Autorefleksja wyzwala podmiot z zależności typu ideologicznego. Dlatego Habermas nazywa ten interes emancypacyjnym interesem poznawczym.

Sygnalizując jedynie to, w dużej mierze zgodne ze współczesną myślą filozoficzną i samowiedzą nauki, podejście do problematyki metodologicznej, nie będziemy się tu wdawać w rozważania dotyczące tego, na ile owe interesy poznawcze są rzeczywiście różne, a na ile, być może, wzajemnie się przenikają. Dyskusje na ten temat trwają [13]. Nie będziemy tu też rozważać relacji między pojęciem hermeneutyki zawartym w teorii Habermasa, a pojęciem hermeneutyki funkcjonującym w myśli Gadamera czy Ricoeura. Można jedynie zauważyć, że pojęcie to funkcjonuje u Habermasa w znaczeniu raczej Diltheyowskim niż współczesnym. Nie to jednak jest tu istotne. Ważne jest to, co z owej teorii interesów poznawczych wynika dla samowiedzy metodologicznej pedagogiki.

3. METODOLOGIA PEDAGOGIKI WOBEC TEORII J. HABERMASA

Wnioski dotyczące metodologii pedagogiki, jakie można wyciągnąć z teorii Habermasa, dadzą się zawrzeć w trzech punktach.

Po pierwsze, konsekwencją tej teorii jest unieważnienie (czy też zniesienie) całościowego pola podejścia ontologiczno-metodologicznego. Rzeczywista praktyka badawcza nie jest uwarunkowana ani uprzednio daną metodą, ani uprzednio danym przedmiotem, lecz określonym interesem poznawczym.

W podejściu empiryczno-analitycznym — niezależnie od tego, czy chodzi o nauki „przyrodnicze" czy „społeczne" — możliwość przewidywania nie zależy ani od uprzedniej wiedzy na temat przedmiotu jako „bytu w sobie", ani od jakiejś z góry danej metody, lecz od teorii. Teoria jednak nie odzwierciedla przedmiotu, lecz jest jedynie schematem porządkującym, niezbędnym do tworzenia hipotez o charakterze praw. Pozostałe dwa podejścia metodologiczne także nie wychodzą od z góry danego przedmiotu czy metody; ów „przedmiot" tworzy się dopiero w toku badania, który jest procesem dialektycznym. Procedury interpretacyjne uwikłane są w nieświadome dla badacza przed-rozumienie przedmiotu. Proces rozumienia jest tożsamy z działaniem niemożliwych do ustalenia z góry procedur interpretacyjnych, konstytuujących sens przedmiotu.

Ujawnienie transcendentalnych interesów konstytuujących poznanie, znosi także myślenie w kategoriach poszczególnych nauk. Zapleczem teorii Habermasa, czego nie sposób tu wykazać, jest zarówno myśl Ary-

stotelesa, Hegla, Marksa .i Freuda, jak i idee współczesnego językoznawstwa (Chomsky, Austin), a także myśl hermeneutyczna, koncepcje Meada i Piageta. Lista ta jest dalece niekompletna. Dobrze tu widać, że rzeczywiste różnice metodologiczne nie przebiegają zgodnie z poszczególnymi naukami, lecz w poprzek nich.

Po drugie, teoria Habermasa zmusza do przemyślenia na nowo metodologii pedagogiki. Najogólniej, można powiedzieć, że wszystkie te podejścia badawcze, które są ukierunkowane na **zdobycie informacji** pozwalających kontrolować czy ukierunkowywać zmiany zachowań, są w służbie **interesu technicznego.** W teorii wychowania niewątpliwie najbardziej zwarte i konsekwentne podejście reprezentuje tu behawioryzm.

Z kolei rzeczywiście odpowiedzialna **polemika filozoficzna,** która stanowi zarazem centrum podejścia historyczno-hermeneutycznego, choć nigdy nie zakończona, „jest bez wątpienia najbardziej racjonalną formą dyskursu w zakresie **praktycznych pytań**" [14]. (Podkr. A.F.). Niestety, ów filozoficzny dyskurs został w myśli pedagogicznej całkowicie niemal wyparty przez silnie zakorzenione w niej myślenie scjentystyczne. Sprowadzanie tego dyskursu do problematyki wartości, do czego tak chętnie nawołują zarówno ci, którzy sami uprawiają empiryczno-analityczne podejście badawcze, jak i ci, którzy niejako programowo zajmują się problematyką wartości [15], nie biorą pod uwagę dwóch istotnych racji, których przyjęcie musi prowadzić do porzucenia tej problematyki, rozumianej jako filozofia wartości.

Po pierwsze, filozofia wartości, jeśli ma być uprawiana poważnie, musi zacząć od pytania o ową wartość, o jej ważność przedmiotową. Odpowiedź może być tu tylko dwojaka: obiektywizująca, albo subiektywizująca. W pierwszym wypadku kreuje się świat wartości niezależny od przeżyć aksjologicznych, które — jak u Hartmanna i Schelera — mają zdolność, dzięki intuicji, uobecniania wartości; w drugim wypadku wartości relatywizuje się do sfery subiektywnych przeżyć psychicznych. Jednak w racjonalnym dyskursie racją nie może być ani intuicja, ani subiektywne przeżycie. Po drugie, warto pamiętać, że pojęcie wartość po raz pierwszy pojawiło się w filozofii dopiero w ubiegłym stuleciu, a więc w wieku triumfującego scjentyzmu, który usiłował, na wzór specjalizacji naukowych, rozparcelować myślenie filozoficzne na poszczególne filozofie „czegoś": filozofię wartości, filozofię człowieka, filozofię nauki itp. W ten sposób miejsce rzeczywiście filozoficznego pytania o pojęcie wartości, zastąpiło uprawomocnienie tego pojęcia jako **oczywistości,** której jedynie należy dać „filozoficzną" sankcję: bądź subiektywnego przeżycia, bądź obiektywnego istnienia. Krótko mówiąc, pojęcie wartości, tak w filozofii scjentystycznej jak i w pedagogice, funkcjonuje ciągle w sposób nie krytyczny.

W podejściu historyczno-hermeneutycznym, którego istotą jest dyskurs filozoficzny, trzeba odróżnić podejście **obiektywizującego histo**ry-

zmu od historii uprawianej hermeneutycznie. Obiektywizujący historyzm jest iluzją możliwości uwolnienia się badacza od własnej historyczności i usytuowania niejako „ponad" nią. Owo złudzenie przejawia się bądź w poszukiwaniu „obiektywnych" praw rządzących procesem historycznym, bądź przyjęciem postawy równie „obiektywnego", niezaangażowanego faktografa. Tymczasem, konsekwencją rzeczywiście historycznej praktyki badawczej jest takie podejście, w którym badacz, mając świadomość nie do końca rozpoznanego uwikłania w historię, pojmuje ją jako historię wspólnoty kulturowej, dzięki której może zrozumieć to, co inni, żyjący przed nim, chcą mu za pośrednictwem przekazu kulturowego powiedzieć. Ci inni wchodzą w ten sposób w dyskurs z nami samymi. W tym, co mówią, my musimy umieć dostrzec ciągle dla nas ważne pytania. Dialektyka pytań i odpowiedzi, będąca fundamentem Gadamerowskiej hermeneutyki, może być ogromnie kształcąca m.in. w tym, co nazywamy historią wychowania. Pod warunkiem wszakże, że jest ona historią rzeczywistego wychowania, a więc rozumianego w szerokim sensie greckiego słowa „paideia".

Emancypacyjny interes poznawczy obecny jest w podejściu reprezentowanym przez **pedagogikę krytyczną**, która wychodzi z założeń teorii działań komunikacyjnych Habermasa. Jednym z centralnych pojęć tej teorii jest pojęcie tożsamości ego. Tożsamość ta tworzy się w procesie socjalizacji rozumianej jako zdobywanie szeroko pojmowanych kompetencji: poznawczej, interakcyjnej i emancypacyjnej[16]. Socjalizacja jest więc procesem uczenia się obejmującego — tu Habermas nawiązuje do teorii rozwoju moralnego Kohlberga i do teorii rozwoju struktur poznawczych Piageta — trzy następujące po sobie stadia, tworzące logikę rozwoju tożsamości jednostkowej. Dotychczasowe teorie socjalizacji Habermas umieszcza w perspektywie własnej teorii działań komunikacyjnych. Jest ona zarazem przebieżem ważności idei zawartych w tych teoriach. Stosunek Habermasa do owych teorii jest stosunkiem pozytywno-krytycznym: korzysta z nich, ale jednocześnie przezwycięża to, co w nich wymaga „korekty" z punktu widzenia założeń własnej teorii. I tak, Habermas pokazuje, jak identyfikacja z rolą społeczną — założona w tradycyjnej teorii ról z jednej strony prowadzi do działań konformistycznych, choć, z drugiej, jest koniecznym momentem jednego z poziomów rozwoju tożsamości podmiotowej. Podobnie, postkonwencjonalny poziom rozwoju moralnego w teorii Kohlberga, okazuje się koniecznym etapem tego rozwoju, mimo że traktowanie go jako poziomu najwyższego, blokuje możliwość osiągnięcia tożsamości ego, które zdolne jest do przejścia od monologowo ustalonej uniwersalnej zasady legitymizującej normy moralne, do gotowości poddania owych zasad komunikacyjnemu dyskursowi. Sama teoria Habermasa o tyle więc służy interesowi emancypacyjnemu, o ile problematyzuje, a więc czyni nieoczywistym, zarówno dotychczasowe pojęcie roli społecznej, jak i do-

tychczasowe pojęcie moralności. Zarazem obydwu tych pojęć nie unieważnia, lecz umieszczając je w innej perspektywie — przekształca. Przekształcenie to polega na tym, że problematykę moralności i związanej z nią problematykę ról społecznych, logicznie poprzedza teraz problematyka etyczności rozumiana jako uniwersalna etyka mowy (Sprachethik). Innymi słowy, na gruncie teorii Habermasa nie można już sensownie sformułować problemu moralności czy problemu roli społecznej bez wcześniejszego przyjęcia perspektywy etyczności.

Do pojęcia uczenia się w znaczeniu szerokim, tj. takim, w jakim funkcjonuje ono w teorii Habermasa, nawiązuje właśnie pedagogika krytyczna, odnosząc swe badania do problematyki edukacyjnej. Pedagogika krytyczna, wychodząc z teorii triady Kohlberga-Habermasa zmierza m. in. do ujawnienia blokad uniemożliwiających przechodzenie kolejnych poziomów rozwoju dojrzałości podmiotowej, szczególnie zwracając uwagę na bariery tkwiące w strukturze i sposobie funkcjonowania instytucji oświatowych [17], jak też stara się ukazać rzeczywisty, nierozpoznany dotąd sens różnych strategii edukacyjnych [18].

Możliwości badawcze pedagogiki krytycznej są ogromne ze względu na bogactwo intelektualne zawarte w teorii Habermasa. Mogą one jednak zostać w pełni wykorzystane tylko pod warunkiem swobodnego poruszania się w obszarze wyznaczonym przez myśl krytyczną. To z kolei wymaga rzetelnej wiedzy zarówno filozoficznej, jak socjologicznej i psychologicznej, a także orientacji we współczesnej samowiedzy tak zwanych nauk przyrodniczych. Być może właśnie brak owej całościowej wiedzy w wykształceniu pedagogów przesądza o tym, że — przynajmniej w Polsce — wśród samych pedagogów (tzn. tych, którzy z pedagogiką związani są instytucjonalnie), pedagogika krytyczna ma nieliczną reprezentację.

Po trzecie, uprzytomnienie sobie związku owych interesów konstytuujących poznanie z metodologicznymi podejściami badawczymi, może przyczynić się od pogłębienia samowiedzy metodologicznej pedagogiki i wpłynąć na **samodyscyplinę** badawczą, co pozwoliłoby uchronić pedagogów przed — jakże częstym — mieszaniem nie dających się ze sobą pogodzić perspektyw. Przykładem może tu być prowadzona parę lat temu na łamach „Ruchu Pedagogicznego" polemika dotycząca tzw. **podejścia systemowego.** Spór dotyczył tego, czy „paradygmat" systemowy utworzony dla potrzeb pedagogiki, może być skonstruowany na podstawie teorii informacji, cybernetyki i ogólnej teorii systemów, czy też ma być jednością trzech wzajemnie powiązanych systemów: biosystemu, psychosystemu i socjosystemu, których połączenie tworzyć ma nową jakość wyrażającą się „w zachowaniu takich relacji międzysystemowych, aby stworzone zostały optymalne warunki dla samorealizacji tkwiących w człowieku możliwości. Warunki optymalne to takie,

które nie powodują zakłóceń w funkcjonowaniu poszczególnych systemów" [19].

W istocie, w sporze tym chodzi o to (czego nie wydają się świadomi polemizujący autorzy), że pierwsza propozycja zmierza do **kontrolowania sterowalności systemu**; „wyraża" więc „interes techniczny", natomiast druga jest ideologiczną wizją rzekomej samorealizacji człowieka.

Pojęcie **systemu** jest pojęciem funkcjonującym tylko w podejściu empiryczno-analitycznym. Jest to podejście funkcjonalistyczne, w którym całość ujęta jest „jako funkcjonalny związek empirycznych regularności" [20]. Stosunek między systemem a jego elementami jest stosunkiem hipotetyczno-dedukcyjnym. Natomiast inne rozumienie całości można ująć pojęciowo jako **totalność**. Tutaj związek między całością a jej elementami „można zbadać tylko dialektycznie"[21]. Miejsce hipotetyczno-dedukcyjnego związku zdań zajmuje tu hermeneutyczna eksplikacja sensu.

O ile więc w pierwszej propozycji zmierzającej do zdobycia informacji dotyczących tego, co w człowieku jest sterowalne, a co nie jest, zasadne jest posługiwanie się pojęciem systemu, o tyle w drugiej istnieje sprzeczność między pojęciem samorealizcji a pojęciem systemu, który zawiera, nie mający już nic wspólnego z samorealizacją, interes techniczny, tj. interes kontroli i podporządkowania. Zarazem, nie da się też powiązać pojęcia samorealizacji z pojęciem totalności. Nie można bowiem połączyć hermeneutycznej eksplikacji sensu z ideologiczną — w istocie — wizją człowieka jako harmonijnie samorozwijającej się istoty.

4. KONKLUZJA

Z zarysowaną tu, w dużym skrócie, teorią metodologiczną Habermasa można się nie zgadzać, ale nie sposób już dzisiaj pomijać ją milczeniem. Każdy głos dotyczący istotnych kwestii metodologicznych musi jakoś do tej teorii się odnosić. Tymczasem, jak dotąd, w metodologicznych rozważaniach pedagogów teoria Habermasa jest całkowicie nieobecna. Tym samym stan świadomości metodologicznej pedagogiki można uznać za w wysokim stopniu niezadowalający.

Wydaje się, że przyczyn tego szukać trzeba w braku należytego wykształcenia pedagogów-badaczy. Niemożliwa jest już dzisiaj żadna racjonalna dyskusja metodologiczna bez rzetelnej wiedzy dotyczącej współczesnego sposobu myślenia filozoficznego, który jest przecież także namysłem nad nowożytną nauką. Rezultatem braku filozoficznej orientacji jest zastępowanie krytycznego — w sensie dyskutowania przesłanek — namysłu nad własną praktyką badawczą pedagogiki, wciąż ponawianymi postulatami bądź jej unaukowienia, które przebiegać ma wedle wskazówek tzw. filozofii nauki, bądź też włączenia w sferę metodologicznych rozważań problematyki wartości, zgodnie z pomysłami tzw. filozofii wartości. Dopóki więc myślenie pedagogiczne będzie myśleniem

scjentystycznym, dopóty będzie powielać utarte schematy anachronicznego już sposobu rozumowania, nie przyjmującego do wiadomości przełomu, jaki dokonał się w myśli drugiej połowy naszego stulecia.

Przypisy

1 Por. T. S. Kuhn: Dwa bieguny, tradycja i nowatorstwo w badaniach naukowych. Tłum. S. Amsterdamski, Warszawa 1985.
2 Por. I. Kant: Krytyka czystego rozumu. Tłum. R. Ingarden, t. I. Warszawa 1957.
3 Por. J. Piaget: Psychologia i epistemologia. Tłum. Z. Zakrzewska, Warszawa 1977.
4 Por. M. Łobocki: Metody badań pedagogicznych. Warszawa 1978. Ostatnio, autor złagodził nieco ów rygoryzm metodologiczny, dopuszczając także inne metody badań. Por. „Ruch Pedagogiczny" 1988, nr 5—6.
5 Por. W. Zaczyński: Raz jeszcze o statusie ontologiczno-metodologicznym pedagogiki. „Ruch Pedagogiczny" 1984, nr 5—6.
6 Por. K. Konarzewski: Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych. Warszawa 1987.
7 Por. J. Habermas: Erkenntnis und Interesse. w: J. Habermas: Technik und Wissenschaft als Ideologie. Frankfurt am Main 1968. Dalej odwołuję się do polskiego tłumaczenia: J. Habermas: Interesy konstytuujące poznanie. Tłum. L. Witkowski, „Colloquia Communia" 1985, nr 2.
8 Tamże, s. 163.
9 Tamże, s. 162.
10 Tamże, s. 164.
11 Tamże.
12 Tamże.
13 Por. np. L. Witkowski: J. Habermas i jego krytycy (Na marginesie wstępu Stanisława Rainki do Teorii i praktyki), „Studia Filozoficzne" 1987, nr 11.
14 J. Habermas: Analityczna teoria nauki i dialektyka (Na marginesie kontrowersji między Popperem i Adorno). Tłum. A. Załuska, w: Kryzys i schizma. Antyscjentystyczne tendencje w socjologii współczesnej, t. 2, Warszawa 1984, s. 65.
15 Por. W. Cichoń: Metodologiczne i aksjologiczne aspekty stanowienia celów wychowania. „Ruch Pedagogiczny" 1984, nr 5—6; S. Ruciński: Wychowanie jako wprowadzenie w życie wartościowe (Wydanie drugie zmienione). Warszawa 1988.
16 Por. J. Habermas: Theorie des kommunakativen Handelns. Frankfurt am Main 1981.
17 Por. Z. Kwieciński: Szkoła jako wćwiczanie w kulturę pozornego wysiłku (studium przypadku). „Kwartalnik Pedagogiczny" 1987, nr 3(125)..
18 Por. L. Witkowski: Tożsamość i zmiana (wstęp do epistemologicznej analizy kontekstów edukacyjnych). Toruń 1988.
19 S. Skrzypiec: W poszukiwaniu paradygmatu systemowego dla pedagogiki. „Ruch Pedagogiczny" 1985, nr 4, s. 93.
20 J. Habermas: Analityczna teoria nauki i dialektyka, wyd. cyt. s. 48.
21 Tamże, s. 49.

SPRAWOZDANIE Z BADAŃ. INNOWACJE PEDAGOGICZNE

KRYSTYNA BIELUGA
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej
Lublin

CHARAKTERYSTYKA ZDOLNOŚCI DZIECI KL. I–III

Zainteresowania badawcze problematyką zdolności mają już długą tradycję. Początkowo koncentrowały się one na rozpoznawaniu liczby dzieci uzdolnionych w populacji rówieśników. Pierwsze badania pomijały uzdolnienia kierunkowe skupiając się głównie na częstotliwości występowania zdolności ogólnych.

Na podstawie przeprowadzonych analiz stwierdzono występowanie znacznych dysproporcji w zakresie liczby dzieci o wysokim ilorazie inteligencji w poszczególnych krajach. Zaobserwowano ponadto, że liczba tych dzieci, w obrębie danego kraju, jest zmienna, co interpretowano jako wpływ czynników natury ekonomicznej i społecznej. Przykładem — mogą być chociażby — badania porównawcze przeprowadzone w Anglii. I tak w latach 30-tych naszego stulecia wykryto 4,4% dzieci posiadających iloraz intel. w granicach 130 i więcej, zaś w latach 60-tych obliczono ich liczbę na jedynie 3% populacji [1].

W Polsce, w latach między I a II wojną światową, M. Grzywak-Kaczyńska szacowała ilość uczniów o wysokim poziomie inteligencji na 15,7% [2]. Stwierdziła ponadto, że w klasach I—IV szkoły podstawowej następuje wzrost liczby dzieci inteligentnych, a w następnych klasach można zauważyć jej spadek.

Na podobne zjawisko zwrócił uwagę w roku 1989 W. Panek [3]. Zauważył on, że w kl. III szkoły podstawowej dzieci zdolnych było 23%, zaś wśród młodzieży szkół licealnych jedynie 20,4%, pomimo selekcji, jakiej była ona poddana w trakcie egzaminów wstępnych.

Analiza dotychczasowego stanu badań nad zdolnościami i uzdolnieniami dzieci i młodzieży pozwala stwierdzić, iż badania te nie miały charakteru całościowego i nie uwzględniały poszczególnych etapów rozwoju dziecka. Istnieje zatem w pełni uzasadniona potrzeba określenia aktualnego poziomu zdolności i uzdolnień dzieci i młodzieży.

Podjęte badania opierają się na następujących założeniach:

— podstawowym zadaniem szkoły jest rozwijanie zdolności dzieci i młodzieży,

— stymulowanie rozwoju zdolności powinno odbywać się w sposób celowy i planowy,

— poziom zdolności człowieka zależy, między innymi, od wczesnej i intensywnej stymulacji,

— liczebność i charakter zdolności uczniów powinny wyznaczać organizację procesu kształcenia i wychowania.

W niniejszej pracy poddano analizie zdolności dzieci klas I—III w zakresie inteligencji, uzdolnień twórczych i uzdolnień specjalnych — muzycznych i plastycznych. Młodszy wiek szkolny ze względu na dynamikę rozwoju funkcji poznawczych, kształcenie się zrębów osobowości, jest tym okresem w życiu człowieka, który decyduje o jego osiągnięciach rozwojowych. Z tych też względów podjęcie badań w tym zakresie wydaje się mieć uzasadnienie nie tylko teoretyczne, ale również praktyczne.

UCZEŃ ZDOLNY W ŚWIETLE LITERATURY NAUKOWEJ

Pojęcie zdolności jest używane dla oznaczenia właściwości warunkujących poziom osiągnięć człowieka [4]. Jeżeli przejawiają się one w wielu różnorodnych czynnościach określone są mianem ogólnych, gdy dotyczą niektórych zakresów, mówimy wówczas o zdolnościach kierunkowych czy specjalnych [5].

Zdolności ogólne utożsamia się zazwyczaj z inteligencją, a specjalne (to jest uzdolnienia), w przypadku dzieci, dzieli się zgodnie z przedmiotami szkolnymi na matematyczne i językowe, techniczne, muzyczne, plastyczne itp. W stosunku do ludzi dorosłych kryteria podziału zdolności stanowią zazwyczaj rodzaje czynności zawodowych.

Poszczególne jednostki mają swoisty, indywidualny układ zdolności i uzdolnień, których rozwój jest warunkowany zarówno wpływami zewnętrznymi, jak i wewnętrznymi możliwościami.

Uczniów zdolnych określa się jako tych„... którzy mają odpowiednio wysoki poziom zdolności ogólnych do uczenia się, określone zdolności specjalne oraz wysokie osiągnięcia lub możliwości takich osiągnięć w różnych dziedzinach działalności" [6].

W ostatnich latach wielu zwolenników zdobyła interakcyjna teoria zdolności. Zakłada ona współwystępowanie i współdziałanie kilku sfer osobowości człowieka jako warunku rozwoju zdolności. Koncepcja ta uwzględnia równoważność poszczególnych sfer osobowości w przeciwieństwie do dotychczasowych, w których inteligencja była czynnikiem dominującym [7].

Model zdolności uwzględnia w takim ujęciu zdolności intelektualne, uzdolnienia kreatywne (twórcze) i uzdolnienia specjalne.

W prezentowanych badaniach uwzględniono równoważność zdolności intelektualnych, uzdolnień twórczych oraz uzdolnień specjalnych, w tym muzycznych i plastycznych, traktując je jako cechy odrębne, a jednocześnie pozostające ze sobą w interakcji.

Inteligencja „... wiąże się najczęściej z pewną ogólną zdolnością umysłową do uczenia się lub też rozwiązywania, ewentualnie wykonywania, zadań nowych (względnie nowych)" [8]. Inteligencja jest też ujmowana jako zdolność do myślenia konwergencyjnego (rozwiązywania problemów zamkniętych) i przeciwstawiana bywa uzdolnieniom twórczym, warunkującym sprawność poszukiwania odpowiedzi na problemy otwarte (tzw. dywergencyjne) [9].

Badania nad twórczością, prowadzone już szereg dziesięcioleci, dostarczyły wielu informacji dotyczących genezy wyznaczników i warunków stymulujących rozwój twórczości.

Pod koniec lat pięćdziesiątych pojęcie uzdolnienia twórcze zaczęto używać w dwóch znaczeniach. Wąskie znaczenie obejmowało sprawność w zakresie myślenia dywergencyjnego. W ujęciu szerokim uzdolnienia twórcze rozumiano jako zespół cech charakteru łącznie z procesami myślenia. Ukształtowało się na tej podstawie pojęcie „postawa twórcza", która rozumiana jest jako..." ukształtowana (genetycznie i poprzez indywidualne doświadczenie) właściwość poznawcza i charakterologiczna, wykazująca tendencję, nastawienia lub gotowość do przekształcania świata rzeczy, zjawisk, a także własnej osobowości" [10].

W tej pracy przez termin — uzdolnienia twórcze — rozumie się sprawność myślenia dywergencyjnego, przejawiającego się w takich cechach jak: płynność myślenia, giętkość, wrażliwość na problemy i oryginalność rozwiązań.

Wysoka sprawność w zakresie poszczególnych właściwości myślenia dywergencyjnego stanowi jeden z wewnętrznych warunków twórczego rozwiązywania zadań. Pozwala ona dostrzegać problemy, generować wiele różnorodnych rozstrzygnięć, wnikliwie szukać najlepszego sposobu organizacji działania.

Uzdolnienia twórcze są ujmowane jako czynnik równoważny wobec inteligencji i uzdolnień specjalnych, a jednocześnie w pewnych zakresach od nich niezależny [11].

W niniejszej pracy podjęto analizę dwóch rodzajów uzdolnień specjalnych — muzycznych i plastycznych. Uzdolnienia muzyczne ujmuje się jako strukturę złożoną z szeregu uzdolnień, łącznie z cechami współkorelującymi. Zalicza się do nich następujące podstawowe zdolności muzyczne:

A. słuch muzyczny,
B. pamięć muzyczna,
C. poczucie rytmu,
D. smak muzyczny [12].

Czynne kontakty dziecka z plastyką są uznawane obecnie za aktywność twórczą. Etap rozwoju twórczości plastycznej w wieku od 7 do 10 lat charakteryzuje się doskonaleniem formy i treści plastycznej wypowiedzi dziecięcej i przez wielu autorów jest oceniany jako jeden z ciekawszych [13].

Twórczość plastyczna służy ekspresji osobowości dziecka, stanowiąc jednocześnie rodzaj terapii psychicznej. Prace plastyczne dzieci są wyrazem ich wiedzy o świecie i wyrażają również emocjonalny stosunek dziecka do otaczającej rzeczywistości.

Przyjmuje się najczęściej, że na formę artystyczną wytworu plastycznego składa się:

a) kształt,
b) kompozycja,
c) kolorystyka,
d) walor,
e) charakter środków wyrazowych,
f) jedność ideowa treści i formy [14].

Od oryginalności i generatywności tych elementów zależy wartość artystyczna wytworu.

Poszczególne jednostki mają specyficzny dla siebie układ zdolności i uzdolnień, których rozwój jest warunkowany w zasadniczej mierze wpływami zewnętrznymi. Uzdolnienia twórcze, inteligencja i uzdolnienia specjalne są ujmowane jako czynniki równoważne wobec siebie i w pewnych granicach niezależne [15]. Uzdolnienia specjalne mogą współwystępować z różnym poziomem inteligencji i uzdolnień twórczych. Układ tych właściwości daje zróżnicowane konsekwencje praktyczne i decyduje o oryginalności wytworu lub działania, o ich poziomie i charakterze. Dlatego też analiza zdolności człowieka powinna obejmować, obok oceny poziomu konkretnej zdolności, również konstelację (układ) innych możliwości danej jednostki.

ORGANIZACJA I METODY BADAŃ

Celem podjętych analiz jest diagnoza poziomu zdolności intelektualnych, uzdolnień kreatywnych i specjalnych (plastycznych i muzycznych) [16]. W niniejszej pracy główne zainteresowanie badawcze skierowano na dzieci z klas niższych (I—III) ze względu na kluczowe znaczenie okresu młodszoszkolnego dla przyszłego funkcjonowania dziecka w szkole.

Badania przeprowadzono w roku szkolnym 1987/8 w czterech województwach — lubelskim, zamojskim, chełmskim i bialsko-podlaskim. Badaniami objęto 43 szkoły (po jednej klasie w każdej), w tym w województwie lubelskim — 13 klas, zamojskim — 6, chełmskim również 6, oraz w województwie bialsko-podlaskim — 18.

Spośród 43 badanych szkół — 17 (32,5%) to szkoły miejskie, zaś 26 (60,4%) to szkoły wiejskie. Badania objęły łącznie 943 dzieci.

Zdolności i uzdolnienia uczniów oceniano przy pomocy następujących narzędzi:

a) testu KSI M. Choynowskiego,
b) testu myślenia dywergencyjnego (TMD),
c) analizy pracy plastycznej dzieci,
d) testu z wychowania muzycznego dla kl. I, II i III.

Ad a)

Krótka Skala Inteligencji (KSI)[17] M. Choynowskiego jest testem pozwalającym ocenić „skrystalizowaną inteligencję ogólną dziecka"[18] — czyli miarę rozwoju umysłowego i pamięci trwałej. KSI umożliwia ocenę poziomu rozumienia przez dziecko prostych zjawisk oraz nabytego w szkole i poza nią zasobu elementarnych wiadomości z życia codziennego[19].

Ad b)

Test Myślenia Dywergencyjnego (TMD) zastosowano w celu określenia poziomu myślenia twórczego dzieci, a skonstruowanego w oparciu o zadania zaproponowane przez J. P. Guilforda, które dostosowano do możliwości dzieci kl. I—III. W czasie badań próbnych przeprowadzonych na terenie szkół Lublina sprecyzowano czas przeznaczony na rozwiązanie poszczególnych zadań.

TMD składa się z czterech części. Każda z nich ukierunkowana jest na jedną z czterech cech myślenia dywergencyjnego — płynność, giętkość, wrażliwość na problemy i oryginalność. Zadania zawarte w teście poprzedzono instrukcją i przykładem poprawnego rozwiązania.

W obrębie płynności myślenia wyróżniono cztery czynniki:
— płynność słowną,
— płynność skojarzeniową,
— płynność ekspresyjną,
— płynność ideacyjną.

Kolejną badaną cechą była giętkość myślenia, w obrębie której wyróżniono:
— semantyczną giętkość spontaniczną,
— adaptacyjną giętkość symboliczną.

W celu zbadania wrażliwości na problemy zaprezentowano badanym 3 opisy sytuacji. Zadaniem uczniów było pisemne sformułowanie dostrzeżonych problemów.

Oryginalność — następną zdolność myślenia dywergencyjnego — szacowano w oparciu o następujące testy:
— konstrukcji niezwykłych zdarzeń,
— tytułów historyjki,
— nowych zastosowań.

Przyjęto, że o wysokim poziomie myślenia dywergencyjnego świadczą wysokie wyniki osiągnięte przez dzieci we wszystkich badanych zakresach (płynności, giętkości, wrażliwości na problemy oraz oryginalności myślenia).

Ad c)

Podstawą oceny poziomu uzdolnień plastycznych dzieci stanowiła praca plastyczna na temat: „Starszy brat z małą siostrzyczką zobaczyli w oddali domek babci". Była ona oceniana w następujących zakresach:

— umiejętność przedstawienia proporcji,
— umiejętność wyrażania przestrzeni,
— umiejętność komponowania.

Prace dzieci były oceniane przez sędziów kompetentnych, którymi byli pracownicy Instytutu Artystycznego UMCS w Lublinie.

Ad d)

O uzdolnieniach muzycznych dzieci wnioskowano na podstawie wyników testu muzycznego [20]. Obejmował on:

— rozpoznawanie pięciu piosenek z taśmy,
— umiejętność określania nastroju przedstawionych fragmentów muzycznych.

Badania dotyczyły ponadto zakresu informacji i umiejętności, które przedstawiane są w programach nauczania dla poszczególnych klas. Podstawę tych badań stanowiły nagrania na taśmie magnetofonowej oraz specjalnie przygotowane dla poszczególnych klas arkusze odpowiedzi.

Test muzyczny obejmował wszystkie podstawowe elementy zdolności muzycznych (Patrz: K. Lewandowska: Rozwój zdolności muzycznych. WSiP, 1978, str. 14, 15) poza słuchem harmonicznym i smakiem muzycznym. Wymienione zdolności muzyczne nie są w badanym okresie życia dziecka dostatecznie rozwinięte, aby mogły być objęte empiryczną oceną.

Analizę statystyczną zebranego materiału przeprowadzono przy pomocy:

1. testu chi ^{2} dla analizy różnic międzygrupowych,
2. współczynnika korelacji phi w celu ustalenia zależności między zmiennymi w przypadku zestawienia danych w tablicach czteropolowych.

Jako krytyczny przyjęto poziom istotności $p \leqslant 10$. Zdecydowano się na tak mało rygorystyczny poziom istotności ze względu na to, iż prezentowane badania stanowiły pierwszy etap selekcji istotnych zmiennych, które mają być w przyszłości dokładniej analizowane.

Analizę przeprowadzono przy pomocy pakietu statystycznego SPSS/PC + przeznaczonego na komputery IBMPC XT/AT.

WYNIKI BADAŃ

Wyniki dotyczące poziomu inteligencji badanych dzieci przedstawiono w tabeli 1.

Tabela 1

ZDOLNOŚCI INTELEKTUALNE UCZNIÓW KL. I–III

Klasa	Liczba uczniów	Poziomy zdoln. intelektualnych					
		I		II		III	
		L	%	L	%	L	%
I	278	73	26,2	145	52,2	60	21,6
II	311	160	51,4	73	23,5	78	25,1
III	354	178	50,4	92	25,9	84	23,7
Razem	943	411	43,6	310	32,9	222	23,5
		$chi^2 = 72,89$					
		$p < 0,001$					

Poziomy zdolności uczniów [21]:
I — poziom wysoki
II — poziom przeciętny
III — poziom niski

Można stwierdzić, że u blisko połowy badanych dzieci (43,6%) wystąpił wysoki poziom inteligencji [22]. Dzieci te mają dużą sprawność intelektualną, cechuje je zainteresowanie otaczającym światem i dobra pamięć. Obok tej grupy na uwagę zasługują uczniowie o niskich zdolnościach, którzy stanowią 23,5% badanej grupy. Dzieci te charakteryzuje brak ambicji intelektualnych, niechętny stosunek do nauki szkolnej oraz słaba pamięć.

Zaznaczyć jednak trzeba, że w przedziale wyników wysokich znajdują się wszystkie dzieci, które uzyskały poziom inteligencji wyższy od przeciętnej. Oznacza to, że są wśród nich te, które nazwać można jako b. zdolne i zdolne.

Jak wynika z obliczeń statystycznych uczniowie kl. I uzyskali niższe wyniki w porównaniu z osiągnięciami dzieci kl. II i III. Niewielka ilość uczniów kl. I osiągnęła najwyższy poziom inteligencji (26,2%), u połowy badanych (52,2%) stwierdzono tylko przeciętną inteligencję ogólną.

Inna jest sytuacja w kl. II — największa procentowo grupa — to uczniowie o wysokim poziomie inteligencji (51,4%). Podobne wyniki uzyskali też uczniowie kl. III. Połowa uczniów tej klasy (50,4%) osiągnęła poziom najwyższy, świadczący o zdolnościach intelektualnych. Zatem zasadniczy przyrost inteligencji dzieci dokonał się w kl. II (badania były prowadzone pod koniec roku szkolnego).

Przyczyny stosunkowo niskiego poziomu inteligencji ogólnej uczniów

kl. I dopatrywać się można w braku odpowiedniej stymulacji ze strony środowiska domowego, które — w świetle badań — wywiera decydujący wpływ na dojrzałość i start szkolny dziecka. Oddziaływanie szkoły, po rocznym kształceniu, owocowało w kl. II wyraźnym wzrostem sprawności intelektualnej badanych.

Niepokojący jest jednak fakt, iż w kolejnych klasach (I, II i III) utrzymuje się podobna ilościowo grupa dzieci o niskim poziomie inteligencji. Oznacza to brak skuteczności pracy nauczycieli w odniesieniu do dzieci o niskim wyjściowym poziomie inteligencji.

Obok zdolności ogólnych przedmiotem badań były ponadto uzdolnienia twórcze oraz plastyczne i muzyczne dzieci.

Uzdolnienia twórcze oceniano za pomocą testu TMD. W analizie uwzględniono liczbę dzieci uzyskujących wysokie wyniki w obrębie wszystkich badanych cech myślenia twórczego (płynność, giętkość, wrażliwość na problemy i oryginalność). W celu ustalenia — w rozwoju której z podanych cech myślenia — sprzyja organizowany przez szkołę proces dydaktyczny, analizie poddano również rozkład wyników uzyskiwanych przez dzieci w obrębie każdej z czterech wyróżnionych zmiennych.

I tak wysoki poziom myślenia, we wszystkich badanych zmiennych, uzyskało 52 dzieci (5,5%). W klasie I było takich uczniów 6 (2,2%), w drugiej 33 (9,8%) oraz 13 (3,8%) w trzeciej. Na uwagę zasługuje też, iż w klasie II występje wyraźny wzrost uzdolnień twórczych dzieci, po czym w kl. III znowu zaznacza się obniżka jego poziomu. Dlaczego tak się dzieje? Czyżby program nauczania i sposoby jego realizacji w kl. III wpływały niekorzystnie na rozwój uzdolnień twórczych i intelektualnych dzieci? Odpowiedzi na te pytania może dostarczyć analiza procesu kształcenia w kl. I—III oraz dalsze badania sprawności myślenia dywergencyjnego w poszczególnych fazach rozwojowych dziecka.

Wykorzystując zebrany materiał starano się również określić sprawność dzieci klas I, II i III w zakresie poszczególnych cech myślenia dywergencyjnego. Uzyskane dane zawiera tabela 2 (str. 12) i wykresy 2, 3, 4, 5.

I tak w płynności myślenia najlepsze wyniki uzyskali uczniowie kl. I (36,6%). W następnych klasach, w zakresie omawianej właściwości, zauważa się spadek ilości wyników wysokich — w kl. II było ich 31,6%, a w trzeciej tylko 28,8%.

W każdej następnej klasie (II i III) w porównaniu z I zmniejsza się liczba wyników najsłabszych (kl. I — 35,9%, kl. II — 32,0%, kl. III — 31,7%) oraz wzrasta częstotliwość wyników przeciętnych (poziom II). Zaznacza się więc korzystne oddziaływanie procesu kształcenia na zasób słownictwa i sprawność wysławiania dzieci, które rozpoczynając naukę w kl. I miały w omawianym zakresie wyniki najsłabsze. Różnice

Tabela 2

WYNIKI UCZNIÓW KL. I, II, III W ZAKRESIE POSZCZEGÓLNYCH CECH MYŚLENIA DYWERGENCYJNEGO

Kl.	L	Płynność						Giętkość						Wrażliwość na problemy						Oryginalność					
		I		II		III		I		II		III		I		II		III		I		II		III	
		L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%
I	273	100	36,6	75	27,5	98	35,9	59	21,6	97	35,5	117	42,9	55	20,1	128	46,9	90	33,0	76	27,8	66	24,2	131	48,0
II	335	106	31,8	122	36,4	107	32,0	103	30,7	122	36,4	110	32,9	101	30,1	158	47,2	76	22,7	145	43,3	90	26,9	100	29,8
III	343	103	28,8	127	34,5	113	31,7	92	26,8	160	46,6	91	26,6	78	22,7	123	35,9	142	41,4	41	12,0	97	28,3	205	59,7
Razem	951	309	32,5	324	34,1	318	33.4	254	26,7	379	39,9	318	33,4	234	24,6	409	43,0	308	32,4	262	27,5	253	26,6	436	45,9
		$chi^2 = 7,81$ $p < 0,10$						$chi^2 = 23,12$ $p < 0,001$						$chi^2 = 31,61$ $p < 0,001$						94,84 $p < 0,001$					

Poziomy wyników w zakresie poszczególnych cech myślenia:

I — poziom wysoki

II — poziom przeciętny

III — poziom niski

pomiędzy wynikami badanych klas są statystycznie istotne na poziomie $p < 0,1$.

W zakresie giętkości myślenia — następnej analizowanej właściwości myślenia twórczego — występuje znaczne zróżnicowanie wyników między poszczególnymi grupami wiekowymi dzieci (różnice istotne statystycznie na poziomie $p < 0,001$).

Otóż uczniowie kl. I osiągnęli najwyższą, w porównaniu z pozostałymi klasami, sprawność w zakresie giętkości tzn. zmiany kierunku poszukiwań i dostosowania ich do zmniejszenia się warunków. Prawie połowa badanej grupy wiekowej (42,9%) uplasowała się na poziomie najniższym, zaś wysoką sprawność w zakresie giętkości myślenia wykryto jedynie u 21,6% uczniów.

Wyniki kl. II są wyraźnie wyższe. Więcej niż w kl. I było tu uczniów o wysokiej giętkości myślenia (kl. II — 30,7%, kl. I — 21,6%, mniej też wyników niskich (w kl. I — 42,9%, w kl. II — 32,9%).

Osiągnięcia dzieci kl. III w zakresie giętkości myślenia są wyższe niż uczniów z kl. I, zaś niższe od rezultatów jakie uzyskały dzieci z kl. II. Tylko 26,8% uczniów z kl. III osiągnęło bowiem poziom najwyższy w zakresie omawianej właściwości myślenia dywergencyjnego, chociaż warto podkreślić, że obniżyła się liczba wyników najsłabszych (w kl. II było ich 32,9, zaś w trzeciej jedynie 26,6%; wzrosła zaś ilość wyników przeciętnych — w kl. II było ich 36,4%, w kl. III aż 46,6%.

Analizując uzyskane dane empiryczne odnoszące się do umiejętności dostrzegania problemów (patrz tabela 2) daje się stwierdzić, iż wyniki uzyskiwane w zakresie tej właściwości są najniższe w porównaniu z trzema pozostałymi.

I tak przy płynności myślenia wyniki wysokie stanowiły 32,5%, w zakresie giętkości 26,7%, w oryginalności 27,5%, a przy wrażliwości na problemy jedynie 24,6%.

W kl. I jedna piąta dzieci (20,1%), zauważa wiele problemów w przedstawionych sytuacjach, w kl. II — 30,1%, w trzeciej jedynie 22,7%. Występuje tu zatem podobne zjawisko jak przy giętkości myślenia. Po wzroście ilości wyników wysokich w kl. II następuje ich spadek w kl. III. Co gorsze w kl. III stwierdza się wyraźny wzrost wyników najsłabszych. W kl. I na najniższym poziomie uplasowało się 33,0% dzieci, w kl. II — 22,7%, w trzeciej aż 41,4%. Różnice wyników między klasami są istotne statystycznie ($p < 0,001$).

Oryginalność myślenia — jeden z istotnych elementów myślenia twórczego — wyraża się w wytwarzaniu pomysłów nowych, ciekawych i jednocześnie dostosowanych do sytuacji. Poziom oryginalności myślenia dzieci kl. I—III prezentują dane zamieszczone w tabeli nr 2. Wyniki analogiczne jak wyżej cechuje znaczne zróżnicowanie na poziomie istotności statystycznej ($p < 0,001$).

Wyniki wysokie wahają się od 43,2% w kl. II do 12,0% w kl. III.

Rozpiętość między niskimi wynikami jest też znaczna — wśród uczniów kl. II było tylko 29,8% odpowiedzi nieoryginalnych, gdy w kl. III wystąpiły w 59,7% przypadków.

Zaznacza się tu wyraźny regres oryginalności myślenia w kl. III. Podobną prawidłowość, choć o mniejszym natężeniu, stwierdzono również w zakresie giętkości myślenia oraz wrażliwości na problemy.

Na zakończenie analizy, poświęconej osiągnięciom dzieci kl. I—III w zakresie myślenia dywergencyjnego, należy zwrócić uwagę na inne jeszcze ciekawe zjawisko. Otóż, jeżeli porównamy liczebność grupy, która uzyskała we wszystkich cechach myślenia wyniki wysokie (5,5%), z liczbą dzieci, które w zakresie poszczególnych cech myślenia znalazły się na poziomie najwyższym (20 — 30%), zauważymy sprzeczność. Stosunkowo mało dzieci zaliczono do twórczych, chociaż duża grupa dzieci ma dobre wyniki w poszczególnych elementach wchodzących w skład myślenia twórczego. Oznacza to brak równomierności rozwoju poszczególnych elementów myślenia twórczego u uczniów klas I—III. Uzyskane wyniki świadczą o tym, że badane dzieci nie podlegały systematycznym, ukierunkowanym zabiegom zmierzającym do rozwijania sprawności myślenia. Rozwój ten przebiega w sposób niekontrolowany i szkoła działa często przeciw twórczości, o czym świadczyć może spadek osiągnięć dzieci kl. III.

Poziom zdolności plastycznych oceniano na podstawie pracy plastycznej dziecka. Uzyskane wyniki przedstawiono w tabeli 3.

Tabela 3

UZDOLNIENIA PLASTYCZNE UCZNIÓW KL. I—III

Klasa	Liczba uczniów	I		II		III	
		L	%	L	%	L	%
I	239	30	12,5	162	67,8	47	19,7
II	358	47	13,1	231	64,5	80	22,4
III	346	35	10,1	219	63,3	92	26,6
Razem	943	112	11,9	612	64,9	219	23,2
$chi^2 = 5,03$ n.i.							

Poziomy uzdolnień:
I — poziom wysoki
II — przeciętny
III — poziom niski.

Wstępna analiza wyników pozwala stwierdzić, iż większość badanych z kl. I, II i III ma przeciętne uzdolnienia plastyczne. Dzieci uzdolnionych było w kl. I — 12,5%, w drugiej — 13,1%, a w trzeciej — 10,1%. Brak uzdolnień stwierdzono u 19,7% uczniów kl. I, u 22,4% dzieci kl. II oraz u 26,6% uczniów kl. III. Jak widzimy w każdej następnej

klasie zwiększa się ilość uczniów mających trudności z plastycznym wyrażeniem swoich przeżyć i obserwacji.

Przeciętne uzdolnienia plastyczne wystąpiły u podobnej grupy uczniów kl. I — 67,8%, drugiej — 64,5% oraz trzeciej — 63,3%.

Między osiągnięciami plastycznymi dzieci uczących się w klasach młodszych nie wykryto statystycznie istotnych różnic. Wskazuje to na brak występowania bodźców stymulujących rozwój zdolności plastycznych dzieci w środowisku szkolnym.

Osiągnięcia dziecka w chwili przyjęcia go do szkoły są podobne do tych, jakie mają uczniowie kończący kl. III.

Za podstawę oceny uzdolnień muzycznych dzieci posłużyły wyniki, jakie uzyskali badani w teście muzycznym.

Tabela 4

POZIOMY UZDOLNIEŃ MUZYCZNYCH DZIECI KL. I—III

Klasa	Liczba uczniów	I		II		III	
		L	%	L	%	L	%
I	264	23	8,7	223	84,5	18	6,8
II	330	16	4,8	233	70,6	81	24,6
III	353	29	8,2	278	78,7	46	13,1
Razem	947	68	7,2	734	77,5	145	15,3
$chi^2 = 39{,}65$ $p < 2\ 0{,}001$							

Poziomy zdolności:
I — poziom najwyższy
II — poziom przeciętny
III — poziom najniższy.

Uzyskane dane istotne różnicują uczniów kl. I, II i III (poziom istotności różnic $p < 0{,}001$). Najmniej uczniów uzdolnionych muzycznie było w kl. II (4,8%), nieco więcej w kl. I (8,7%) oraz w trzeciej (8,2%). Większość badanych dzieci ma przeciętne uzdolnienia muzyczne (77,5%).

W literaturze fachowej [23] prezentowany jest pogląd, iż uzdolnienia muzyczne rozwijają się (powiększają) wraz z wiekiem dziecka. Prezentowane w tabeli 4 wyniki nie potwierdzają tej prawidłowości. Przyczyną tego zjawiska może być niski poziom uzdolnień muzycznych dzieci rozpoczynających naukę w kl. I oraz wadliwa metodyka rozwijania uzdolnień muzycznych w warunkach szkolnych.

Interesujące okazać się może zestawienie częstotliwości występowania badanych zdolności i uzdolnień. Na podstawie analizy zebranych materiałów wyodrębniono 643 przypadki występowania poszczególnych rodzajów zdolności i uzdolnień; zdolności intelektualne wystąpiły u 411 dzieci, uzdolnienia twórcze u 52, uzdolnienia specjalne — plastyczne u 112, a muzyczne u 68 badanych.

Rodzi się zatem pytanie — czy poszczególne zdolności są „rozsiane" między różne dzieci, czy też są wśród uczniów klas młodszych jednostki obdarzane kilkoma rodzajami zdolności i uzdolnień. W tabeli 5, 6 i 7 przedstawiono częstoliwość występowania zdolności i uzdolnień wśród badanych dzieci.

Tabela 5

ZDOLNOŚCI I UZDOLNIENIA JEDNOKIERUNKOWE

LP	Rodzaj zdoln. i uzdoln.	L	%
1	intelektualne	316	76,1
2	plastyczne	52	12.6
3	muzyczne	34	8,2
4	twórcze	13	100,0
	Razem	415	3,1

Tabela 6

ZDOLNOŚCI I UZDOLNIENIA DWUKIERUNKOWE

LP	Rodzaje zdoln. i uzdoln.	L	%
1	intelekt. + twórcze	39	44,8
2	intelekt. + plastyczne	22	25,3
3	intelekt. + muzyczne	17	19,5
4	twórcze + muzyczne	5	5,8
5	twórcze + plastyczne	4	4,6
	Razem	87	100,0

Tabela 7

ZDOLNOŚCI I UZDOLNIENIA TRZYKIERUNKOWE

LP	Rodzaje zdoln. i uzdoln.	L	%
1	intelekt. + muz. + plast.	10	55,6
2	intelekt. + twórcze + plast.	6	33,4
3	intelekt. + twórcze + muz.	1	5,5
4	twórcze + plast. + muz.	1	5,5
	Razem	18	100,0

Dokonane zestawienie pozwala stwierdzić, że w przebadanych klasach było 520 dzieci o wysokim poziomie zdolności i uzdolnień. Większość z nich (415 dzieci — 43,9%) posiada uzdolnienia jednokierunkowe, u 87 (9,2%) badanych wykryto zdolności dwukierunkowe i tylko u 18 (1,9%) uczniów trzykierunkowe.

Na podstawie wyników uzyskanych przy zastosowaniu czterech technik, nastawionych na pomiar zdolności uczniów, można sformułować następujące wnioski ogólne:

1. Poziom rozwoju zdolności dzieci kl. I—III jest zróżnicowany. Obok uczniów o niskim poziomie i przeciętnym poziomie zdolności zauważono liczną grupę dzieci o wysokiej inteligencji, uzdolnionych twórczo oraz mających uzdolnienia muzyczne i plastyczne. Łącznie wykryto wśród badanych dzieci — 55,0% jednostek zdolnych.

2. Wśród dzieci zdolnych i uzdolnionych znajdują się także takie, które mają zdolności jednokierunkowe, ale są również uzdolnione w dwu i trzech kierunkach.

3. W badanych klasach stwierdzono istnienie znacznej grupy dzieci o niskiej inteligencji (23,5% badanych), o niskim poziomie poszczególnych cech myślenia dywergencyjnego (od 32,4 do 45,9%) oraz 23,2% z brakiem uzdolnień plastycznych i 15,3% nieuzdolnionych muzycznie.

4. Poziom inteligencji stwierdzony u dzieci w pierwszym roku nauki jest wyraźnie niższy od poziomu jaki osiągnęły dzieci, w zakresie omawianej zdolności, z klas II i III. Wskazuje to z jednej strony na korzystne oddziaływanie pracy dydaktyczno-wychowawczej w klasach młodszych, z drugiej zaś na niską stymulację sprawności intelektualnych dzieci w okresie przedszkolnym.

5. Nie stwierdzono wpływu szkoły na poziom rozwoju uzdolnień muzycznych i plastycznych uczniów klas I—III.

6. Stwierdzono zróżnicowaną sytuację w zakresie poziomu uzdolnień twórczych — spadek wysokości wyników w płynności myślenia, oraz braku rytmiczności rozwoju takich cech jak — giętkość, wrażliwość na problemy i oryginalność myślenia (wzrost poziomu w kl. II i spadek w kl. III).

Nie istnieje możliwość porównania wyników uzyskanych dzięki poszczególnym technikom. Test inteligencji ogólnej KSI oraz TMD (test myślenia dywergencyjnego) badają głównie możliwości osiągnięć, a więc sprawność w zakresie określonych właściwości psychicznych. Natomiast test muzyczny i analiza wytworu plastycznego określają uzdolnienia dzieci w oparciu o zewnętrzne ich przejawy (wytwory).

Nie możemy zatem odpowiedzieć np. na takie pytanie, czy większą reprezentację miały uzdolnienia twórcze, czy też uzdolnienia plastyczne czy muzyczne. Charakter zastosowanych technik pozwala jednak wnioskować o poziomach konkretnych zdolności (chociaż bez możliwości ich porównywania).

Rozwój zdolności dzieci jest uzależniony w głównej mierze od charakteru pracy dziecka na lekcji — uzgodnienia jej z aktualnym poziomem możliwości, stawiania zadań wyprzedzających rozwój, celowej aktywizacji procesów psychicznych oraz kierowania samodzielną działalnością uczniów poza lekcjami szkolnymi.

Wymaga od nauczyciela z jednej strony podejmowania strategii pozwalającej rozpoznać poziom zdolności uczniów umiejętności stymulowania rozwoju dzieci na lekcji, podejmowania działań na rzecz najzdolniejszych poza godzinami lekcyjnymi.

Szczególnej opieki wymagają uczniowie o zdolnościach wielokierunkowych. Ich praca powinna być tak zorganizowana — na lekcjach i w czasie wolnym, aby nie stanowiła zbytniego obciążenia, a jednocześnie stwarzała szansę osiągania wysokich rezultatów w wielu dziedzinach.

Sprawą ciągle otwartą jest określenie form i metod stymulacji rozwoju dzieci i młodzieży oraz sposób przygotowania nauczycieli do rozpoznawania i kierowania pracą jednostek zdolnych.

Przypisy

1 Patrz: T. Lewowicki: Kształcenie uczniów zdolnych. Warszawa 1986, str. 50.
2 M. Grzywak-Kaczyńska: Powodzenie szkolne a inteligencja. Warszawa 1935.
3 W. Panek: Uczeń zdolny i utalentowany w szkole, (w:) red. S. Popek: Twórczość, Zdolności. Wychowanie. Lublin 1989.
4 Patrz: J. Borzym: Uczniowie zdolni. Warszawa 1979, str. 10, T. Lewowicki: Kształcenie uczniów zdolnych. Warszawa 1986, str. 12.
5 T. Lewowicki: Kształcenie uczniów zdolnych. Warszawa 1986, str. 36.
6 Tamże: str. 57.
7 S. Popek: Kwestionariusz twórczego zachowania KANH ((prezentacja narzędzia). Maszynopis.
8 J. P. Guilford: Natura inteligencji człowieka. Warszawa 1978.
9 S. Popek: Teoretyczne podstawy badań nad zdolnościami i uzdolnieniami (w:) red. S. Popek: Z badań nad zdolnościami i uzdolnieniami specjalnymi młodzieży. Lublin 1987, str. 22.
10 Tamże: str. 23.
11 Tamże: str. 24.
12 Szersze opracowanie — patrz: K. Lewandowska: Rozwój zdolności myzycznych. Warszawa 1978, str. 14, 15.
13 Patrz: S. Popek: Analiza psychologiczna twórczości plastycznej dzieci i młodzieży. Warszawa 1978, str. 29.
14 Tamże: str. 35.
15 S. Popek: Teoretyczne podstawy badań nad zdolnościami i uzdolnieniami, (w:) red. S .Popek: Z badań nad zdolnościami i uzdolnieniami specjalnymi młodzieży. Lublin 1987.
16 Badania przeprowadzono w ramach tematu węzłowego: Funkcjonowanie, kierunku rozwoju i optymalizacji systemu nauczania początkowego w Polsce (Ludowej, którego kierownikiem naukowym jest prof. dr hab. M. Cackowska.
17 Patrz: M. Choynowski: Podręcznik do „Krótkiej Skali Inteligencji", (w;) Teksty psychologiczne w poradnictwie wychowawczo-zawodowym. Warszawa 1977.
18 Tamże: str. 76.
19 Tamże: str. 8.
20 Autorką testu jest A. Jaworska (w ramach badań węzłowych).
21 Za przeciętne uznano wyniki mieszczące się w przedziale $(x - \delta, x + \delta)$. Wyniki wyższe od przeciętnych uznano za wysokie, niższe zaś od przeciętnych oceniono jako wyniki niskie.
22 Z. Zaborowski: badając dzieci kl. I testem KSI stwierdził również dużą grupę dzieci o wysokiej inteligencji. Patrz: Z. Zaborowski: Rozwijanie aktywności twórczej dzieci. Warszawa 1986, str. 50.
23 K. Lewandowska: Rozwój zdolności muzycznych. Warszawa 1978.

KRZYSZTOF LUBAŃSKI
Uniwersytet Warszawski

ANALIZA WYBRANYCH CECH OSOBOWOŚCI UCZNIÓW SZKÓŁ PODSTAWOWYCH

Rozliczne badania koncentrujące swoją uwagę na psychologicznych zagadnieniach rozwoju dzieci i młodzieży zdają się na ogół w większym stopniu uwzględniać zmiany charakteryzujące wiek dorastania niż okres go poprzedzający. Dzieje się tak z wielu powodów. Jednym z nich jest bezsprzecznie dynamika rozwojowa, jakiej podlega większość cech psychicznych uczniów uczęszczających do młodszych klas szkoły podstawowej, przez co stają się one trudne do zanalizowania. Ponadto nie dają pełnych podstaw do wyciągania wniosków perspektywicznych, jako że stwierdzona w chwili badań diagnoza wskutek różnorodnych oddziaływań może w krótkim czasie okazać się nieaktualna. Tym nie mniej współczesna psychologia stoi na stanowisku [1], że osobowość uwidoczniająca się w wieku dorastania jest z reguły wypadkową cech nabytych i kształtujących się w okresach wcześniejszych, nie zaś samodzielnym konglomeratem doświadczeń spotykanych w fazie wkraczania w dojrzałość. Z tych też względów ważnym problemem jest poznawanie procesów kształtowania się najważniejszych elementów psychiki dzieci i młodzieży już od wczesnych lat życia.

Pragnąc zanalizować wspomniane procesy w 1989 roku przeprowadzono badania o charakterze ogólnopolskim. Ich głównym celem było dokonanie diagnozy zasięgu i warunków kształtowania się wybranych cech osobowości uczniów szkół podstawowych.

Postępowaniem badawczym objęto łącznie 800 dzieci z klas I—VIII zamieszkujących cztery środowiska lokalne: aglomerację warszawską, duże miasto (ponad 100 tys. mieszkańców), małe miasto (ponad 10 tys.) oraz wieś typu niezurbanizowanego, zachowując w ramach obu kryteriów doboru próby identyczne proporcje ilościowe.

W badaniach zastosowano dwie podstawowe techniki:

1. Test niedokończonych zdań, odnoszący się do głównych wyznaczników osobowości będących przedmiotem analizy.

2. Zestaw skal szacunkowych, wymagający od dzieci ustosunkowania się do wybranych rodzajów zachowań.

W celu poszerzenia zakresu uzyskiwanych tą drogą informacji, a także dla umożliwienia ich ewentualnej weryfikacji, zastosowano ponadto metody uzupełniające:

— autobiografię ukierunkowaną, mającą na celu zdobycie wiedzy o najbardziej charakterystycznych zachowaniach uczniów w domu rodzinnym, szkole i w czasie wyjazdów wakacyjnych,

— wywiad swobodny, obejmujący swym zakresem tematycznym wybrane problemy życia społecznego i aktywności człowieka.

Dane uzyskane w autobiografii i poprzez wywiad były każdorazowo konfrontowane z informacjami wynikającymi z opracowania wyników testu i zestawu skal. W przypadku stwierdzenia istotnych rozbieżności przeprowadzano z uczniem dodatkową rozmowę, która ostatecznie decydowała o zakwalifikowaniu go do którejś z grup wyodrębnionych na podstawie wyników badań.

Z uwagi na olbrzymią rozpiętość wieku (7—15) lat oraz zróżnicowane możliwości i umiejętności w zakresie werbalizowania swoich myśli, postępowanie badawcze miało charakter zindywidualizowany i odbywało się na zasadzie rozmowy, w trakcie której ankieter wypełniał cały zestaw narzędzi badawczych.

W toku konceptualizacji badań powstało istotne pytanie, jakie cechy psychiczne należy przede wszystkim mieć na uwadze, aby móc w sposób zasadny scharakteryzować osobowość uczniów. Jeśli pod jej pojęciem rozumieć „zespół nastawień wyznaczających zachowanie człowieka" [2], to na podstawie literatury przedmiotu [3] przyjęto, że do podstawowych determinantów należy tu zaliczyć pięć elementów:

1. Wartości. Z uwagi na fakt, iż jest to termin definiowany niezwykle różnorodnie [4], niezbędne okazało się przyjęcie arbitralnego określenia, w myśl którego wartości rozumiane są jako cechy (przedmiotu, zjawiska lub człowieka) cenione przez respondentów. Stosunek ten może niejednokrotnie powodować wybór konkretnej drogi postępowania.

2. Potrzeby. Operacjonalizując dość skomplikowane niekiedy definicje teoretyczne [5] za potrzebę uznano odczuwalny przez jednostkę brak warunków niezbędnych dla zachowania równowagi emocjonalnej. W badaniach zajęto się jedynie potrzebami psychicznymi, one to bowiem powodują świadome ukierunkowanie aktywności, której celem jest ich zaspokojenie.

3. Motywy. Najczęstsze rozumienie tego pojęcia [6] każe w nich upatrywać najważniejszy czynnik uruchamiający aktywność ukierunkowaną na cel — są one utożsamiane ze świadomą racją działania. Przy takim ujęciu należy je traktować jako główne kryterium dokonywanych wyborów determinujące charakter i kierunek podejmowanej aktywności. Mają one też istotne znaczenie dla energii i sprawności wspomnianego działania.

4. Postawy wobec rówieśników. Jeśli postawy traktować jako względnie trwały stosunek wobec danego przedmiotu [7] to jest oczywiste, że ich analiza, z uwagi na wielkość owych przedmiotów i wariantowość ustosunkowania się do nich, musiałaby być efektem odrębnych badań. Mając na uwadze status ucznia szkoły podstawowej [8] przyjęto za priorytetowe postawy wobec innych ludzi, a wśród nich postawy wobec rówieśników,

którzy stanowią dla dziecka najważniejszy krąg społeczny [9]. Stosunek emocjonalny przejawiany tu przez respondenta może być ważnym bodźcem determinującym jego zachowanie.

5. Samoocena (postawa wobec siebie). Ma ona ważkie konsekwencje regulacyjne — stanowi przesłankę, na której formuje się ocena własnych możliwości przy realizacji różnych celów. Samoocena decyduje o tym, jak człowiek zachowa się wobec nowych sytuacji [10].

Zgodnie ze sformułowanymi na wstępie uwagami trzeba było przyjąć, że na skutek zróżnicowania wiekowego respondentów pewna ich grupa w chwili badań nie będzie jeszcze miała w dostatecznym stopniu ukształtowanych elementów osobowościowych, inna zaś charakteryzować się będzie niemal w pełni dojrzałymi cechami. Dlatego też postawiono równocześnie dwa pytania badawcze:

1. Jak liczna populacja uczniów szkół podstawowych nie ma jeszcze właściwie rozwiniętych czynników osobowościowych i od czego to zależy?

2. Jaka jest wewnętrzna struktura badanych cech osobowości uczniów szkół podstawowych, u których cechy te zostały już ukształtowane?

Zjawisko nieskonkretyzowania badanych wyznaczników osobowości może przybierać dwie postaci: całkowitego braku ich występowania oraz pojawienia się pewnych ich symptomów, nie mających jednak charakteru ukierunkowanego. Zanalizujmy, jaki jest zasięg tego zjawiska w badanej populacji.

Tabela 1

GLOBALNY ZAKRES BRAKU UKSZTAŁTOWANIA BADANYCH CECH (w %)

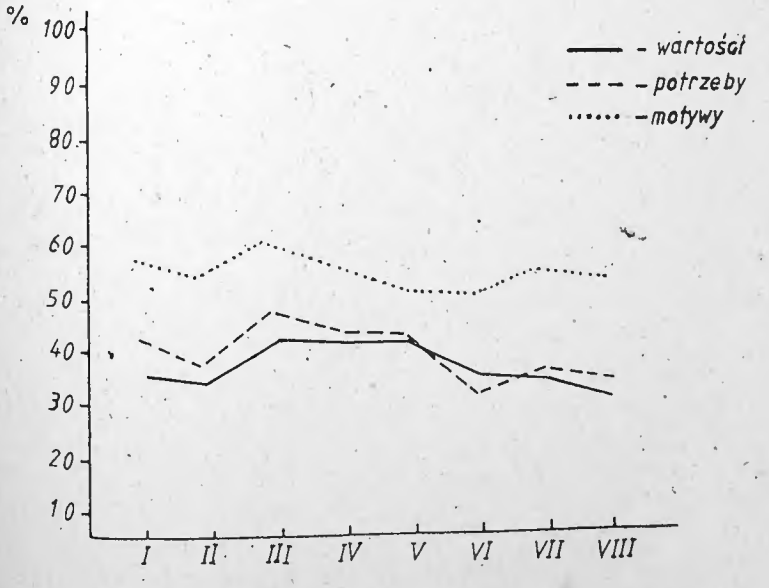
	Brak	Nieukierunkowane	OGÓŁEM nieukształtowane
Wartości	2.9	34,5	37,4
Potrzeby	1,8	37,7	39,5
Motywy	3,5	51,2	54,7
Postawy wobec rówieśników	31,3	16,6	47,9
Samoocena	10,7	31,8	42,5

Powyższe dane jednoznacznie wskazują na to, że wśród uczniów uczęszczających do szkół podstawowych dokonuje się proces kształtowania osobowości. Oto bowiem cechą dla tego wieku bardzo charakterystyczną jest bardzo rozpowszechnione występowanie oznak świadczących o pojawieniu się tendencji krystalizowania wartości, potrzeb i motywów, jednakże zbyt jeszcze słabych, aby można było im nadać jednoznaczny kierunek. Niewielka tylko grupa najmłodszych dzieci (klasy I—III) nie wykazuje w tym zakresie żadnych predyspozycji.

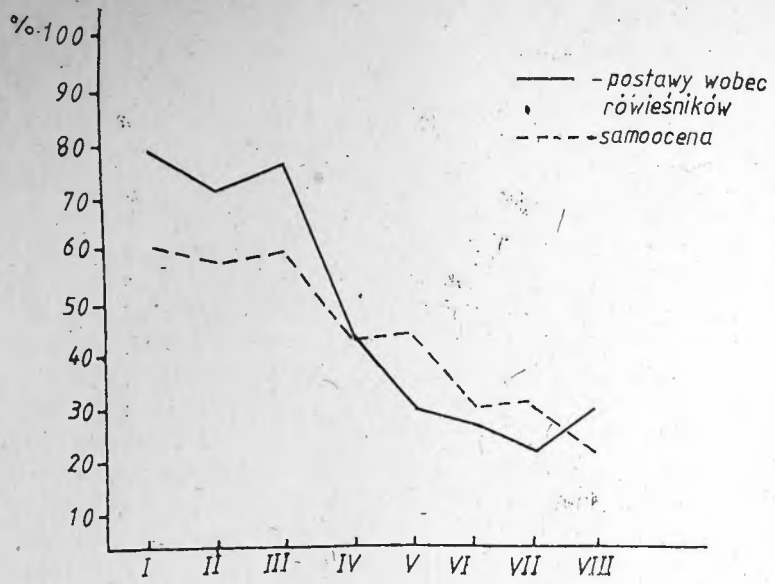
Natomiast jest nieco zaskakujące, że aż co trzeci uczeń nie ma refleksyjnego stosunku do rówieśników. Jeśli zestawić ten wskaźnik z rozwojem procesu samoidentyfikacyjnego, to trzeba by przyjąć, że generalnie rówieśnicy stanowią bardziej punkt odniesienia dla dokonywania oceny samego siebie niż wartość emocjonalno-towarzyską, dzięki której byliby traktowani jako cenieni partnerzy w podejmowanych przez uczniów działaniach.

W ramach obu badanych sytuacji dały się też zauważyć istotne dysproporcje. Mimo ogólnie zbliżonego do siebie globalnego wskaźnika nieukształtowania poszczególnych cech łatwo stwierdzić różnicę między wartościami, potrzebami i motywami z jednej, a postawami wobec rówieśników i samooceną z drugiej strony. Pierwsza grupa badanych czynników z rzadka tylko nie występuje w ogóle, natomiast o wiele częściej nie przybrała jeszcze skonkretyzowanej postaci. Oba rodzaje postaw personalistycznych podlegają zaś nieco innym prawom: występuje tu znacznie wyższy niż poprzednio odsetek absolutnego braku świadczących o ich istnieniu cech, mniej też jest przypadków, gdy cechy te są nieukierunkowane. Można na tej podstawie wysnuć przypuszczenie, że proces kształtowania elementów motywacyjnych rozpoczyna się wcześniej niż ugruntawianie się siły i kierunku postaw.

Stwierdzenie to zasadza się dodatkowo na bezspornym przeświadczeniu, że wśród wielu czynników, od których uzależnione są procesy oso-



Rys. 1. Brak ukształtowania wartości, potrzeb i motywów a wiek respondentów.



Rys. 2. Brak ukształtowania postaw wobec rówieśników i samego siebie a wiek respondentów.

bowościowe, na plan pierwszy wysuwa się wiek. Rozpatrzmy więc problem kształtowania się badanych cech z tego punktu widzenia [11].

Obraz badanych zależności zmusza do pewnej modyfikacji sformułowanej wcześniej tezy. Wprawdzie w istocie można przyjąć, że pierwsza grupa badanych czynników zaczyna się rozwijać jeszcze w okresie przedszkolnym, to jednak — niezależnie od tego — jej modulowanie ma w porównaniu z postawami personalistycznymi zdecydowanie powolniejszy i mniej gwałtowny charakter. Można zaryzykować twierdzenie, że przeciętny uczeń rozpoczynający naukę w szkole podstawowej z reguły jest już w stanie dokonywać pewnych wyborów determinowanych mniej lub bardziej uświadamianymi wartościami, potrzebami i motywami, ale na ogół jeszcze nie potrafi wyrobić sobie ugruntowanego poglądu na siebie i swoich kolegów. W momencie kończenia nauki na tym szczeblu kształcenia jego modyfikujące aktywność czynniki psychiczne nie ulegają znaczącym zmianom odnoszącym się do samego faktu ich istnienia, siły i kierunku, natomiast wyraźnie widoczna jest autorefleksja, dużego znaczenia zaczynają też nabierać skonkretyzowane kryteria oceny rówieśników.

Wiek nie jest, oczywiście, jedynym czynnikiem wyznaczającym i różnicującym proces rozwoju osobowości. Powszechnie dużo uwagi w tym względzie poświęca się różnicom związanym z płcią badanych osób. Sprawdźmy, czy znajdzie to swoje potwierdzenie w badanej grupie.

Tabela 2

PŁEĆ RESPONDENTÓW A ZAKRES BRAKU UKSZTAŁTOWANIA BADANYCH CECH (w %)

	Dziewczęta	Chłopcy
Wartości	37,5	37,2
Potrzeby	37,9	41,4
Motywy	53,9	55,4
Postawy wobec rówieśników	44,3	52,0
Samoocena	40,3	44,7

Tak więc, badania po raz kolejny potwierdziły ustalenia psychologii rozwojowej [12] mówiące o szybszych i bardziej dynamicznych ocenach rozwojowych zachodzących u dziewcząt. Spośród analizowanych czynników jedynie wartości kształtują się równomiernie u przedstawicieli obojga płci, każdy z pozostałych czynników był u chłopców zdecydowanie słabiej rozwinięty. Relatywnie największą różnicę odnotowano w odniesieniu do postaw wobec rówieśników, co zdaje się potwierdzać, że wśród równolatków dziewczęta wykazują na ogół większą dojrzałość społeczną (wcześniej wchodząc w okres dorastania, rozpoczynający się właśnie w końcowych klasach szkoły podstawowej).

Na kształtowanie osobowości ucznia wywierają wpływ także społeczno-środowiskowe warunki jego życia. Jest przeto interesujące, czy już w okresie jego pobytu w szkole podstawowej można zauważyć pewne tendencje, których siłą sprawczą byłyby charakterystyczne cechy środowiska lokalnego.

Tabela 3

ŚRODOWISKO ZAMIESZKANIA A ZAKRES BRAKU UKSZTAŁTOWANIA BADANYCH CECH (w %)

	Aglomeracja	Duże miasto	Małe miasto	Wieś
Wartości	42,9	35,5	35,6	36,5
Potrzeby	46,9	44,1	33,1	33,8
Postawy wobec rówieśników	45,1	40,9	47,3	58,1
Samoocena	49,7	43,8	40,1	36,1

Powyższe zestawienie skłania do pewnych wniosków. Zawarte w nim dane sugerują, że procesy osobowościowotwórcze najwolniej przebiegają w wielkich aglomeracjach miejskich. W tym to bowiem środowisku wystąpił najwyższy odsetek dzieci o nieukierunkowanych jeszcze wartościach, potrzebach i motywach. Ci sami mieszkańcy wielkich miast naj-

dłużej mają kłopoty z samookreśleniem. Okazuje się więc, że nadmiar bodźców społeczno-kulturalnych nie sprzyja szybkiemu pojawieniu się zinternalizowanych cech psychicznych Z drugiej strony nie można jednak wykluczyć, że kosztem czasu niezbędnego do ich ostatecznego ukształtowania mają one w efekcie bardziej stabilny charakter.

Natomiast nie może być większym zaskoczeniem, że dzieci wiejskie mają najsłabiej skoncentrowane postawy wobec rówieśników. Wynika to najprawdopodobniej stąd, że środowiska wiejskie są najbardziej hermetyczne i odizolowane od szerszych wpływów społecznych. Uczeń należący do tego typu społeczności lokalnej ma bardzo ograniczony kontakt ze swymi rówieśnikami — często poza spotykanymi na terenie szkoły kolegami i koleżankami z klasy nie rozszerza swoich znajomości. Powoduje to stagnację, a nawet regres doznawanych bodźców, a przez to stabilizację omawianych postaw lub też ich brak.

Tak więc zarówno wiek i płeć respondentów, jak i środowisko, w którym przebywają na co dzień, zdają się mieć wyraźny wpływ na dynamikę procesu kształtowania się wybranych do badań elementów osobowości.

Dotychczas omówiony jednak został jedynie globalny ich zasięg, który wykazał, że przeciętnie połowa badanych uczniów ma już w widoczny sposób skrystalizowane cechy psychiczne. Pora więc zbadać ich wewnętrzną strukturę.

Na potrzeby relacjonowanych badań przyjęto uproszczoną operacjonalizację analizowanych pojęć, w myśl której brak możliwości postępowania zgodnie ze stwierdzanymi u siebie wartościami rodzi określone potrzeby, których zaspokojenie jest głównym motywem aktywności [13]. Jeśli tak, to w ramach każdego z tych trzech elementów można wyróżnić identyczne, porównywalne ich rodzaje. Zgodnie z takim rozumowaniem wyodrębniono następujące typy wartości, potrzeb i motywów [14]:

a) poznawcze — ukierunkowane na zdobywanie wiedzy, umiejętności, zaspokajanie ciekawości, nabieranie określonych kwalifikacji czy wreszcie realizację zainteresowań o charakterze intelektualnym,

b) społeczne — skierowane w stronę innych ludzi lub ponadjednostkowych korzyści płynących z podejmowanej aktywności,

c) moralne — uwzględniające postępowanie zgodne z przyjętymi normami, zaspokajanie wymagań i oczekiwań dorosłej części społeczeństwa wobec własnej osoby, dbałość o permanentne rozwijanie pozytywnych cech charakterologicznych,

d) emocjonalne — koncentrujące się na doznawaniu silnych przeżyć bez względu na ich charakter (przyjemne lub niemiłe), obejmujących przykładowo zarówno chwile intensywnego szczęścia jak i doznania estetyczne,

e) przyjemnościowe — charakteryzujące się dodatnim znakiem emocji wywołanych przez preferowane bodźce. Wskaźnikami są tu dążenia he-

donistyczne, tendencje do poszukiwania sposobów na bezkonfliktowe i pozbawione problemów życie itp.,

f) prestiżowe — dla których cechą charakterystyczną jest ocenianie zjawisk z punktu widzenia ich użyteczności dla podnoszenia własnej atrakcyjności, zwielokrotnienia swojego znaczenia w grupie społecznej itp.,

g) materialne — gdzie podstawowym kryterium wyboru stają się konkretne korzyści własne płynące z zajmowania się danym rodzajem działalności.

Zacznijmy od analizy wartości, z jakimi utożsamiają się respondenci.

Tabela 4

WARTOŚCI PREFEROWANE PRZEZ RESPONDENTÓW (w %)

Typ	%	Ranga
Poznawcze	2,4	III
Społeczne	12,4	II
Moralne	45,0	I
Emocjonalne	0,9	V
Przyjemnościowe	1,4	IV
Prestiżowe	0,1	VII
Materialne	0,4	VI

Niemal co drugi uczeń, u którego udało się stwierdzić istnienie określonych wartości, widzi jako najważniejszy życiowy postulat wypełnianie swoich powinności. Zdecydowanie rzadziej rozpowszechnione jest przeświadczenie o konieczności podporządkowania swojego działania celom społecznym i wychodzenie naprzeciw potrzebom innych ludzi. Pozostałe wartości są w tym wieku reprezentowane na ogół jednostkowo.

Rozkłady uzyskanych danych wykazały, że internalizacja poszczególnych typów wartości jest w pewnych zakresach zależna od wszystkich trzech czynników, przyjętych w badaniach jako zmienne niezależne.

Płeć zdaje się modyfikować trzy rodzaje wartości — poznawcze, społeczne i moralne. Pierwszy z nich jest częściej wybierany przez chłopców (3,5% : 1,4%) — świadczy to, że przedstawiciele płci męskiej cenią intelektualne walory człowieka. Z drugiej jednak strony także częściej niż dziewczęta (47,2% : 43,1%) wybierają wartości moralne, co sugerowałoby, iż domagają się od niego postępowania zgodnego z przyjętymi normami. Nie jest jednak dla nich taką normą działalność prospołeczna, jako że zdecydowanie rzadziej od dziewcząt (8,6% : 15,8%) preferują wartości społeczne.

Wartości moralne i społeczne mogą być jednak traktowane jako funkcja wieku. Wraz z nabywaniem doświadczeń życiowych obniża się

ranga moralnych aspektów wykonywania swoich obowiązków (klasa I — 59,6%, III — 48,5%, VI — 40,4%, VIII — 38,0%), wzrasta natomiast rola innych ludzi jako odbiorcy efektów działania (I — 1,1%, III — 6,1%, VI — 17,2%, VIII — 20,0%).

Najmniejsze zmiany do struktury preferowanych wartości wprowadza środowisko. Udało się bowiem w tej kwestii zaobserwować tylko jeden istotniejszy fakt — ten mianowicie, że wartości przyjemnościowe pojawiły się wyłącznie na wsi (4,1%) i w małym mieście (1,5%). Można więc przypuszczać, że im mniej bodźców na co dzień doświadczają uczniowie, tym większe jest wśród nich zapotrzebowanie na oderwanie się od stresów.

Ogólnie jednak w badanej grupie zróżnicowanie wyznawanych wartości jest niewielkie. Co więcej — ich najbardziej cenione rodzaje są najprawdopodobniej jeszcze w dużym stopniu związane ze statusem społecznym ucznia, o czym świadczyć może powszechne traktowanie nauki szkolnej i uzyskiwanych w niej wyników jako głównego zadania etycznego.

Zobaczmy więc, czy scharakteryzowane wartości znajdują swoje odzwierciedlenie w odczuwanych przez respondetów potrzebach.

Tabela 5

POTRZEBY PREFEROWANE PRZEZ RESPONDENTÓW (w %).

Typ	%	Ranga
Poznawcze	2,2	V
Społeczne	1,7	VI
Moralne	0,9	VII
Emocjonalne	38,6	I
Przyjemnościowe	3,2	IV
Prestiżowe	5,0	III
Materialne	9,0	II

Nasuwają się tu dwa wnioski. Po pierwsze, struktura preferowanych potrzeb jest jeszcze mniej zróżnicowana niż analogiczne zestawienie wartości — atrakcyjność bodźców wywołujących przeżycia emocjonalne jest bardzo wyraźna. Po drugie — cechy najbardziej cenione u innych nie wykazują tendencji do tego, aby wśród uczniów stać się potrzebami — aspekty moralne i społeczne zajmują w deklarowanych wyborach najbardziej odległe miejsca, natomiast zdecydowanie wzrasta ranga (odrzucanych jako potencjalna wartość) korzyści materialnych.

Ważne wydaje się to, że powyższe wybory w żaden sposób nie są uzależnione od wieku respondentów. Ma tu pewne znaczenie ich

płeć. Zgodnie z potocznymi opiniami chłopcy wykazują silne nastawienia na kwestie materialne (12,5% : 5,8%), dziewczęta są bardziej pobudliwe emocjonalnie (35,1% : 41,7%).

Można też postawić tezę, że środowisko w pewnym stopniu stymuluje odczuwane przez jego młodocianych członków potrzeby. Dało się to zauważyć przede wszystkim w odniesieniu do potrzeb emocjonalnych, które w aglomeracji osiągnęły wskaźnik 26,3%, w dużym mieście 36,4%, w małym mieście 44,2%, na wsi zaś 47,4%. Tak więc im mniej zurbanizowane jest środowisko lokalne, tym większe jest wśród dzieci zapotrzebowanie na doznania emocjonalne. Odwrotną zależność uzyskano oceniając rangę prestiżu jako ukierunkowującego działania czynnika — tym częściej się on pojawiał, im bardziej otwarty charakter miała społeczność lokalna (aglomeracja — 8,2%, duże miasto — 6,2%, małe miasto — 3,5%, wieś — 2,1%. Dodać jednak też należy, że korzyściami materialnymi najbardziej zainteresowane były dzieci wiejskie (11,5%, w aglomeracji 8,2%). Są to jednak zależności w pewnym sensie oczekiwane — w większych skupiskach społecznych łatwiej na co dzień o bodźce emocjonalne, większą rolę też odgrywa miejsce zajmowane w strukturach nieformalnych.

Czy jednak potrzeby te w badanej populacji stają się w rzeczywistości głównymi motywami podejmowanych działań? Rozpatrzmy z kolei ten problem.

Tabela 6

MOTYWY DZIAŁANIA PREFEROWANE PRZEZ RESPONDENTÓW (w %)

Typ	%	Ranga
Poznawcze	2,0	V
Społeczne	14,6	II
Moralne	6,7	III
Emocjonalne	4,3	IV
Przyjemnościowe	16,4	I
Prestiżowe	0,4	VII
Materialne	0,9	VI

Okazuje się więc, że motywacja działaniowa uczniów jest pewnym kompromisem między uznawanymi przez nich wartościami i odczuwanymi potrzebami. Na przykład — wyznając wartości społeczne starają się często podporządkować swoją aktywność dobru innych ludzi, natomiast dążąc do zaspokojenia potrzeb emocjonalnych selekcjonują oddziałujące na nich bodźce tak, aby przynosiły im możliwie najwięcej przyjemności.

Motywacja jest w o wiele mniejszym stopniu niż wartości i potrzeby

podatna na zmienne rozwojowe, jako że ani płeć, ani też wiek nie wprowadziły do struktury wyborów żadnego uporządkowania. Jedynie wpływ środowiska dał się zauważyć w dwóch przypadkach. Im większy był stopień jego zurbanizowania, tym częściej doprowadzało to do preferowania motywów emocjonalnych (aglomeracja — 7,3%, duże miasto — 4,5%, małe miasto — 3,5%, wieś — 2,0%), choć — jak widać — różnice nie były wielkie. Z kolei środowiska najbardziej hermetyczne najliczniej wywoływały przeświadczenie o konieczności przestrzegania norm moralnych (wieś — 14,8%, małe miasto — 9,0%, aglomeracja — 2,1%), co jest prawdopodobnie konsekwencją określonego, typowego dla tych społeczności oddziaływania wychowawczego.

Tak więc wśród trzech dotychczas zanalizowanych elementów charakteryzujących osobowość uczniów wyróżnić można pewne dominujące zakresy. Najogólniej można je sprecyzować następująco: dla uczniów szkół podstawowych najbardziej atrakcyjne są wartości moralne, potrzeby emocjonalne i motywy przyjemnościowe. Dają się tu jednak zauważyć istotne rozbieżności w preferowanych strukturach. Jedynie bowiem elementy poznawcze — jeśli występują — w jednakowym stopniu determinują wszystkie trzy stymulatory zachowań. Pozostałe rodzaje bodźców mają wśród nich odmienne znaczenie: walory społeczne danej aktywności widoczne są przy wartościach i motywach, rzadko są wymieniane jako składnik potrzeb; niemal połowa uczniów hołduje wartościom moralnym, jednakże nie znajduje to swego odzwierciedlenia w motywach i potrzebach; emocje stają się domeną potrzeb, choć rzadko występują jako dominujący składnik wartościujący i motyw działania; dla tego ostatniego najważniejszą kwestią jest doznawanie przyjemności, aczkolwiek nie jest to cecha wyznaczająca preferowane wartości i uświadamiane potrzeby; jedynie osiągnięte korzyści, tak prestiżowe, jak i materialne, podlegają temu samemu prawu — wyraźnie określają potrzeby, ale nie są respektowane jako wartość lub motyw podejmowania decyzji o rodzaju działalności.

Trudno w tym świetle oprzeć się przeświadczeniu, że podobnie jak samo istnienie wspomnianych czynników psychicznych, tak i ich istniejąca struktura poddana jest permanentnym zmianom i aż do ukończenia przez ucznia nauki w szkole podstawowej nie ma najczęściej jeszcze charakteru stabilnego.

Do podstawowych składników osobowości, obok wartości, potrzeb i motywów, zalicza się także postawy [15]. Z uwagi na fakt, iż — jak się okazało — bardziej abstrakcyjne dla uczniów zjawiska psychiczne są często trudne do ostrego sprecyzowania, postanowiono ograniczyć się jedynie do postaw ukierunkowanych na rówieśników. Przy opracowywaniu wyników zastosowano ich skalę obejmującą: [16].

a) empatię — a więc stosunek maksymalnie pozytywny, wyrażający się w całkowitej identyfikacji z przedmiotem postawy,

b) podziw — wyrażony również oceną entuzjastyczną, jednakże nie zawierającą poczucia pełnej przynależności do grupy,

c) aprobatę — charakteryzującą się pozytywną oceną rówieśników, u podłoża której leży racjonalna refleksja,

d) obojętność — której przejawem jest całkowity brak zaangażowania emocjonalnego (nie należy jej jednak utożsamiać z brakiem istnienia skrystalizowanego stosunku),

e) krytycyzm — pojawiający się w sytuacjach wyraźnie nieaprobujących zastaną rzeczywistość ocen,

f) niechęć — będącą wyrazem emocjonalnego odrzucenia charakteryzujących dany przedmiot cech,

g) awersję — przejawiającą się w występowaniu zachowań obronnych w postaci lęku, buntu lub agresji.

Scharakteryzujemy więc z kolei tę cechę osobowości badanych uczniów.

Tabela 7

POSTAWY RESPONDENTÓW WOBEC RÓWIEŚNIKÓW

Typ	%	Ranga
Empatia	0,4	VII
Podziw	6,9	III
Aprobata	22,3	I
Obojętność	1,8	V
Krytycyzm	13,6	II
Niechęć	6,6	IV
Awersja	0,6	VI

Stosunek badanych do swoich kolegów i koleżanek jest więc zdecydowanie ambiwalentny. Wprawdzie w ocenach tych przeważa aprobata, ale nadspodziewanie duży zasięg wykazują postawy krytyczne. Dla ewentualnych wniosków stąd płynących jest ważne to, że w i e k nie odgrywa żadnej roli systematyzującej. Oczywistością jest wprawdzie fakt, że wraz z rozwojem ucznia jego stosunek do rówieśników jest bardziej wyważony, lecz zjawisko to działa w obie strony — wzrasta odsetek poglądów krytycznych czy niechętnych, ale równocześnie silniej eksponowane są także oceny pozytywne. Czynnik wieku odgrywa więc raczej rolę polaryzacyjną.

Inaczej przedstawia się w tej kwestii rola p ł c i. Ogólnie rzec można, że dziewczęta są zdecydowanie bardziej krytycznie nastawione do grona swoich rówieśników. Krytycyzm przejawia 18,4% dziewcząt i 8,2% przedstawicieli płci męskiej, niechęć odpowiednio 8,6% i 4,3%, awersja zaś

uwidocznia się u 1,0% uczennic i 0,3% uczniów. Jest to, jak się wydaje, w dużym stopniu wynikiem zasygnalizowanego wcześniej odmiennego tempa rozwoju psychicznego obu płci, powodującego, iż dziewczęta przy ocenie swoich rówieśników stosują inne kryteria niż będący w tym samym wieku chłopcy.

Można też na podstawie wyników badań przyjąć, że im bardziej rozległe jest środowisko społeczne uczniów, tym bardziej negatywnie postrzegają oni swoich rówieśników. Krytyczne opinie w tym zakresie pojawiły się w aglomeracji w 20,7%, dużym mieście w 14,7%, małym mieście 14,1%, na wsi zaś w 5,1%. Odsetki wypowiedzi niechętnych wynoszą odpowiednio 16,8%, 4,0%, 3,0% i 3,0%. Warto jeszcze dodać, że przypadki awersji odnotowano jedynie w aglomeracji (w 2,6% przypadków). Sprawczą rolę dla tej sytuacji należy najpewniej przypisać zróżnicowanej ilości kontaktów towarzyskich uczniów pochodzących z różnych środowisk, a tym samym odmiennemu znaczeniu, jakie przywiązują oni do tych kontaktów.

Z rozważań relacjonujących pierwszą część badań wynika, że niejednokrotnie rówieśnicy stanowią dla uczniów pewną płaszczyznę odniesienia, dzięki której ci ostatni mogą dokonać subiektywnej samooceny. Dlatego też na koniec należy zanalizować dominujące wśród badanych dzieci postawy wobec siebie.

Odpowiednie zróżnicowanie dokonanej przez respondentów samooceny okazało się dość trudnym zabiegiem metodologicznym, musiało ono bowiem uwzględniać różne gatunkowo sytuacje, a jednocześnie je hierarchizować. Ostatecznie dla opisu zjawiska posłużono się pięcioma kategoriami: [17].

a) Tendencje samorealizacyjne. Ich wskaźnikami okazały się m.in. świadome dążenie do wyznaczonego przez siebie celu, wykorzystywanie nabywanych doświadczeń dla poszerzania wiedzy i umiejętności, kształtowanie własnego charakteru.

b) Poczucie własnej wartości. Przejawia się ono w umiejętności sprecyzowania swoich cech osobowości, realnej ocenie rzeczywistości, oryginalności myślenia, braku kompleksów.

c) Postawy adaptacyjne. Cechują je tendencje konformistyczne, pewien stopień uległości wobec otoczenia społecznego, bezkrytyczne podchodzenie do narzucanych poleceń i obowiązków.

d) Uczucie niedowartościowania. Wyznaczają je posiadane kompleksy, nieuzasadniony racjonalnie podziw dla innych, bezładne poszukiwania własnego miejsca w życiu.

e) Stan alienacji. Najczęściej uzewnętrzniającymi się emocjami są tu wyobcowanie, zagubienie, poczucie braku sensu jakiejkolwiek aktywności.

Popatrzmy, który z tych wariantów jest najbardziej charakterystyczny dla uczniów szkół podstawowych.

Tabela 8

SAMOOCENA RESPONDENTÓW

Typ	%	Ranga
Samorealizacja	8,6	II
Poczucie własnej wartości	8,1	III
Adaptacja	36,6	I
Niedowartościowanie	3,7	IV
Alienacja	0,5	V

Zgodnie z powszechnymi przewidywaniami najbardziej typowymi dla tej populacji zachowaniami są działania konformistyczno-adaptacyjne. Mają one na celu dostosowanie swojej aktywności do wymagań podstawowych w tym wieku kręgów społecznych, jakimi są rodzice i nauczyciele. Koresponduje to w pewnym stopniu ze scharakteryzowanymi wcześniej wartościami, wśród których właściwe wykonywanie swoich powinności zyskało najwyższą rangę. Świadczy to bezsprzecznie o tym, iż analizowane cechy osobowości są u respondentów ze szkół podstawowych poddane silnym oddziaływaniom formalistycznym, będącym efektem powszechnie przyjętych metod działania pedagogicznego. Część populacji jednak, niejednokrotnie zapewne w rezultacie takich zabiegów, wytworzyła w sobie przeświadczenie o własnej niepełnowartościowości. Jedynie stosunkowo nieliczna grupa uczniów potrafiła stworzyć na własny użytek określone mechanizmy samorealizacyjne.

W procesie tym znaczącą rolę odgrywa w i e k badanych. Wśród tych, którzy obrali (często nieświadomie) drogę autokreacji dominują uczniowie klas wyższych. Analiza rozkładów danych dowiodła, że osób takich jest w klasach I-szych 1,1%, klasach III-cich 3,1%, VI-tych 10,1%, zaś w VIII-ych 14,0%. Podobny zasięg ilościowy charakteryzuje uczniów o wyraźnie ukształtowanym poczuciu własnej wartości: 1,1%, 8,2%, 10,1%, 15,0%. Ciekawe jednak, że podobne trendy wyznaczają pojawienie się postaw adaptacyjnych. W klasach I-szych uczniów je urzeczywistniających było 33,7%, w III-ich 24,7%, w VI-ych 45,5%, zaś w ostatnich 47,0%.

P ł e ć respondentów nie odegrała w omawianym zjawisku żadnej roli, natomiast ś r o d o w i s k o bardzo ten proces zróżnicowało. Szczególnie znamienne jest tu oddziaływanie aglomeracji, przynoszące największy odsetek aktywności samorealizacyjnej (13,5%), ale też i najczęstsze stany niedowartościowania (12,4%) oraz wyobcowania (2,1%); w środowiskach małomiasteczkowym i wiejskim relatywnie najczęściej spotkać można dzieci o ugruntowanym poczuciu wartości własnej. Jak się wydaje, także i w tej kwestii najsilniejszym stymulatorem środowisko-

wym są typowe dla danej społeczności interakcje oraz ilość i charakter najbardziej rozpowszechnionych bodźców.

Pora na krótkie podsumowanie wniosków.

Prezentowane wyniki badań raz jeszcze potwierdziły pewne prawidłowości stwierdzane powszechnie na gruncie psychologii rozwojowej [18]. Do nich należy przede wszystkim zaliczyć fakt odmiennego tempa kształtowania się cech psychicznych między reprezentantami obu płci — akceleracja rozwoju dziewcząt po raz kolejny okazała się bezsporna. Równie bezdyskusyjny okazał się fakt, że dzieci i młodzież w ciągu całego okresu uczęszczania do szkoły podstawowej podlega permanentnemu i dynamicznemu procesowi rozwojowemu, w wyniku którego kształtują się najbardziej dla człowieka istotne cechy psychiczne. Proces ten rozpoczyna się na długo przed rozpoczęciem edukacji szkolnej, zaś na progu przechodzenia do szkoły średniej nie można go jeszcze w żadnym wypadku uważać za zanikający.

Relacjonowane badania wykazały jednak także, że zależność między wiekiem i płcią a dynamiką wspomnianego procesu nie zawsze jest liniowa i proporcjonalna. Oba te czynniki w różnym stopniu mogą wpływać na poszczególne elementy psychiki — stwierdzone korelacje każdorazowo omawiane były przy prezentacji szczegółowej analizy badanej cechy. Podobne uwagi nasuwają się przy rozważaniu środowiskowych uwarunkowań rozwoju głównych sfer osobowości [19].

Natomiast kwestią stosunkowo mało rozpowszechnioną w literaturze [20] jest problem odmiennych mechanizmów, jakie towarzyszą powstawaniu osobniczych cech motywacyjnych i społeczno-personalnych. Zasługuje on — jak się wydaje — na bardziej pogłębione badania.

Jest oczywiste, że dokonana diagnoza rozwoju osobowości uczniów szkół podstawowych w wielu jej aspektach nie ma charakteru trwałego i zapewne ulegnie znacznej zmianie z chwilą zdobycia przez nich nowych doświadczeń, choćby w momencie znalezienia się w szkole średniej. Badania pozwoliły jednak na określenie głównych trendów towarzyszących kształtowaniu się ich psychiki i w tym świetle spełniły pokładane w nich nadzieje.

Przypisy

1 Por. M. PRZETACZNIKOWA: Podstawy rozwoju psychicznego dzieci i młodzieży. Warszawa 1973, PZWS.

2 W. SZEWCZUK (red.) — Słownik psychologiczny. Warszawa 1979, WP, s. 182.

3 M. in. E. R. HILGARD: Wprowadzenie do psychologii. Warszawa 1972, PWN oraz J. REYKOWSKI: Osobowość jako centralny system regulacji i integracji czynności. w: T. TOMASZEWSKI (red.) — Psychologia. Warszawa 1975, PWN.

4 Por. G. KLOSKA: Pojęcia, teorie i badania wartości w naukach społecznych. Warszawa 1982, PWN.

5 Por. K. OBUCHOWSKI: Psychologia dążeń ludzkich. Warszawa 1983, PWN.

6 Por. J. REYKOWSKI: Z zagadnień psychologii motywacji. Warszawa 1977, WSiP.

7 Por. S. MIKA: Psychologia społeczna. Warszawa 1984, PWN, rozdz. III.

[8] Chodzi tu o uwarunkowania wiekowe i społeczne. Wraz z bardzo dynamicznym nabywaniem doświadczeń rozszerza się i utrwala zakres przejawianych postaw, nie sposób więc zastosować ich jednakowej skali dla uczniów rozpoczynających i kończących naukę w szkole podstawowej. Ponadto aktywność i działalność dzieci ma w tym wieku charakter wysoce sformalizowany, co powoduje, że wiele postaw jest wynikiem zewnętrznego narzucenia warunków, na które uczeń z reguły nie ma większego wpływu.

[9] W niczym nie podważając decydującej roli rodziny dla rozwoju dziecka w tym okresie przyjęto jednak, że środowiska rówieśnicze stwarzają dziecku większe szanse autokreacji dzięki możliwości dokonania samodzielnego ich wyboru i traktowania ich jako grupy odniesienia dla własnej aktywności.

[10] Por. L. NIEBRZYDOWSKI: O poznawaniu i ocenie samego siebie. Warszawa 1976, NK.

[11] Do dalszej analizy przyjęto globalny wskaźnik nieukształtowania badanych cech.

[12] Por. M. ŻEBROWSKA (red.) : Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży. Warszawa, PWN, wiele wydań.

[13] Por. K. OBUCHOWSKI: Psychologia...

[14] Skala opracowana przez autora przy częściowym wykorzystaniu pozycji: H. ŚWIDA (red.) : Młodzież a wartości. Warszawa 1979, WSiP.

[15] Por. W. SZEWCZUK: Psychologia. Warszawa 1975, WSiP, tom II, część IX.

[16] Skala opracowana przez autora przy częściowym wykorzystaniu pozycji: S. MIKA: Psychologia społeczna.

[17] Skala opracowana przez autora przy częściowym wykorzystaniu pozycji: J. REYKOWSKI: Osobowość jako centralny...

[18] Por. M. PRZETACZNIKOWA: Podstawy rozwoju... oraz M. ŻEBROWSKA (red.) : Psychologia rozwojowa...

[19] Niemal wszystkie dotychczasowe badania stosowały periodyzację psychologii rozwojowej, według której okres nauki w szkole podstawowej obejmuje młodszy wiek szkolny i wiek dorastania, koncentrowały się ponadto na innych zestawach cech badanych oraz z reguły jedynie dwóch zmiennych niezależnych — wieku i płci lub tylko środowska. W tej sytuacji wyniki badań innych autorów stają się w zasadzie nieporównywalne.

[20] Dotychczasowe badania najczęściej odrębnie traktują rozwój społeczny i kształtowanie się instrumentalnych cech psychicznych dziecka, nie obejmują ponadto jednorazowego całego okresu pobytu dziecka w szkole podstawowej.

WALDEMAR KOZŁOWSKI
Instytut Badań Pedagogicznych
Warszawa

POCZUCIE SENSU A SZKOLNE FUNKCJONOWANIE UCZNIA

PROBLEM, HIPOTEZY

Problem, jaki poruszam w niniejszym artykule, dotyczy funkcjonowania na terenie szkoły osób o zróżnicowanym poczuciu sensu.

W takim postawieniu problemu kryją się dwa założenia. Pierwsze ma charakter empiryczny i głosi, że zmienna, jaką jest poczucie sensu, w znacznym stopniu różnicuje populację uczniów szkół ponadpodstawowych. Trafność tego założenia potwierdzona została w poprzednio przeprowadzonych badaniach [1].

Założenie drugie głosi, że kwestia odczuwania poczucia sensu nie jest obojętna dla funkcjonowania ucznia na terenie szkoły.

Tezę taką próbować można uzasadniać na płaszczyźnie teoretycznej.

Punktem wyjścia do takich rozważań musi być ustalenie, w jakim rozumieniu posługiwać się będziemy terminem „poczucie sensu" w odniesieniu do sytuacji ucznia w szkole. Mówiąc o poczuciu sensu przyjmujemy psychologiczny sposób patrzenia na to zjawisko. W literaturze psychologicznej wyodrębnić można co najmniej trzy sposoby podejścia do tego zjawiska:

1) sensowność ujmowania w sposób ogólny, odnosząca się do życia człowieka, jego egzystencji, działalności; bliska jest psychologom o orientacji klinicznej, zdaniem których poczucie sensowności własnego życia jest głównym wyznacznikiem zdrowia psychicznego, oraz teoretykom osobowości, umieszczającym potrzebę sensu życia wśród potrzeb podstawowych [2].

2) poczucie sensu rozpatrywane bywa również w kontekście procesu rozumienia zjawisk, z jakimi jednostka ma do czynienia; z ujęciem tym spotykamy się np. na gruncie rozważań nad alienacją [3].

3) poczucie sensowności wiązane bywa również z koncepcjami dotyczącymi działania, w ramach których postulowane jest istnienie specjalnych rodzajów treści czy struktur poznawczych, nadających sens działaniom jednostki [4].

Przedstawiona niżej propozycja pojmowania sensu zbliżona jest do ostatniego z wymienionych podejść. Nie chodzi tu o rozpatrywanie sensu z perspektywy całego życia. Sądzić można, że dla młodego człowieka perspektywa ta jest na tyle odległa, iż pozbawiona psychologicznej realności. W odniesieniu do tej grupy przydatna wydaje się taka koncepcja, która wiąże poczucie sensowności z możliwościami sprawnego funkcjonowania w tych warunkach sytuacyjnych, jakie stwarza szkoła.

W proponowanym podejściu teoretycznym genezy poczucia sensu poszukuje się w procesach orientacyjnych w otoczeniu. Termin ten wprowadzony został przez A. Lewickiego i odnosi się do poznawania otoczenia celem regulacji stosunków z nim[5]. Orientacja jest możliwa dzięki aktywności jednostki; składają się nań dwa elementy: odzwierciedlenie obiektywnych wskaźników działania oraz obiektywnych wskaźników wartości.

Nieco inny sposób rozumienia tego terminu proponuje H. Sęk odwołując się do rozróżnienia denotacyjnego i konotacyjnego znaczenia pojęć [6]. Orientacja może dotyczyć zarówno obiektywnych cech przedmiotów czy zjawisk, jak i ich wartości. W pierwszym przypadku mamy do czynienia z rozumieniem elementów otoczenia i relacji pomiędzy nimi, które przybiera postać odbioru i rozkodowania informacji oraz przetworzenia zgodnie z posiadaną wiedzą o obiektywnych właściwościach przedmiotów. W drugim przypadku informacje o otoczeniu odnoszące się do standardów osobistych, np. potrzeby, wartości czy emocji.

Nawiązując do propozycji H. Sęk zakładam, że orientacja dotyczyć może różnych aspektów rzeczywistości. Ze względu na doświadczenie

poczucia sensu ważną rolę spełnia orientacja w wartościach. Polega ona na znajomości kryteriów, jakimi posługują się ludzie w trakcie oceniania osób i zjawisk. Podstawą dla tego typu orientacji jest wiedza o potrzebach i dążeniach ludzi. Przydatna jest również wiedza o tym; w jaki sposób ludzie wyrażają swoje preferencje pragnienia, niechęci. Nie wystarczy zatem wiedzieć, czego ludzie potrzebują, lecz również to, w jaki sposób swoje potrzeby sygnalizują, jakie czynią starania gwoli ich zaspakajania. Współwystępowanie tych dwu elementów daje możliwość orientacji w wartościach.

Drugi aspekt orientacji dotyczy obiektywnych stanów otoczenia i relacji pomiędzy elementami rzeczywistości. Orientacja ta wiąże się ściśle z aktywną postawą jednostki w stosunku do otoczenia. Aby móc realizować cele, związane z egzystencją biologiczną, zadaniami społecznymi oraz cele osobiste, jednostka musi mieć orientację w obiektywnych właściwościach rzeczy i zjawisk. Wiąże się to ściśle z dostępnością do takich informacji, które umożliwiają sprawne wykonanie zadań. Mieszczą się tu informacje dotyczące oczekiwań kierowanych pod adresem jednostki, dopływu informacji niezbędnych do działania, ich klarownością, niesprzecznością itp. Orientację tego typu nazwać można instrumentalną, ponieważ podporządkowana jest ona aktywności zadaniowej.

Trzeci rodzaj orientacji wykracza poza propozycje H. Sęk. Wyróżnić można taki rodzaj orientacji, który dotyczy celów, ku którym dążą ludzie i jakie są realizowane przez instytucje społeczne. Zachowania ludzi, jak również działania instytucjonalne nabierają dla jednostki znaczenia, gdy wie, czemu w końcowym efekcie mają one służyć. Dzięki temu rodzajowi orientacji zachowania ludzkie nie stanowią chaotycznej mozaiki, stają się strukturą znaczącą.

Ten rodzaj orientacji, który nazwać można mianem teleologicznej, wykazuje powierzchowne pokrewieństwo z orientacją w wartościach. O ile jednak tamta dotyczy kryteriów wartościowania, o tyle typ omawiany obecnie polega na rozeznaniu w kierunkach dążeń. Jego bazą nie jest wiedza dotycząca jednostek, lecz społeczeństwa, ponieważ repertuar celów jest kulturowo określony. Orientacja w celach czy kierunkach dążeń ludzi ma inny charakter niż orientacja w wartościach. Wyraźnie widoczne jest to w przypadku instytucji społecznych. Ich cele związane są z wartościami społecznymi, ideami, wynikają z tradycji itp. O ile rozeznanie w dążeniach jest względnie łatwe, o tyle orientacja w celach instytucjonalnych wymaga zaangażowania znacznie dojrzalszej wiedzy społecznej.

Trzy wymienione rodzaje orientacji stwarzają warunki do tego, aby otoczenie, w jakim funkcjonuje jednostka, odbierane było jako struktura znacząca czyli mająca sens. Zakładam zatem, że jeśli jednostka zdaje sobie sprawę, ku czemu dążą otaczające ją osoby, otrzymuje wystarczającą ilość informacji do tego, by sprawnie wykonywać stojące przed

nią zadania i ma świadomość, jakimi kryteriami oceny posługują się otaczające go osoby, to ma poczucie przebywania w otoczeniu, które odbiera jako sensowne. W przypadku zaburzenia któregoś rodzaju orientacji pojawia się poczucie bezsensu.

W proponowanym ujęciu poczucie sensu związane jest z percepcją otoczenia i możliwościami efektywnego w nim działania. Nie można zatem propozycji tej uznać za uniwersalną ani też sięgającą w głębsze obszary psychiki, na poziomie których dokonuje się np. szacowanie sensu życia. W skrócie powiedzieć można, że jest to ujęcie bardziej percepcyjne niż egzystencjalne.

Rozpatrując tę koncepcję w odniesieniu do uczniów i sytuacji szkolnych przyjąć należy, iż poczucie sensu warunkowane jest poprzez dobrą orientację ucznia w funkcjach spełnianych przez szkołę, dążeniach nauczycieli, kryteriach oceniania oraz znajmości oczekiwań kierowanych pod jego adresem. W przypadku, gdy uczeń nie wie, po co wykonuje te a nie inne czynności, styka się z niejasnymi bądź sprzecznymi oczekiwaniami i nie ma klarownego rozeznania w kryteriach ocen odbierać winien środowisko szkolne jako bezsensowne.

Przyjmując, że dla doświadczania przez ucznia poczucia sensu kluczowe znaczenie ma orientacja w otoczeniu, zastanowić się można, jakie konsekwencje dla jego funkcjonowania na terenie szkoły mieć może niski i wysoki poziom orientacji w otoczeniu. Gwoli wyjaśnienia dodać należy, iż poczucie sensu traktujemy jako wymiar czyli kontinuum, na krańcach których mamy do czynienia z niską orientacją w otoczeniu, która przyczynia się do doświadczania przez ucznia poczucia bezsensu, oraz dobrą orientacją, na bazie której doświadczane jest poczucie sensu. Mówiąc o poczuciu sensu mieć zatem będziemy na myśli cały ten wymiar, choć akcentować będziemy negatywny kraniec wymiaru, a mianowicie poczucie bezsensu.

Orientacja w otoczeniu jest niezbędnym warunkiem sprawnego funkcjonowania zadaniowego ucznia. Nieznajomość oczekiwań nauczycieli, jak również wątpliwości co do kryterium oceniania zmniejszać powinny szansę na spełnianie oczekiwań nauczycieli i tym samym prowadzić do osiągania gorszych ocen.

Przypuszczać można, że poczucie sensu w przyjętym tu rozumieniu jest związane z aktywnością ucznia na terenie szkoły. Osoba angażująca się w życie szkoły, biorąca udział w pracach organizacji działających na jej terenie, posiadać powinna lepszą orientację w regułach działania tej instytucji od osoby, która pozostaje w tym względzie bierna.

Poczucie sensu wiązać się powinno także z ogólnie pozytywną postawą w stosunku do szkoły. Pozytywnej postawie towarzyszy nastawienie na szerszy odbiór informacji z otoczenia, lepsze ich zapamiętywanie. Zjawiska te niewątpliwie sprzyjają lepszej orientacji w otoczeniu.

Tych parę przykładów skłania do przypuszczenia, iż związki poczucia

sensu z funkcjonowaniem ucznia na terenie szkoły mają stosunkowo rozległy charakter, przejawiać się mogą w wielu jakościowo różnych sferach jego aktywności. Związki te wzajemnie się warunkują, toteż posługując się terminem „konsekwencje doznawania poczucia sensu", dokonujemy pewnego uproszczenia rzeczywistych zależności w imię mocniejszego zaakcentowania roli omawianego zjawiska. Jak można zauważyć chociażby w przypadku wspomnianej wyżej aktywności zależności mogą być obustronne: dobra orientacja skłaniać może do większej aktywności, jak i aktywność może przyczyniać się do lepszej orientacji.

Odnosząc te czynniki do poczucia sensu powiedzieć możemy, że zaburzonej orientacji w otoczeniu a więc skłonności do doświadczania poczucia bezsensu towarzyszy:

- niski poziom osiągnięć szkolnych,
- słaba akceptacja szkoły, zarówno emocjonalna jak i poznawcza,
- niska aktywność ucznia na terenie szkoły.

Przypuszczenia te opierają się na założeniu, iż konsekwencje odczuwalnych zaburzeń poczucia sensu mają charakter niespecyficzny a zarazem rozległy, tj. mają związek z wieloma różnymi sferami funkcjonowania ucznia w szkole. Wniosek taki wynika z prezentowanych wyżej założeń teoretycznych dotyczących rozumienia poczucia sensu. Skoro jego podstawą jest orientacja w otoczeniu, ściślej zaś w tych jego aspektach, które są istotne z punktu widzenia wykonywanych przez ucznia zadań i zachowania się na terenie tej instytucji, to wszelkiego rodzaju zaburzenia tejże orientacji powinny wpływać na gorsze funkcjonowania ucznia na płaszczyźnie zadaniowej.

Podstawowym warunkiem sprawnego wykonywania zadań jest dostęp do informacji, które umożliwiają ich wykonanie. Chodzi tu o tego typu informacje, które ułatwiają czy umożliwiają jednostkom skonstruowanie własnego programu działania, ze względu na obowiązujące standardy. Szkoła wymaga od ucznia nie tylko dobrej nauki, lecz również uczestnictwa w jej życiu. Warunkiem podstawowym uczestnictwa w życiu szkoły jest akceptacja swej obecności tej instytucji, głównym zaś przejawem zewnętrznym acz istotnym z punktu widzenia instytucji jest aktywność przejawiana na forum organizacji szkolnych.

Omówione wyżej wskaźniki dotyczące funkcjonowania ucznia mają charakter konformistyczny lub, inaczej mówiąc, przystosowawczy. Można by rzec, że w pewnym, niepełnym wymiarze, są to wskaźniki dobrego czy mile widzianego przez szkołę przystosowania ucznia do tej instytucji, jaką jest szkoła. Nie chcąc zawężać obszaru zainteresowania funkcjonowaniem ucznia na terenie szkoły tylko do tego aspektu, postanowiono sprawdzić, czy istnieje związek pomiędzy poczuciem sensu a ogólniejszymi nastawieniami do tego ładu społecznego, jaki prezentowany jest w szkole, uwzględniając nie tylko nastawienia konformistyczne, ale także takie, które wyrażają chęć zmiany tego porządku.

Wprowadzenie zmiennej, nazwanej ustosunkowaniem do ładu społecznego, ma na celu zweryfikowanie szerszego przypuszczenia, że poczucie sensu towarzyszy i sprzyja takiemu funkcjonowaniu na terenie szkoły, które jest zgodne z oczekiwaniami tej instytucji, poczuciu bezsensu zaś towarzyszy skłonność do zmiany tego porządku.

METODA ORAZ OSOBY BADANE

Do pomiaru wymienionych niżej zmiennych posłużono się następującymi narzędziami:

— Poczucie sensu mierzone było za pomocą kwestionariusza opracowanego na podstawie przedstawionych wyżej założeń (skala PS). Składa się on z 21 stwierdzeń, opisujących trzy aspekty orientacji w otoczeniu: zadaniowej, teleologicznej i ewaluatywnej. Punktem wyjścia dla konstrukcji kwestionariusza były wypowiedzi młodzieży, których obszerna pula poddawana była ocenie sędziów (psycholodzy) oraz badaniom pilotażowym; w rezultacie tych zabiegów otrzymano kwestionariusz, którego rzetelność mierzona metodą konsystencji wewnętrznej (alfa Cronbacha) wynosi 0.77.

— Ustosunkowanie do ładu społecznego mierzone było za pomocą narzędzia, opracowanego przez P. Pacewicza [7]. Koncepcja tego narzędzia opiera się na relacjach pomiędzy wyobrażeniami o rzeczywistości a spostrzeganym stanem rzeczywistym.

W myśl założeń autora, na podstawie indywidualnym doświadczeń, powstają trzy rodzaje wyobrażeń, których tworzywem jest uogólniona wiedza o rzeczywistości.

Wyobrażenia pierwszego rodzaju dotyczą tzw. stanów normalnych, i zawierają przeświadczenia dotyczące typowego przebiegu zdarzeń oraz stanów otoczenia. Drugi rodzaj wyobrażeń odnosi się do tego, jak zdaniem jednostki powinna wyglądać otaczająca ją rzeczywistość i opisuje stan pożądany czyli idealny. Trzeci rodzaj informacji dotyczy najgorszych stanów rzeczywistości, są one jakby przeciwstawieniem stanu idealnego, w związku z czym autor nazywa je wyobrażeniami stanu kontridealnego.

Wyobrażenia te pełnią rolę standardów działania, tj. takich zbiorów informacji, które w przypadku ich aktywizowania skłaniać mogą jednostkę do działania. Działania te mają różny charakter w zależności od tego, z jakiego rodzaju standardem ma ona zwyczaj porównywać spostrzegany przez nią stan aktualny.

W przypadku, gdy jednostka jest wrażliwa na rozbieżność pomiędzy stanem rzeczywistym a standardem stanu normalnego czyli aktywizuje ją rozbieżność pomiędzy tym, co spostrzega a tym, jak jest zwykle lub normalnie mówimy o biernym ustosunkowaniu do otoczenia. Jeśli reaguje na rozbieżność pomiędzy stanem idealnym a stanem rzeczywistym,

dominuje u niej tendencja do zmiany rzeczywistości czyli nastawienie na modyfikację ładu społecznego. Trzeci przypadek opisuje reakcję na rozbieżność pomiędzy stanem rzeczywistym a niepożądanym i nosi nazwę konserwatywnego (nastawienie na przywrócenie stanu istniejącego). Narzędzie składa się z trzech opisów sytuacji, charakterystycznych dla życia szkoły ponadpodstawowej, w odniesieniu do których jednostka określa najbardziej prawdopodobny sposób swego zachowania, spośród trzech propozycji. Każda z nich jest wskaźnikiem jednego z trzech ustosunkowań do szkolnego porządku społecznego.

— Osiągnięcia w nauce mierzono poprzez kwalifikowanie siebie do podanych grup uczniów (od bardzo dobrych do słabych),

— Akceptacja szkoły wyrażana była poprzez odpowiedzi na dwa pytania; w odpowiedzi na pierwsze z nich uczeń określał, w jakim stopniu wybór szkoły był zgodny z jego osobistymi preferencjami (akceptacja poznawcza), drugie zaś miało postać skali, na której zaznaczano poziom zadowolenia z pobytu w danej szkole (akceptacja emocjonalna);

— Wskaźnikiem aktywności szkolnej jest fakt należenia do organizacji szkolnych, ilość organizacji, do których się należy, oraz dobrowolność należenia do tych organizacji,

Dobór próby do badań miał charakter celowy. W kręgu naszego zainteresowania znaleźli się uczniowie szkół ponadpodstawowych. Ponieważ badania ukierunkowane były na analizę zależności, nie dążono do tworzenia próby reprezentatywnej, starano się jednak o otrzymanie próby znacznie zróżnicowanej środowiskowo, a także pod względem typów szkół (licea i technika) [8].

Ogółem przebadano 466 osób, w tym 253 uczniów liceów i 213 uczniów technikum. Próba ta charakteryzuje się znaczną przewagą dziewcząt, których jest 63%.

Badania przeprowadzono na terenie trzech województw: skierniewickiego, siedleckiego i bydgoskiego. W obrębie województw starano się prowadzić je w miastach o różnej wielkości, co w zasadzie udało się zrealizować. Zróżnicowanie środowiskowe badanej grupy jest następujące: duże miasta — 210 uczniów, średnie miasta — 102 uczniów, małe miasta — 154 uczniów.

WYNIKI

Omówienie wyników rozpoczniemy od danych dotyczących związku PS z osiągnięciami w nauce. Okazał się stosunkowo niski acz istotny ($r \cong -0.13$, $p < 0{,}01$; w skali PS wysokie rezultaty świadczą o nasileniu poczucia bezsensu).

Druga kwestia to aktywność na terenie szkoły, ustalana w dość powierzchowny i zgodny z oczekiwaniami szkoły sposób, a mianowicie poprzez uczestnictwo w organizacjach szkolnych. Brano pod uwagę trzy

rodzaje wskaźników: sam fakt przynależności do organizacji, ilość organizacji, do jakich uczeń należy, oraz kwestię dobrowolności należenia do organizacji. Wyniki te ujęte zostały w trzech tabelach. (por. tab. 1—3).

Dane pokazują, że zgodnie z przypuszczeniami, poczuciu sensu towarzyszy większa aktywność organizacyjna, przy czym duże znaczenie ma kwestia dobrowolności należenia do organizacji, niewielkie zaś — ilość organizacji, do których się należy. Współczynnik korelacji (Cramera) w przypadku dobrowolności należenia do organizacji wynosi $r = 0{,}20$ ($N = 258$, $p < 0{,}01$), w przypadku przynależenia $r = 0{,}20$ ($N; = 383$, $p = 0{,}03$).

Trzecia kwestia, jaką trzeba omówić, dotyczy akceptacji szkoły przez ucznia. Braliśmy pod uwagę dwa rodzaje akceptacji: poznawczą, dla której wskaźnikiem jest poziom zgodności wyboru szkoły z osobistymi preferencjami, oraz emocjonalną, której wyrazem było zadowolenie ucznia z uczęszczania do danej szkoły.

W obu przypadkach uzyskano istotne związki poczucia sensu z tak rozumianymi wskaźnikami akceptacji szkoły. W przypadku akceptacji poznawczej $r_s = -0{,}15$ ($N = 374$, $p < 0{,}01$) zaś akceptacji emocjonalnej r Cramera $= 0{,}25$ ($N = 381$, $p < 0{,}01$). Są to, jak widać, korelacje istotne, lecz stosunkowo niskie.

Pozostała do przedstawienia kwestia powiązań PS z ustosunkowaniem do ładu społecznego. Spośród trzech form ustosunkowania, jakie diagnozuje użyte narzędzie, nie stwierdzono żadnej zależności w przypadku bierności. Ustosunkowanie konserwatywne wykazuje związek z PS w wysokości r Cramera $= -0{,}14$ ($p = 0{,}4$), zaś modyfikacyjne $r = 0{,}15$ ($p = 0{,}03$). Dodać należy, iż znak tych zależności jest różny, co oznacza, iż osoby o nastawieniu modyfikacyjnym uzyskują wyniki wysokie, co interpretujemy jako skłonność do doświadczania poczucia bezsensu.

DYSKUSJA

Wychodząc z założenia, iż dla odczuwania przez ucznia poczucia sensu, związanego z pobytem w szkole, kluczowe znaczenie ma odczuwana przez niego jako dobra czy zadowalająca orientacja w otoczeniu, zakładano, że poczucie to wiązać się powinno z ogólnymi wskaźnikami funkcjonowania ucznia na terenie tej instytucji. Biorąc pod uwagę, iż jest to sondażowe badanie (nie znane są nam empiryczne prace tego typu), wzięto pod uwagę dość oczywiste i zgodne z oczekiwaniami szkoły wskaźniki funkcjonowania ucznia w tym środowisku, takie jak wyniki w nauce, aktywność przejawiana w ramach organizacji oraz akceptacja szkoły. Ten zestaw zmiennych pedagogicznych uzupełniono o diagnozę ustosunkowania do szkoły jako określonej organizacji społecznej, w której obowiązują pisane i niepisane reguły.

W przypadku tych zmiennych, które wiążą się z funkcjonowaniem

ucznia na terenie szkoły i mają dość powierzchowny, łatwo zauważalny charakter, wysunięte oczekiwania potwierdziły się. Stwierdzono istotny związek poczucia sensu z wynikami w nauce (ściślej: z ich osobistym oszacowaniem przez uczniów). Oznacza to, że słaba orientacja w otoczeniu nie sprzyja osiąganiu dobrych wyników w nauce. Wydaje się to zrozumiałe, jeśli się zważy iż oczekiwania nauczycieli w stosunku do uczniów, informacje, jakich udziela nauczyciel, jak również kryteria ocen, jakimi się posługuje, pełnią istotną rolę w zadaniowej aktywności ucznia. Nie zdając sobie dokładnie sprawy z tego, czego szkoła od niego oczekuje, nie mając jasno uświadomionych reguł wartościowania tej aktywności oraz siebie jako osoby, uczniowi trudno jest spełnić oczekiwania nauczycieli i uzyskać dobre oceny.

Kryterium aktywności zgodnej z oczekiwaniami szkoły była przynależność do organizacji na terenie szkoły. Interesowano się nie tylko samym faktem należności do organizacji, lecz również ilością organizacji, do jakich uczeń należy, oraz tym, w jakim stopniu uczestnictwo ma charakter dobrowolny. Uwzględnienie tych dwu dodatkowych kryteriów wydaje się ważne, ponieważ:

a) należenie do organizacji nie zawsze ma charakter dobrowolny, na uczniów wywierane są nierzadko naciski, by do organizacji należeć,

b) należenie do jednej organizacji może być wyrazem konformizmu w stosunku do norm, jakie obowiązują w danej grupie, stąd też bardziej wiarygodnym wskaźnikiem aktywności może być ilość organizacji, do jakich należy jednostka.

Jeśli kierować się wielkością otrzymanych zależności, to należałoby uznać, że z punktu widzenia poczucia sensu największe znaczenie ma kwestia dobrowolności należenia do organizacji, następnie sam fakt przynależności, do których się należy. Ujmując te prawidłowości łącznie, powiedzieć zatem można, iż fakt dobrowolnego należenia do organizacji szkolnych wiąże się z poczuciem sensu, zaś osobom, mającym poczucie bezsensu towarzyszy brak aktywności na tym polu.

Mając na względzie sposób rozumienia poczucia sensu, kierunek otrzymanej zależności może być dwustronny. Aktywność organizacyjna może być konsekwencją lepszej orientacji w możliwościach działania zgodnych z cenionymi przez jednostkę wartościami. Prawdopodobne wydaje się również przypuszczenie, iż przynależność do organizacji sprzyja lepszej orientacji w otoczeniu szkolnym.

Dysponowaliśmy dwoma wskaźnikami dotyczącymi akceptacji szkoły, do jakiej uczeń uczęszcza. Jeden z nich interpretować może jako akceptacja na poziomie poznawczym (zgodność wyboru szkoły z osobistymi preferencjami), drugi bliższy był emocjonalnej akceptacji (poziom zadowolenia z pobytu w szkole). Silniejszy związek z PS ma akceptacja emocjonalna niż poznawcza, obie jednak w sposób istotny różnicują grupy o niskim i wysokim PS.

Zależności te są zgodne z oczekiwaniami. Zgodność wyboru szkoły z osobistymi preferencjami sprzyja zadowoleniu z uczęszczania do niej, tak więc oba wskaźniki akceptacji wzajemnie się warunkują. Zadowoleniu z pobytu w szkole towarzyszy większa gotowość do odbioru informacji o szkole, takich zwłaszcza, które są istotne z punktu widzenia gotowości do sprostania jej wymaganiom. Zakłada to zdecydowanie lepszą orientację w otoczeniu w porównaniu z tymi osobami, których wybór był mniej samodzielny i które nie są z uczęszczania do szkoły zadowolone.

Ponieważ wyznaczniki funkcjonowania ucznia mierzone były w sposób deklaratywny, a ponadto mieszczą się one w ramach instytucjonalnego przystosowania, wydawało się pożądane wyjście poza te granice, ponieważ nie ma w nich miejsca na inne rodzaje ustosunkowania, np. takie, które są ukierunkowane na zmianę tego porządku. Chodzi tu o wyjście poza przyjmowany tradycyjnie, również w wyżej zamieszczonych rozważaniach, wymiar: dobre — niedobre, przystosowane i uwzględnienie takich postaw, które w nich się nie mieszczą.

Okazję taką daje zastosowane narzędzie, autorstwa P. Pacewicza. Diagnozuje ono trzy rodzaje nastawienia w stosunku do ładu społecznego, jaki oferuje szkoła: bierne, konserwatywne i modyfikatorskie. Jak wspomnieliśmy, kategorie te wyróżnione zostały na gruncie teoretycznej analizy, wywiedzionej z poznawczych teorii osobowości.

Badania wykazały istnienie związku PS z ustosunkowaniem modyfikatorskim (silniejsze) oraz konserwatywnym (słabsze). Oznacza to, że osoby o wysokim PS są wrażliwe na rozbieżność pomiędzy aktualnym stanem otoczenia a wyobrażeniami stanów najgorszych, najmniej pożądanych.

Osoby o niskim PS reagują w największym stopniu na rozbieżność pomiędzy spostrzeganym stanem rzeczywistym a wyobrażeniem tego, jak szkoła powinna wyglądać, ich nastawienie określić można zatem jako modyfikacyjne.

Interpretacje te robione są trochę „na wyrost", ponieważ ich podstawą są wyniki badania tylko jednym narzędziem. Są one zgodne z tymi danymi, które omawiane były poprzednio. Uogólnić je można w następujący sposób: niskie PS jest wskaźnikiem gorszego funkcjonowania na terenie szkoły, towarzyszy mu jednak nastawienie na zmianę tej postaci ładu społecznego, jaki proponuje szkoła. Inaczej zarysowuje się obraz osób o wysokim PS: funkcjonują oni na terenie szkoły zgodnie z oczekiwaniami, jakie instytucja ta żywi pod ich adresem, czemu towarzyszy nastawienie konserwatywne czyli gotowość do działania na rzecz podtrzymania tego ładu w sytuacji, gdy zmienia się on w sposób niepożądany.

W przedstawionych wynikach uwagę zwraca fakt, iż pomimo potwierdzenia zasadniczych przewidywań i uzyskania istotnych korelacji po-

między poczuciem sensu a wskaźnikami funkcjonowania ucznia na terenie szkoły, otrzymane zależności określić można jako niskie czy słabe. Przyczyn takiego stanu rzeczy doszukiwać się można w wielorakim uwarunkowaniu tych zjawisk, jakie były przedmiotem naszego zainteresowania. Jeśli się uwzględni chociażby ilość czynników, jakie mają wpływ na osiągane przez ucznia wyniki w nauce, których znaczenie jest przypuszczalnie o wiele większe od poczucia sensu (można tu wymienić przykładowo poziom zdolności czy środowisko rodzinne), to nie może dziwić stosunkowo słaby związek ocen z tym poczuciem. Podobnie ma się sprawa w przypadku aktywności organizacyjnej czy akceptacji szkoły.

Kwestia druga wiąże się z niespecyficznym wpływem poczucia sensu na funkcjonowanie ucznia w szkole. Orientacja w otoczeniu odgrywa istotną rolę we wszystkich aspektach zachowania się jednostki, zadaniowej, interpersonalnej, jak i np. ustosunkowania do swego ja. Nie ma ona charakteru specyficznego, nie odnosi się do jakiejś wyróżnionej sfery funkcjonowania człowieka. Dlatego też oczekiwać można, że współdeterminuje wiele dziedzin czy sfer funkcjonowania ucznia nie określając ściśle żadnej z nich. Jeśli by chcieć mówić zatem o wpływie tego poczucia, do czego w pełni nie uprawniają przedstawione wyniki, to należałoby mówić o wpływie istotnym, lecz stosunkowo słabym i zarazem rozległym. Z taką tezą są zgodne wyniki przeprowadzonych badań.

Tabela 1

PRZYNALEŻNOŚĆ DO ORGANIZACJI SZKOLNYCH

Poczucie sensu	tak	nie
Wysokie	0,75	0,25
Niskie	0,61	0,39

chi kwadrat = 6,91; $p < 0,01$

Tabela 2

ILOŚĆ ORGANIZACJI DO KTÓRYCH NALEŻĄ UCZNIOWIE

Poczucie sensu	Ilość organizacji		
	1	2	3
Wysokie	0,16	0,37	0,47
Niskie	0,23	0,44	0,33

chi kwadrat = 5,05; $p = 0,08$

Tabela 3

DOBROWOLNOŚĆ UCZESTNICTWA W ORGANIZACJACH

Poczucie sensu	tak	nie
Wysokie	0,75	0,25
Niskie	0,56	0,44

chi kwadrat = 8,78; $p < 0,01$

Przypisy

[1] W. Kozłowski: Poczucie sensu: próba rozpoznania empirycznego. Edukacja 1989, nr 2

[2] Np.: V. Frankl: Homo patiens. Warszawa 1976
Por. też: K. Obuchowski: Psychologia dążeń ludzkich. Warszawa 1972;
T. Kocowski: Potrzeby człowieka. Wrocław 1982

[3] Por. K. Korzeniowski: Alienacja człowieka. W: X. Gliszczyńska: Człowiek jako podmiot życia społecznego. Wrocław 1983

[4] Np. pojęcie „wizji organizującej życie" u M. Adamca: Działanie, wartość, sens. Przegląd Psychologiczny 1983, nr 1

[5] A. Lewicki: Procesy poznawcze i orientacja w otoczeniu. Warszawa 1960

[6] H. Sęk: Orientacja w sytuacjach społecznych. Poznań 1980

[7] P. Pacewicz: Modyfikacja, konserwatyzm, bierność społeczna. Społeczne i osobowościowe wyznaczniki działania jednostki w systemie społecznym. Nie publikowana praca doktorska. Instytut Psychologii UW, 1980

[8] Analiza wyników z uwzględnieniem tych różnic będzie przedmiotem odrębnego opracowania

KRYSTYNA ZIELIŃSKA
Uniwersytet im. A. Mickiewicza
Poznań

WARTOŚCI CENIONE PRZEZ MŁODZIEŻ W SFERZE ŻYCIA ZAWODOWEGO

1. WPROWADZENIE W PROBLEMATYKĘ

Opracowanie niniejsze przedstawiać będzie fragment programu badań, jaki od wielu lat prowadzę w środowisku młodzieży. W programie tym poszukuję odpowiedzi na pytanie: jak — w przeciągu całej edukacji szkolnej aż po etap wejścia w pracę zawodową — młodzież tworzy i realizuje własną koncepcję życia zawodowego; jak przebiega wieloletni proces poszukiwań i wieloaspektowych wyborów zawodowych, poprzez które młodzież konkretyzuje własną przyszłość zawodową, oraz jakie są jego uwarunkowania.

Prezentowany tu fragment badań dotyczy jednego z czynników, które wyznaczają kierunek i treść wyborów zawodowych młodzieży — czyn-

nik ten to preferowane przez młodzież wartości związane ze sferą pracy zawodowej.

Rozwojowe teorie wyborów zawodowych, ujmujące wieloletni proces zawodowego samookreślenia w układzie stadialnym przyjmują, że wartości pełnią funkcję regulacyjną w procesie wyborów zawodowych począwszy od starszych lat okresu dorastania tj. od 15—17 roku życia jednostki [1]. Wcześniejszy sposób projektowania zawodowej przyszłości, oparty o kryterium zainteresowań (11—12 rok życia) i obraz własnych kompetencji prozawodowych (13—14 rok życia), wzbogacony zostaje w kolejnej fazie rozwojowej o ogólniejszą perspektywę — myślenie w kategoriach celów życiowych, kierunków życiowych dążeń, których osiąganiu służyć by miała antycypowana praca zawodowa.

Dorastający potrafi już w tym wieku ujmować rzeczywistość zawodową jako układ warunków, w których zawierają się zarówno możliwości, jak i ograniczenia dla realizacji indywidualnych, osobistych dążeń zawodowych ludzi, a także dostrzegać w tejże rzeczywistości takie stany rzeczy, które on chciałby osiągać w zawodowym życiu, które są dla niego pożądanym następstwem (oczekiwanym wynikiem) własnych zawodowych działań.

Preferowane wartości (tj. stany rzeczy, postrzegane jako pożądany rezultat własnych działań zawodowych [2]) stają się nowym, szczególnie istotnym kryterium oceny dostępnych ofert zawodowych, dominującym punktem odniesienia w relacji między jednostką a zawodową rzeczywistością [3]. Są one podstawą rozpoznawania różnych aspektów pracy, dostrzegania poliwalentnych i wielowymiarowych atrybutów zawodów i oceniania ich użyteczności z punktu widzenia własnych, antycypowanych celów zawodowego działania.

Pełnią więc one funkcję regulacyjną zarówno w odniesieniu do celowych poszukiwań zawodowych, jak i zawodowych wyborów.

Prezentowany tu fragment badań obejmuje dwa kręgi problematyki badawczej. Pierwszy nurt badań, opisowy, ukazywać będzie, jakie wartości związane ze sferą pracy zawodowej są preferowane przez młodzież — jakimi nadrzędnymi kryteriami kieruje się młodzież oceniając istniejące oferty zawodowe i możliwości pracy i uznając je za warte wyboru. Przedstawiona tu więc zostanie struktura wartości młodzieży — rodzaje wartości, ich zasięg i hierarchia.

Drugi nurt badań, wyjaśniający przedstawiać będzie wielorakie zależności między strukturą wartości a wybranymi czynnikami podmiotowymi i środowiskowymi, charakteryzującymi badaną zbiorowość młodzieży. Pokażą one odmienność kryteriów oceny stosowanych wobec rzeczywistości zawodowej przez różne kategorie młodzieży, dając przez to pogłębiony i zindywidualizowany obraz wartości preferowanych przez młodzież.

Badania zostały oparte na metodzie sondażu diagnostycznego [4]. Techni-

ka zastosowana w badaniach obejmowała 8 grup, a w tym 16 szczegółowych kategorii wartości — ich listę przedstawiam poniżej. Przedstawione one zostały badanym jako cele życiowe możliwe do osiągnięcia poprzez pracę zawodową, a przyjęty w technice badawczej sposób ich słownego opisu pozwalał rozpatrywać wskazane wartości jako kryteria wyboru zawodu i pracy [5].

A. Życiowe usamodzielnienie się
B. Wartości materialne
   B. 1. wysokie zarobki
   B. 2. wynagrodzenie w obcej walucie
C. Bezpieczeństwo życiowe
   C. 1. bezpieczeństwo socjalne
   C. 2. bezkolizyjne pełnienie ról zawodowych i rodzinnych
   C. 3. spokój i łatwość życia
D. Wartości prestiżowe
   D. 1. uznanie i znaczenie w oczach innych
   D. 2. szybki awans w hierarchii stanowisk
   D. 3. władza, dominacja nad innymi
E. Samorealizacja
   E. 1. realizacja zainteresowań, upodobań
   E. 2. realizacja uzdolnień, umiejętności
   E. 3. „przekraczanie siebie" w działaniach zawodowych i własnym rozwoju
F. Wartości prospołeczne
   F. 1. wartości allocentryczne — bezpośrednia użyteczność dla innych ludzi, zaspokajanie ich potrzeb, praca dla ich dobra
   F. 2. wartości socjocentryczne [6] — zaspokajanie ważnych potrzeb środowiska, kraju, użyteczność w kategoriach zbiorowego, społecznego interesu.
G. Barwność życia — wielość i zmienność przeżyć
H. Autonomia — niezależność i samodzielność w działaniach zawodowych.

Niektóre z wymienionych powyżej pozycji wymagają krótkiego, wyjaśniającego komentarza.

Pozycja A „Życiowe usamodzielnienie się" określona została w technice badawczej jako szybkie uzyskanie względnej niezależności od rodziny, poprzez zdobycie mieszkania i organizację samodzielnego gospodarstwa. Dwie pierwsze pozycje A i B, związane są więc z zaspokajaniem poprzez pracę podstawowych potrzeb życiowych. Wartości wyróżnione w grupie C są wyrazem dążenia do życiowego spokoju, równowagi, uzyskania i chronienia bezpiecznej „przeciętności życiowej" poprzez takie elementy życiowej sytuacji, jak: (C1) pewność pracy, stałość zatrudnienia, korzystanie ze świadczeń socjalnych i innych uprawnień pracowniczych, (C2) posiadanie zawodu, pracy, których rodzaj i tryb wykonywa-

nia nie stwarza szczególnych utrudnień dla równoczesnego pełnienia ról rodzinnych, (C3) wykonywanie pracy, która jest łatwa, niezbyt męcząca, nie stwarza szczególnych obciążeń fizycznych i psychicznych. W grupie E wyodrębniono kategorie, które wiążą się z dwoma kierunkami dążeń samorealizacyjnych. Pierwszy to autoekspresja [7] — dążenie do wyrażania siebie w działaniach zawodowych, znajdowania w pracy zawodowej „ujścia" dla swych zainteresowań (E1), wykorzystywania posiadanych kompetencji — wiedzy, uzdolnień, umiejętności, (E2). Drugi — to tendencje o charakterze transgresyjnym [8], dążenie do osiągania nowych jakości w sferze zawodowego działania i własnym rozwoju. W tej kategorii (E3) zaoferowana została badanym praca, która stwarza możliwość ciągłego uczenia się rzeczy nowych, wymagająca innowacyjności w działaniu, stwarzająca szansę na podnoszenie zawodowych kwalifikacji.

Pozycja H „Autonomia" oznacza tu względną niezależność człowieka od jego zawodowego środowiska, tj. samodzielność w działaniach zawodowych, możliwość podejmowania decyzji dotyczących własnej pracy i swego uczestnictwa w różych płaszczyznach życia zawodowego. Przyjęte tu rozumienie autonomiczności jest zbliżone do pojęcia „samosterowność" w znaczeniu, jakie nadają mu Kohn i Schooler [9] oraz pojęcia „samostanowienie", jakim posługują się Katz i Kahn.

2. STRUKTURA WARTOŚCI MŁODZIEŻY

W badaniach stwierdzono, że wartościowanie zawodów i pracy ma charakter wieloaspektowy, poliwalentny i jest dokonywane przez pryzmat różnorodnych, współwystępujących ze sobą kryteriów. Młodzież oczekuje, by pożądana przez nią praca odpowiadała jednocześnie różnym kryteriom, umożliwiała osiągnięcie różnorakich wartości. Zjawiskiem typowym dla badanej zbiorowości było wskazywanie 4—5 wartości pochodzących najczęściej z kilku (3 lub więcej) wymienionych powyżej grup.

Dane zawarte w Tabeli 1 dokumentują, że na 16 wyróżnionych szczegółowych wartości, 8 z nich zgromadziło wybory pochodzące od więcej niż 1/3 badanej zbiorowości. Ten zbiór wartości (pozycje E1, A, B1, C2, E2, F1, H, E3), pochodzący z sześciu różnych grup, posiada więc znaczny zasięg, bowiem uzyskał on rangę wartości szczególnie ważnych i wyróżnionych przez co najmniej co trzeciego ucznia.

Obejmuje on — w kolejności zgromadzonych wyborów — następujące wartości: (1) realizacja zainteresowań, (2) życiowe usamodzielnienie się, (3) wysokie zarobki, (4) bezkolizyjne pełnienie ról zawodowych i rodzinnych, (5) realizacja uzdolnień, umiejętności, (6) użyteczność dla innych ludzi, (7) autonomia, (8) „przekraczanie siebie" w działaniach zawodowych i własnym rozwoju. Choć zbiór ten, przy pierwszym spojrzeniu

Tabela 1

STRUKTURA WARTOŚCI MŁODZIEŻY

	Grupy i kategorie wartości	Częstość wyboru w %	Ranga	Rozkład wyborów według pozycji w hierarchii				
				pozycja 1	pozycja 2	pozycja 3	pozycja 4	pozycja 5
A.	Życiowe usamodzielnienie się	58,1	2	26,5	12,1	8,0	6,4	2,1
B.	Wartości materialne	53,6*)						
	B. 1. wysokie zarobki	48,1	3	10,7	14,0	11,5	7,6	4,3
	B. 2. wynagrodzenie w obcej walucie	16,0	12	0,8	2,6	4,1	4,4	4,1
C.	Bezpieczeństwo życiowe	57,1						
	C. 1. bezpieczeństwo socjalne	23,3	9	1,7	3,9	4,1	5,7	7,9
	C. 2. bezkolizyjne pełnienie ról zawodowych i rodzinnych	48,0	4	7,8	11,0	11,9	10,6	6,7
	C. 3. spokój i łatwość życia	18,3	10	1,7	3,5	3,4	3,2	6,5
D.	Wartości prestiżowe	11,6						
	D. 1. uznanie i znaczenie	4,6	16	0,2	0,9	1,8	1,5	0,2
	D. 2. awans w hierarchii stanowisk	7,4	14	0,4	1,1	1,4	2,1	2,4
	D. 3. władza, dominacja	6,5	15	1,3	0,9	1,1	1,6	1,6
E.	Samorealizacja	77,3						
	E. 1. realizacja zainteresowań	71,9	1	24,9	15,1	13,0	11,0	7,9
	E. 2. realizacja uzdolnień, umiejętności	43,5	5	4,3	9,9	11,0	11,2	7,1
	E. 3. „przekraczanie siebie"	33,2	8	3,1	4,6	6,1	8,1	11,3
F.	Wartości prospołeczne	39,6						
	F. 1. wartości allocentryczne	37,7	6	10,0	7,9	6,8	6,6	6,4
	F. 2. wartości socjocentryczne	15,6	13	2,1	3,3	3,9	3,1	3,2
G.	Barwność życia	18,1	11	1,1	2,9	4,1	4,1	5,9
H.	Autonomia	33,9	7	3,4	6,3	7,9	9,4	6,9

*) wielkość procentowa dla grup wartości (B, C, D, E, F) wskazuje procent badanych, którzy w swych hierarchiach wartości umieszczają przynajmniej jedną kategorię szczegółową z danej grupy.

wydaje się być rozproszony, choć zawiera on zarówno wartości uroczyste, jak i wartości codzienne [10], to jednak daje się w nim zauważyć wewnętrznie spójne podsyndromy, będące wyrazem określonych kierunków dążeń młodzieży i ich oczekiwań odnośnie pożądanej pracy zawodowej.

Pierwszy z nich to orientacja młodzieży na kreatywne aspekty pracy. W zbiorze wartości które uzyskały znaczny zasięg, znalazł się bowiem pełen rejestr kategorii z grupy E — Samorealizacja. W obrębie tego syndromu występuje jednak wyraźne zróżnicowanie nasilenia preferencji młodzieży w odniesieniu do trzech zawartych w nim wartości szczegółowych.

Wartością zdecydowanie dominującą jest realizacja zainteresowań w działalności zawodowej — wartość ta częstością wyboru dystansuje wszystkie pozostałe kategorie przedstawionej listy, przy czym co czwarty uczeń lokuje ją na pierwszym miejscu w hierarchii. Obecność omawianej tu wartości w preferencjach młodzieży potwierdzają także inne badania z pokrewnej problematyki, w których takie kategorie jak: „ciekawa praca", „praca zgodna z zainteresowaniami", „praca, którą się lubi, która daje zadowolenie" były każdorazowo obiektem powszechnych wyborów [11].

Takie aspekty pracy, jak możliwość uzewnętrznienia i wykorzystywania swych osobistych kompetencji, tego co człowiek wie, umie, co szczególnie potrafi, a także szansa na dokonywanie progresywnych zmian w sobie i w swym zawodowym działaniu są już wybierane rzadziej (w szeregu rangowym zajęły one miejsce 5 i 8) i umieszczane na dalszych pozycjach w hierarchii. Ich wybór nie jest więc zjawiskiem powszechnym, typowym dla całej badanej zbiorowości lecz charakteryzować będzie określone kręgi młodzieży, co ukazane zostanie w paragrafie 3.

Drugi krąg wartości, jaki wyłania się z analizowanego zbioru, to syndrom egzystencjalny. Wysoką drugą i trzecią lokatę w szeregu rangowym uzyskały wartości, które są wyrazem orientacji na zaspokajanie poprzez pracę podstawowych potrzeb życiowych. Młodzież stojąca u progu dorosłości koncentruje swą uwagę i dążenia na tworzeniu organizacyjno-materialnych podstaw własnego, samodzielnego życia. Stąd wysokie wartościowanie pracy, która zapewni szybkie usamodzielnienie się (zdobycie mieszkania), stąd dążenie do osiągania wysokich zarobków, które nie może budzić zdziwienia w społeczeństwie powszechnego niedosytu i eskalacji cen wszystkich towarów i usług.

Życiowy start młodzieży jest w istniejących polskich realiach wyjątkowo trudny i pełen uciążliwych barier, co stanowi szczególnie istotny kontest, wyjaśniający wysoką range, jaką w preferencjach młodzieży zajął ten syndrom wartości. Tej orientacji egzystencjalnej towarzyszy i specyficznie ją uzupełnia jedna wartość z grupy C — Bezpieczeństwo życiowe (ranga 4), a związana z ochroną interesów własnej rodziny, jaką młodzież spodziewa się założyć.

Wysoka pozycja w preferencjach młodzieży omawianych tu wartości

koresponduje z wynikami badań ukazującymi przemiany w orientacjach wartościujących, jakie obserwuje się obecnie w społeczeństwie polskim żyjącym w okresie długotrwałego kryzysu społeczno-gospodarczego. W tych specyficznych warunkach silnie wzrasta ranga wartości materialnych, które postrzegane są jako najważniejszy środek chroniący pracowników i ich rodziny przed kumulującymi się kosztami kryzysu [12].

Destabilizacja gospodarki i makrostruktur społecznych powoduje koncentrację dążeń i zainteresowań jednostkowych na kręgu najbliższym — rodzinie, która zyskuje priorytet w hierarchii wartości i jest głównym źródłem zadowolenia z życia, dystansując w tym względzie sferę pracy zawodowej i czasu wolnego [13].

Ten aspekt ochrony rodziny w warunkach destabilizacji życia i niepewności jutra jest także, jak widać, silnie obecny w preferencjach młodzieży. Choć dla badanej młodzieży założenie własnej rodziny jest jeszcze sprawą przyszłości, już dziś co drugi badany wyraża preferencję dla pracy, która nie będzie przeszkodą i utrudnieniem dla zadań i obowiązków rodzinnych, która pozwoli godzić ze sobą role rodzinne i zawodowe. To kryterium wyboru zawodu i pracy lokowane jest na wysokich pozycjach w hierarchii i wybierane jest, co zasługuje na podkreślenie, nie tylko przez dziewczęta ale także i to często przez młodzież męską.

Analizowany zbiór wartości, które uzyskały znaczny zasięg dopełniają dwie kategorie: wartości allocentryczne i autonomia. Zostały one wskazane wśród wartości preferowanych przez ± co trzecią badaną osobę. Na gruncie licznych badań prowadzonych w środowiskach młodzieży w różnych okresach czasu stwierdzić można, że wartości allocentryczne — użyteczność dla innych ludzi, preferowanie działań służących dobru drugiego człowieka, są względnie stałym elementem struktury wartości młodzieży. We wszystkich przywoływanych tu badaniach miały miejsce wybory wartości typu allocentrycznego, które uzyskiwały — ogólnie rzecz biorąc — umiarkowany zasięg [14]. Zjawiskiem nowym w porównaniu z dotychczasowymi badaniami jest natomiast obecność autonomii wśród wartości wyróżnionych przez młodzież. Na łączną liczbę szesnastu szczegółowych pozycji zajęła ona pod względem częstości wyboru dość wysoką, siódmą lokatę. Postrzeganie przez młodzież pożądanego życia zawodowego w kategoriach zachowania w nim i ochrony własnej niezależności, jest nowym, ważnym aspektem preferencji i oczekiwań pokolenia młodych Polaków lat osiemdziesiątych.

Inne fragmenty zrealizowanego programu badań pokazują, jakimi drogami młodzież zamierza tę względną niezależność w życiu zawodowym osiągnąć. Pierwsza z nich, charakterystyczna dla młodzieży szkół zawodowych, głównie zasadniczych, to ucieczka od pracy w gospodarce uspołecznionej, w tym zwłaszcza w dużych zakładach pracy [15]. Konkretne plany działania związane z zatrudnieniem się poza resortem państwowym posiada co trzeci uczeń ZSZ, co czwarty uczeń technikum lub

szkoły równorzędnej oraz co piąty uczeń liceum zawodowego — średniej szkoły robotniczej. Wśród uczniów liceów ogólnokształcących, które są główną drogą do studiów i dalej do zawodów, w których zatrudnienie objęte jest w zasadzie monopolem państwa, tendencja ta występuje w niewielkim stopniu.

Ponad połowa grupy uczniów oscylujących poza sektor uspołeczniony zamierza otworzyć własny zakład (głównie rzemieślniczy) — nie są to życzenia, projekty, lecz ustalone plany działania, a „własny zakład" jest dla większości tej młodzieży dominującym celem życiowym.

U podłoża tych zamierzeń — obok motywów natury ekonomicznej, z reguły pierwszoplanowych — leży także silnie podkreślane przez badanych dążenie do uniezależnienia się od formalno-organizacyjnych więzów typowego środowiska pracy. Państwowy zakład pracy, zwłaszcza duży, postrzegają oni jako sieć wielorakich zależności, które ciasnym gorsetem otaczają szeregowego pracownika. Jest to w ich oczach środowisko, w którym nie można mieć wpływu na to, w jakich warunkach, jak i co się robi. Uczniowie ci widzą więc szansę osiągania niezależności w u c i e c z c e od tego, co ogranicza, hamuje i nie daje swobody działania.

Druga droga do niezależności, typowa dla młodzieży wybierającej się na studia, a więc cechująca głównie licealistów, to zwiększanie swej „mocy" i możliwości bycia niezależnym poprzez zdobywanie wykształcenia zapewniającego bardzo samodzielną pozycję zawodową, osiąganie wysokich kwalifikacji, wiedzy, szczególnych umiejętności. Sposób na niezależność, preferowany przez tę młodzież, to „u m a c n i a n i e się od zewnątrz".

Dążenie do autonomiczności w życiu zawodowym występuje z jednakową częstością i siłą (pozycje w hierarchii) u uczniów zamierzających osiągnąć różne statusy społeczno-zawodowe tzn. u młodzieży, która pracować zamierza w zawodach robotniczych, zawodach wymagających średniego wykształcenia oraz w zawodach wymagających wyższego wykształcenia. Jest więc ono cechą wspólną młodych ludzi, którzy wchodzić będą w środowiska pracy.

Wspomnieć należy jeszcze na koniec niniejszych rozważań o tych kategoriach wartości, które w wyróżnionej liście były przez młodzież pomijane i zgromadziły niewielką liczbę wyborów. Sytuacja ta dotyczy generalnie trzech rodzajów wartości: prestiżowych, socjocentrycznych oraz barwności życia.

Niska ranga wartości prestiżowych jest zjawiskiem typowym, wielokrotnie stwierdzanym w empirycznych studiach nad młodzieżą, podejmowanych na przestrzeni ostatniego trzydziestolecia [16].

Interpretacja tej tendencji — generalnie odmiennej w porównaniu z typowym dla społeczeństw zachodnich opieraniem modelu kariery życiowej przede wszystkim na wartościach prestiżowych — wymagałaby

rozległych i pogłębionych rozważań sięgających do źródeł tej odmienności nastawień, które związane są z czynnikami natury polityczno-ustrojowej, historycznej, społecznej i ekonomicznej. Ramy niniejszego opracowania nie pozwalają na podjęcie tak szerokiego wątku analiz, stąd poprzestaje się tu tylko na informacji o stwierdzonej w badaniach tendencji.

Niska ranga dwu pozostałych typów wartości, które w innych badaniach uzyskiwały nieco wyższe lokaty — zwłaszcza barwność życia — jest, jak sądzić należy, odbiciem i następstwem sytuacji społeczno-gospodarczej nierównowagi, jaka od wielu lat utrzymuje się w naszej krajowej rzeczywistości. Obserwuje się powszechnie ogólne „zmęczenie życiem", „przebodźcowanie" bieżącymi problemami dnia codziennego — w tych warunkach dominująca staje się potrzeba nie barwnego życia, pełnego przeżyć, lecz wręcz odwrotnie — pragnienie spokoju, normalności.

Wielość dotychczasowych nieudanych prób „powrotu do równowagi" poprzez zbiorowy, wspólny wysiłek, zniechęca z kolei do inwestowania własnej energii, inicjatywy i życiowej aktywności w sprawy o społecznym zasięgu i użyteczności, powodując nasilenie się orientacji, wysiłków i dążeń ludzi wokół życia dla siebie i najbliższych. W tym powszechnie obserwowanym nastawieniu leżeć może przyczyna niskiej pozycji wartości socjocentrycznych, jaką potwierdziły niniejsze badania. Wartości socjocentryczne zachowują swą obecność w preferencjach niektórych kategorii młodzieży, o czym będzie mowa w następnym paragrafie.

3. CZYNNIKI PODMIOTOWE I ŚRODOWISKOWE RÓŻNICUJĄCE STRUKTURĘ WARTOŚCI MŁODZIEŻY

Drugi aspekt podjętych badań dotyczył zależności między strukturą wartości a wybranymi czynnikami podmiotowymi i środowiskowymi charakteryzującymi badaną zbiorowość młodzieży. Empiryczną penetracją objęto tu następujące zmienne niezależne: typ środowiska zamieszkania, typ środowiska pochodzenia, dla którego wskaźnikiem był poziom wykształcenia rodziców badanej młodzieży, płeć, wiek, typ kończonej szkoły, typ wybranego lub preferowanego zawodu, poziom rezultatów edukacyjnych osiąganych przez uczniów w toku nauki szkolnej oraz aspiracje edukacyjne młodzieży. Sieć stwierdzonych zależności jest tak liczna i rozległa (patrz Tabela 2), że ich analiza i interpretacja wymagałaby odrębnego, dużego opracowania. Ograniczyć się więc tu muszę jedynie do zasygnalizowania niektórych związków i prawidłowości. W zasadniczym wątku rozważań przedstawię tu indywidualne rysy systemu wartości uczniów szkół ponadpodstawowych, tj. młodzieży, która wchodzić będzie niebawem w aktywne życie zawodowe.

W badaniach stwierdzono, że struktura preferowanych wartości jest

Tabela 2

CZYNNIKI PODMIOTOWE I ŚRODOWISKOWE RÓŻNICUJĄCE STRUKTURĘ WARTOŚCI MŁODZIEŻY — SIATKA STWIERDZONYCH ZALEŻNOŚCI

	Grupy i kategorie wartości	typ środowiska pochodzenia	typ środowiska zamieszkania	płeć	wiek	szkoły typ kończonej	typ wybranego lub preferowanego zawodu	poziom rezultatów edukacyjnych	aspiracje edukacyjne
A.	Życiowe usamodzielnienie się		×	×	×	×	×	×	×
B.	Wartości materialne		×	×!		×!	×!	×	×
	B. 1. wysokie zarobki		×			×!	×!	×!	×
	B. 2. wynagrodzenie w obcej walucie			×			×!		
C.	Bezpieczeństwo życiowe			0,5	×	×	×	×	×
	C. 1. bezpieczeństwo socjalne					0,005	×		×
	C. 2. bezkolizyjne pełnienie ról zawodowych i rodzinnych			×	×	×			
	C. 3. spokój i łatwość życia					×	×	0,005	×
D.	Wartości prestiżowe	×		×		×	×		
E.	Samorealizacja		×	×!		×!	×!		×
	E. 1. realizacja zainteresowań			×!		×	×	×	×
	E. 2. realizacja uzdolnień umiejętności			×		×!	×	×	×
	E. 3. „przekraczanie siebie"			×		×!	×	×	×
F.	Wartości prospołeczne			×	×	×	×	×	
	F. 1. wartości allocentryczne			×!	×	×!	×	×	
	F. 2. wartości socjocentryczne				×	×	×!	×	
G.	Barwność życia								×
H.	Autonomia			×	×		×		×

Symbole: × — test χ^2, zależność istotna na poziomie 0,01
0,05 test χ^2, zależność istotna na poziomie 0,05
×! — wysoka siła związku między zmiennymi (C STAND PEARSONA w przedziale 0,400—0,600 przy wartości maksymalnej 1,0).

niezależna od typu środowiska zamieszkania młodzieży. Czynnik ten nie wprowadza zróżnicowań częstości wyboru poszczególnych kategorii wartości jak i ich usytuowania w hierarchiach wskazywanych przez młodzież (wyjątek — wartości prestiżowe, nietypowe dla badanej zbiorowości). Wyraźnie odmienna jest natomiast zawartość zbioru wartości preferowanych przez dziewczęta oraz przez chłopców. W hierarchiach wartości wskazywanych przez chłopców zdecydowanie częściej występują wartości materialne, a także większa jest liczba wyborów samodzielności życiowej i autonomii. Dziewczęta częściej preferują natomiast wartości allocentryczne, samorealizację w życiu zawodowym oraz wykonywanie pracy nie zakłócającej pełnienia ról rodzinnych. U podłoża tych różnic leży zapewne postrzegana przez młodych mężczyzn i kobiety odmienność ich życiowych ról, które wyznaczają inny kierunek ich dążeń i celów.

Czynnikiem silnie różnicującym strukturę wartości jest typ szkoły, w jakim uczy się młodzież oraz pozostający w bliskim związku z tą zmienną typ wybranego lub preferowanego zawodu (podstawą kategoryzacji był tu wymagany w zawodzie poziom wykształcenia). Szczegółowy pomiar tych zróżnicowań [17] pozwolił ustalić, że występują wyraźnie odmienne ośrodki krystalizacji systemu wartości dwu kategorii uczniów: młodzieży, która drogą krótkiego kształcenia zmierza w większości do zawodów robotniczych (uczniowie ZSZ) oraz młodzieży, która poprzez długi tok edukacyjny podąża w większości do studiów wyższych (licealiści i część uczniów średnich szkół zawodowych).

Wśród wartości, jakie preferują uczniowie zasadniczych szkół zawodowych zdecydowanie dominuje syndrom egzystencjalny [18]. Największą atrakcyjność mają dla tej grupy uczniów wartości materialne — są one najczęściej wybierane i lokowane na czołowych miejscach w hierarchii. Dla młodzieży tej podstawowym kryterium poszukiwania i wyboru pracy są wysokie zarobki — obok tego co piąty uczeń tej grupy aspiruje do zarabiania w obcej walucie poprzez okresową pracę za granicą. Silne skupienie dążeń uczniów ZSZ na wartościach materialnych potwierdzają także inne wyniki zrealizowanego programu badań, dotyczące np. modelu sukcesu życiowego, jaki preferuje młodzież. Wskazywane przez uczniów ZSZ życiowe osiągnięcia, do jakich chcą oni dojść w niedalekiej przyszłości (wypowiedź otwarta) związane są przede wszystkim z gromadzeniem dóbr, „zdobywaniem rzeczy" powszechnie nieobecnych na deficytowym polskim rynku. Także racje działania, jakimi uzasadniają oni podjęte przez siebie wybory zawodowe, są przesycone aspektem materialnym.

Drugą najczęściej wybieraną i sytuowaną wysoko w hierarchii wartością jest szybkie usamodzielnienie się — zdobycie mieszkania, zapewnienie sobie organizacyjno-materialnych warunków życia „na swoim".

Orientacja na kreatywne aspekty pracy jest w tej grupie młodzieży

wyraźnie słabsza — jedynie realizacja zainteresowań w działaniach zawodowych zyskuje liczne wybory [19]. Młodzież ta nie przejawia predylekcji do wyboru wartości prospołecznych — są one wskazywane sporadycznie i lokowane na odległych miejscach w hierarchii. Głównie ta grupa młodzieży wybiera natomiast bardzo rzadko spotykane w całej zbiorowości wartości prestiżowe.

Większość uczniów zasadniczych szkół zawodowych nie zamierza podjąć drogi awansu poprzez wykształcenie (co wykazał pomiar oczekiwań i planów edukacyjnych), lecz preferuje, jak widać, takie środki realizacji życiowej kariery jak wysoka pozycja w strukturze dochodów, podnoszenie materialnego standardu życia poprzez szybkie „dorabianie się", a także (rzadziej) awans w hierarchii stanowisk czy hierarchii władzy. Typowa dla tej kategorii uczniów jest więc orientacja na szybkie osiągnięcie życiowej stabilizacji. Młodzież ta — w warunkach powszechnego deficytu dóbr umożliwiających organizację samodzielnego życia młodych — koncentruje się głównie na zaspokajaniu przez pracę potrzeb podstawowych.

Jej droga w dorosłość zdominowana jest przez dyrektywę „MIEĆ".

W nawiązaniu do najsilniej preferowanej przez młodzież z ZSZ wartości, jaką są „wysokie zarobki", zwrócić tu należy uwagę na jeszcze jedną, bardzo znamienną prawidłowość. W badaniach stwierdzono mianowicie paradoksalne zjawisko — im niższy jest poziom rezultatów edukacyjnych osiąganych przez uczniów, tym bardziej powszechne są oczekiwania wysokich zarobków w pracy zawodowej. Pomiar rezultatów edukacyjnych [20] wykazał, że niskie i bardzo niskie osiągnięcia szkolne występują masowo w grupie uczniów ZSZ, kumulują się właśnie w tej grupie i są charakterystycznym rysem tej kategorii młodzieży. I właśnie ci uczniowie, którzy legitymują się najsłabszymi osiągnięciami w sferze wiedzy, osobistych kompetencji, umiejętności, najczęściej oczekują wysokich wynagrodzeń za pracę. Ta paradoksalna mentalność ukazuje trwałe skutki permanentnie wadliwej polityki płacowej — takiego wynagrodzenia, w którym wysokość płacy nie tylko nie jest zależna od poziomu kwalifikacji, wysokości i jakości wykształcenia, ale wręcz bardzo często pozostaje w stosunku odwrotnym do zawodowo-edukacyjnego statusu pracownika [21]. Te społeczne sprzeczności, powszechnie postrzegane i uświadamiane przez młodzież, to jeden z istotnych czynników leżących u źródeł polaryzacji systemu wartości młodych ludzi — do sprawy tej powrócimy w dalszej analizie.

Wartości preferowane przez uczniów średnich szkół zawodowych — przy ogólnym spojrzeniu na całą tą grupę — nie tworzą jasnego, wyraźnie sprecyzowanego obrazu. Ta zbiorowość młodzieży jest bowiem bardziej zróżnicowana wewnętrznie pod względem przyszłościowych statusów zawodowo-edukacyjnych. Są wśród nich przyszli robotnicy — absolwenci liceów zawodowych, jest młodzież, która pracować będzie na

stanowiskach średniego personelu technicznego i pokrewnych, jest wreszcie znaczna grupa młodzieży, która zamierza podjąć studia.

Stąd pierwszy kierunek pomiarów, w którym zmienną różnicującą preferencje uczniów był to typ szkoły, w jakiej się oni uczą, ukazał wieloaspektowy charakter struktury wartości, współwystępowanie dwu omówionych uprzednio syndromów wartości, obudowane szeregiem innych kategorii szczegółowych — był to więc obraz podobny do przedstawionego w paragrafie 2.

Obraz ten zmienił się jednak zasadniczo, gdy wprowadzona została druga zmienna różnicująca, a więc kiedy w heteronomicznej zbiorowości uczniów średnich szkół zawodowych wyodrębniono kategorie młodzieży zmierzające do różnych statusów zawodowo-edukacyjnych.

W tym pomiarze struktura wartości uległa spolaryzowaniu i wystąpiły w niej dwa odmienne ośrodki koncentracji wyborów pochodzących od dwu kategorii osób: (a) młodzieży, która po skończeniu szkoły zamierza podjąć pracę i pracować będzie w zawodach wymagających średniego wykształcenia lub w zawodach robotniczych oraz (b) młodzieży, która zamierza uczyć się dalej, kierując się w większości do studiów wyższych.

Struktura watości tej pierwszej grupy młodzieży jest w wysokim stopniu zbieżna z obrazem wartości preferowanych przez uczniów ZSZ. Ośrodkiem krystalizacji systemu wartości jest tu syndrom egzystencjalny, przy czym czołowe miejsce zajmuje w nim życiowe usamodzielnienie się, a towarzyszą mu, na drugiej pozycji wartości materialne. Uczniowie ci nieco częściej — w porównaniu z młodzieżą z ZSZ — wybierają wartości związane z samorealizacją oraz wartości prospołeczne, lecz nie są to różnice istotne statystycznie. Struktura wartości młodzieży, która poprzez średnią szkołę zawodową zmierza do dalszego kształcenia, jest w pełni zgodna z obrazem wartości preferowanych przez licealistów.

Młodzież, która podejmuje długi tok kształcenia — tj. licealiści i wskazana wyżej kategoria uczniów średnich szkół zawodowych — koncentruje swe dążenia wokół kreatywnych aspektów pracy [22]. Jej główne oczekiwania wobec pracy — to realizacja zainteresowań, możliwość czynienia w pracy pełnego użytku z posiadanej wiedzy, uzdolnień, umiejętności, a także postrzeganie pracy jako szansy rozwijania siebie i swego zawodowego działania. Te wartości są ośrodkiem krystalizacji ich systemu wartości i pierwszoplanowym celem zawodowego działania.

Drugim ważnym ośrodkiem skupiającym wybory tej młodzieży są wartości prospołeczne. Silną pozycję zajmują w tym syndromie wartości allocentryczne, związane z działaniem na rzecz dobra drugiego człowieka. Ponadto co piąty licealista przywiązuje także wagę do szerszego społecznego wymiaru antycypowanej pracy, jakim jest współudział w tworzeniu wspólnego, zbiorowego dobra. Młodzież realizująca długi tok kształcenia wchodzi więc w dorosłe życie z dyrektywą: „BYĆ i DAWAĆ".

Choć znaczna część tej młodzieży wskazuje jako preferowaną wartość

życiowe usamodzielnienie się (ranga 4), choć w wypowiedziach swobodnych („planowane osiągnięcia") młodzież ta powszechnie wymienia „zdobycie mieszkania" jako upragniony przedmiot życiowych dążeń, to jednak rzadko dokonuje ona wyboru wartości materialnych, których osiąganie jest zawsze, a w polskich realiach w szczególności, warunkiem podstawowym życiowej samodzielności (czterokrotnie mniejsza liczba wyborów niż w grupie uczniów ZSZ, dalekie miejsce w hierarchii).

Dlaczego — we względnie jednorodnej dla całego pokolenia młodzieży sytuacji powszechnego deficytu dóbr, niezbędnych dla pomyślnego startu w dorosłość — pierwsza z charakteryzowanych tu kategorii młodzieży wchodzi w życie z dyrektywą „mieć", zdobyć to co trudno osiągalne, szybko zabezpieczyć się na przyszłość, zaś druga odczuwając analogiczne braki w sferze potrzeb podstawowych, wybiera regułę „być i dawać", zaprzeczając swą postawą znanym tezom hierarchicznej koncepcji potrzeb Maslowa? [23] Odpowiedź na to pytanie (jedną z wielu, jakich należało by tu poszukiwać) przynosi kolejny aspekt zrealizowanego programu badań, związany z pomiarem aspiracji i oczekiwań edukacyjnych charakteryzowanej tu młodzieży.

W tym nurcie penetracji badano m.in. poglądy uczniów na wartość wykształcenia (...„czy warto się w życiu długo uczyć, starać się ukończyć szkołę średnią lub wyższą...") oraz szczegółowe racje i argumenty, jakimi uzasadniają oni wyrażane przez siebie pozytywne lub negatywne stanowisko w tej sprawie.

Pomiar ten jednoznacznie wykazał, że młodzież stojąca przed wyborem dwóch dróg kształcenia — krótkiego lub długiego — jest w pełni świadoma i przekonana, że stoi zarazem przed koniecznością wyboru jednego z dwóch wykluczających się wariantów życia: kształcenie krótkie znaczy — „mieć", kształcenie długie znaczy — „nie mieć". Młodzi wyjątkowo ostro, w sposób wręcz przejaskrawiony (ale jest to ich stan świadomości), widzą podnoszony tu już uprzednio problem społecznych sprzeczności związanych z dotychczasową polityką płacową. Polska rzeczywistość głęboko przyswoiła im jasną logikę myślenia: kto kształci się długo, pracuje na państwowej posadzie, ma pensję i nic więcej — czyli „nie ma"; kto kształci się krótko, zarabia od początku więcej, a ponadto ma „boki", „fuchy", może „zakombinować", pracować „u prywaciarza" lub „na swoim" — czyli „ma".

W tych życiowych realiach głęboko różnicuje się w świadomości młodzieży obraz jej szans na zaspokajanie potrzeb podstawowych związanych ze startem w dorosłość. Ci, którzy kształcą się krótko, mogą realniej, z większym prawdopodobieństwem, myśleć o szybkiej życiowej stabilności, co umacnia rangę wartości związanych z tym syndromem i zwiększa motywację do ich osiągania. Młodzież, która wybrała długie kształcenie, wie, że jej droga prowadzi do „nie mieć"; a jeśli nie może ona „mieć", tym usilniej chce „być", tym ważniejsze stają się dla niej

potrzeby wyższego rzędu. Wokół nich koncentruje więc ona przede wszystkim swe dążenia i działania, a ich zaspokajanie pełni funkcję kompensacyjną wobec pozostających w stanie nienasycenia potrzeb podstawowych.

W dwie różne życiowe drogi wybiera się więc polska młodzież stojąca przed podjęciem pracy. Wyraźnie odmiennie patrzy się w przyszłość, różnych oczekuje źródeł zadowolenia z pracy. Która z tych grup młodzieży znajdzie w polskiej rzeczywistości pełniejsze szanse osobistego sukcesu i satysfakcji z życia?

Przypisy

[1] Por. E. Ginzberg: Career guidance. New York 1971; D. E. Super: A theory of vocational development. W: S. G. Weinrach (red.): Career counseling. New York 1979

[2] Por. J. Kozielecki: Koncepcja transgresyjna człowieka. Warszawa 1987

[3] Stoi się tu na gruncie relacyjnej koncepcji wartości. Por. A. Kłoskowska: Socjologia kultury, Warszawa 1981, rozdz. 9; M. Misztal: Problematyka wartości w psychologii. Warszawa 1980; G. Kloska: Pojęcia, teoria i badania wartości w naukach społecznych. Warszawa 1982. We wskazanych tu źródłach podkreśla się, że wartości stanowią podstawę ludzkich walorów. Jednostka działająca odwołuje się do wartości, które stanowią kryteria dokonywanych przez nie wyborów.

[4] Losowo pobrana próba liczy 1400 osób; pochodzi ona z terenu 10 województw (tworzą one zwarty blok terytorialny skupiony wokół województwa poznańskiego — są to województwa: zielonogórskie, gorzowskie, pilskie, bydgoskie, toruńskie, włocławskie, konińskie, kaliskie, leszczyńskie i poznańskie) i zamieszkuje we wszystkich typach środowisk (duże, średnie i małe miasto, wieś). W jej skład wchodzą uczniowie ostatnich klas czterech typów szkół: podstawowych, zasadniczych zawodowych, średnich zawodowych oraz liceów ogólnokształcących. Badania zrealizowane zostały w roku 1984 (młodzież szkół podstawowych) i 1985 (młodzież szkół ponadpodstawowych). Badania prowadzono w końcowej fazie roku szkolnego, tuż przed oczekującym uczniów kolejnym progiem edukacyjnym lub progiem edukacja — praca zawodowa, stwarzającym konieczność dokonania przez uczniów etapowych wyborów zawodowych lub szkolno-zawodowych.

[5] Procedura wyboru wartości z przedstawionej listy obejmowała trzy kolejne czynności badanych. W fazie pierwszej badani (posługując się czterostopniową skalą) przypisywali odpowiednie wagi wszystkim pozycjom wyróżnionym w liście. Ten etap rozpoznania i wstępnego szacunku zaoferowanych pozycji prowadził do wyodrębniania przez uczniów wyjściowego zbioru wartości szacowanych wyżej niż inne i eliminacji pozycji uznanych przez nich za drugorzędne lub nie mające dla nich znaczenia. Następnie, w nawiązaniu do aktualnej sytuacji decyzyjnej, w jakiej znajdują się uczniowie (etapowe wybory zawodowe), badany dokonywał wyboru wartości, które są dla niego najważniejsze, na osiągnięciu których najbardziej mu zależy i które — jako główne kryteria oceny różnych ofert zawodowych — bierze on przede wszystkim pod uwagę wybierając zawód i/lub pracę dla siebie. Maksymalna liczba wyborów obejmować mogła 5 pozycji. Wybierane pozycje szeregował następnie badany w kolejności, wskazując hierarchię preferowanych wartości.

[6] Korzystam tu z koncepcji J. Reykowskiego (por.: Osobowość a prospołeczna percepcja. W: Studia z psychologii emocji, motywacji, osobowości. Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk 1977), który wyróżnia i charakteryzuje dwie formy prospołecznej percepcji: allo- i socjocentryczną. Przyjęte tu określenie wartości prospołecznych stosowane są także w innych teoretycznych analizach i badaniach systemu wartości — por. np. A. Siciński: Hipotetyczne perspektywy przemian stylu życia. W: A. Siciński (red.): Styl życia. Przemiany we współczesnej Polsce. Warszawa 1988; a także H. Swida (red.): Młodzież a wartości. Warszawa 1979.

[7] Por. D. Katz, R. L. Kahn: Społeczna psychologia organizacji. Warszawa 1979.

[8] J. Kozielecki: dz. cyt. oraz: Działania transgresyjne: przekraczanie granic samego siebie. Przegląd Psychologiczny 1983, T. 26.

[9] M. L. Kohn, C. Schooler: Praca a osobowość. Warszawa 1986

[10] Por. S. Ossowski: Konflikty niewspólmiernych skal wartości. W: S. Ossowski: Z zagadnień psychologii społecznej. Dzieła, T. III, Warszawa 1967; a także M. Misztal: dz. cyt.

[11] Por. np.: A. Sułek: Wartości życiowe dwóch pokoleń. (Dokument z lat siedemdziesiątych). Kultura i Społeczeństwo 1983, nr 2; R. Borowicz: Postawy młodzieży wobec pracy jako wartości. Acta Universitatis Nicolai Copernici. Socjologia Wychowania V, Toruń 1984; T. Lewowicki: Aspiracje dzieci i młodzieży. Warszawa 1987; Z. Lubowicz, G. Pańczak: Młodzież o sobie i swojej przyszłości. Warszawa 1988.

[12] Por. np.: G. Nowacki: Swiadomość społeczno-polityczna robotników i jej uwarunkowania w okresie wprowadzania reformy. Studia Socjologiczne 1987 nr 3—4; L. Beskid, M. Jarosińska, Z. Sufin, M. Wiśniewski: Sytuacja materialna i potrzeby robotników. W: Potrzeby i aspiracje robotników. T. 7, Warszawa 1987.

[13] Por. A. Sarapata: Wartość pracy i motywacja do pracy. W: T. M. Jaroszewski (red.): Przemiany w świadomości społeczeństwa polskiego. Warszawa 1979; a także R. Borowicz: Struktura wartości młodzieży. Acta Universitatis Nicolai Copernici. Socjologia Wychowania IV, Toruń 1982; J. Jerschina: System wartości młodych robotników i inteligentów w procesie przemian. Kultura i Społeczeństwo 1983, nr 2; M. Jarosz: Bariery życiowe młodzieży. Warszawa 1986.

[14] S. Nowak: Treść i struktura wewnętrzna społecznych postaw studentów. W: S. Nowak (red.): Studenci Warszawy. Warszawa 1965; S. Szostkiewicz: Poglądy, aspiracje i wartości młodzieży współczesnej. Warszawa 1973; W. Adamski: Postawy społeczno-zawodowe młodzieży. Studia Socjologiczne 1974, nr 2; H. Świda dz. cyt.

[15] K. Zielińska: Efektywność orientacji i poradnictwa zawodowego. Poznań 1985. Raport z badań, maszynopis pozostający w dyspozycji Instytutu Kształcenia Zawodowego w Warszawie.

[16] Por. badania przedstawione w pracach: S. Nowaka: dz. cyt.; W. Adamskiego: Młodzież a społeczeństwo. Warszawa 1976; B. Wilskiej-Duszyńskiej: Postawy etyczne i niektóre elementy studenckiego systemu wartości. W: A. Jawłowska, B. Gotowski (red.): Młodzież w procesie przemian. Warszawa 1977; H. Świda dz. cyt.; R. Borowicza: dz. cyt.; T. Lewowickiego: dz. cyt.

[17] Badano m.in. w jakim stopniu w strukturze wartości każdego z badanych występują następujące podzbiory wartości: syndrom egzystencjalny (A+B), syndrom ochronny (C), wartości prestiżowe (D), samorealizacja (E), wartości prospołeczne (F). Sprawdzono więc, jakie jest nasycenie tej struktury danym typem wartości.

[18] Dla ilustracji przedstawiam tu rangowy szereg wartości grupy uczniów ZSZ (w procentach):

1.	B1.	75,7	5.H.	36,0	9.D2.	20,7	13.D3	15,4
2.	A	66,6	6.C1.	27,7	10.E.2	20,3	14.E3.	15,1
3.	E1.	56,0	7.C3.	22,3	11.F1.	18,4	15.D1.	9,4
4.	C2.	42,9	8.B2.	21,7	12.G.	18,1	16.F2.	2,6

[19] Ten charakterystyczny rys młodzieży z ZSZ wyjaśniać by można tezą, że w zawodach robotniczych istnieją obiektywnie mniejsze szanse na samorealizację w działaniach zawodowych, czego młodzież może być świadoma. Teza ta jest dyskusyjna. Podkreślić tu należy, że w badanej grupie reprezentowana jest szeroka panorama zawodów, obejmująca — poza zawodami przemysłowymi (w których praca na wielu stanowiskach może mieć charakter odintelektualizowany i zrutynizowany) — różnorodne zawody ze sfery usług, w których niebezpieczeństwo takie jest nieporównanie mniejsze. Przypomnieć też należy, że 1/3 badanej grupy zamierza pracować poza sektorem uspołecznionym w małych rzemieślniczych zakładach, co także odsuwa powyższe zagrożenie.

Zródeł słabego nasilenia dążeń samorealizacyjnych poszukiwać można we wzorach kulturowych, jakimi nasycony był proces socjalizacji tej młodzieży, jako że w grupie uczniów ZSZ występuje wysoka nadreprezentacja młodzieży ze środowisk robotniczych. W licznych studiach empirycznych stwierdza się, że dla pracowników o niższym statusie społeczno-zawodowym głównym źródłem zadowolenia z pracy są gratyfikacje materialne i prestiżowe (por. np. przegląd badań zawarty w pracach: D. Dobrowolska. Studia nad znaczeniem pracy człowieka. Warszawa — Wrocław—Kraków—Gdańsk 1974; X. Gliszczyńska: Motywacje do pracy. Warszawa 1981. Patrz także dane zawarte w tabeli 2: — zróżnicowanie struktury wartości ze względu na czynnik środowiska pochodzenia występuje w obrębie syndromu egzystencjalnego i samorealizacji — im niższy jest status edukacyjny rodziny pochodzenia, tym częstsze jest występowanie wartości syndromu egzystencjalnego i tym rzadziej przedmiotem wyboru są wartości związane z samorealizacją).

[20] Pomiar ten był rozległy, obejmował wiele szczegółowych wskaźników — rozpatrywano poziom osiągnięć uczniów w poszczególnych grupach przedmiotów o nachyleniu teoretycznym i praktycznym, ich indywidualne sukcesy (uczestnictwo w olimpiadach, konkursach wiedzy i umiejętności — szkolnych i pozaszkolnych), częstość występowania niepowodzeń w nauce, samoocenę osiągnięć szkolnych w relacji do pozostałych uczniów w klasie i in.

[21] Tak specyficzna mentalność może być jedynie wytworem społeczności, w której niewykwalifikowani robotnicy zarabiają więcej niż przeciętna płaca inżyniera, nauczyciela czy młodego lekarza, a zarobki rzemieślnika prowadzącego własny zakład mogą być jedynie nigdy nie spełnionym marzeniem absolwenta uniwersytetu.

[22] Szereg rangowy w tej grupie zawiera następującą kolejność wartości (w %):

1.	E.1.	84,3	5.E.3.	44,6	9.G.	21,1	13.B.2.	7,1
2.	E.2.	62,6	6.C.2.	41,7	10.C.1.	19,4	14.D.2.	3,4
3.	F.1.	50,6	7.H.	39,1	11.B.1.	17,1	15.D.1.	2,3
4.	A.	46,9	8.F.2.	21,4	12.C.2.	7,9	16.D.3.	1,4

[23] A. H. Maslow: Teoria hierarchii potrzeb. W: J. Reykowski (red.): Problemy osobowości i motywacji w psychologii amerykańskiej. Warszawa 1964.

KRYSTYNA BARŁÓG
Wyższa Szkoła Pdagogiczna
Rzeszów

KONFLIKTY SZKOLNE MŁODZIEŻY MĘSKIEJ

Rozwój współczesnej cywilizacji oprócz wielu osiągnięć oraz udogodnień niesie ze sobą skutki uboczne w zachowaniu jednostek — przejawiające się w formie frustracji, stresów, czy różnego rodzaju konfliktów. Szczególnie często występują one wśród dorastającej młodzieży i dotyczą wszystkich dziedzin życia. Przemianom ulegają zainteresowania, poglądy czy formy reagowania. Młodzież często staje się przedmiotem konfliktów. Fakt wystąpienia konfliktu jest zjawiskiem normalnym, natomiast sposób jego rozwiązania może być twórczy, rozwijający osobowość lub szkodliwy, wręcz patologiczny. Nie sam fakt wystąpienia konfliktu stanowi główny problem, lecz formy, w jakich są one przejawiane oraz ich intensywność.

Na terenie klasy szkolnej — w grupie złożonej z osobników o różnych niejednokrotnie dążeniach, celach oraz postawach — występowanie konfliktów interpersonalnych jest nieuniknione. Biorąc pod uwagę fakt, iż szkoła odgrywa znaczącą rolę w rozwoju osobowości uczniów oraz że młodzież spędza w niej znaczną część dnia, w pracy tej zwrócono uwagę na konflikty młodzieży męskiej występujące na terenie szkoły.

Problem konfliktów szkolnych jest złożony, wymaga aktualnych badań, a — niestety prace na ten temat są nieliczne, często wycinkowe i (biorąc pod uwagę szybkie tempo przemian) nie zawsze aktualne. Znajomość podłoża konfliktów młodzieży przez dorosłych, a zwłaszcza nauczycieli i wychowawców, jest konieczna dla wyboru właściwej strategii postępowania. Umiejętność przewidywania oraz dostrzegania problemów u uczniów-wychowanków oraz prawidłowe kierowanie rozwiązywaniem

sytuacji konfliktowych przez nauczycieli może niejednokrotnie przyczynić się do niwelowania sytuacji stresowych u młodzieży szkolnej oraz wpływać na kształtowanie się pozytywnych cech osobowości uczniów.

CEL I METODA BADAŃ

Celem przeprowadzonych badań była próba uzyskania odpowiedzi na pytanie, które zostało potraktowane jako problem główny: jakie rodzaje konfliktów występują na terenie szkoły u chłopców — uczniów klas ósmych?

Dla rozwinięcia zagadnienia wyodrębniono pytania pomocnicze: W jakich formach najczęściej przejawiają się konflikty uczniów klas ósmych z normami obowiązującymi w szkole? Jaka jest intensywność występowania tych konfliktów?

Badaniami objęto młodzież z klas ósmych wykorzystując metodę analizy porównawczej dwóch grup: chłopców — uczniów klas ósmych uczących się w szkołach miejskich oraz chłopców uczących się w szkołach wiejskich. Przyjętą w badaniach metodę realizowano za pomocą analizy dokumentacji, wypracowań badanych oraz ankiety. Wypracowania miały możliwość uzyskania swobodnych, spontanicznych wypowiedzi uczniów oraz rozbudzenie zainteresowania tematem rozmów i dyskusji. Jednocześnie posłużono się przygotowaną do tego celu ankietą pt. „Ja, moja klasa, moi nauczyciele". Ankieta okazała się szczególnie przydatna przy wyselekcjonowaniu konfliktów szkolnych, przyczyn, częstotliwości występowania oraz sposobów przeżywania przez uczniów niepowodzeń szkolnych. Dla uwiarygodnienia uzyskanych informacji zebrany materiał uzupełniono poprzez analizę dzienników lekcyjnych, arkuszy ocen, oraz klasowych „zeszytów uwag". Zapoznano się ze strukturą społeczną badanych, trudnościami wychowawczymi oraz z ich ocenami z zachowania i wynikami w nauce.

CHARAKTERYSTYKA BADANEJ POPULACJI

Badania przeprowadzono w czterech szkołach — dwóch miejskich oraz dwóch wiejskich i objęto nimi chłopców — uczniów klas ósmych szkół podstawowych tworząc grupę B — obejmującą uczniów szkół miejskich oraz K — byli to uczniowie uczący się w szkołach wiejskich. Wybrane do badań szkoły cieszą się dobrą opinią władz oświatowych, odnoszą sukcesy w pracy dydaktycznej oraz wychowawczej. Badana populacja pochodzi prawie całkowicie z rodzin pełnych — 91 proc., przy czym w grupie młodzieży wiejskiej wykształcenie rodziców kształtuje się na poziomie zawodowym oraz średnim, natomiast wykształcenie rodziców młodzieży miejskiej kształtuje się na poziomie średnim oraz wyższym. W badanych grupach występują dobre warunki materialne rodziców.

RÓŻNORODNOŚĆ KONFLIKTÓW SZKOLNYCH W OPINII UCZNIÓW

Punktem wyjścia w badaniach było określenie konfliktów młodzieży męskiej występujących na terenie szkoły. Konflikty, napięcia oraz sprzeczności są nierozerwalnie związane z życiem każdej szkoły. Nauczyciele oraz uczniowie tworzą bowiem dwie odrębne zbiorowości w ramach jednej społeczności szkolnej. Z opinii badanych można wnioskować, że na terenie szkoły uczniowie przeżywają konflikty z nauczycielami na lekcjach oraz na przerwach, jak również konflikty z kolegami. Najczęściej młodzież przeżywa konflikty z nauczycielami — dotyczy to 55 proc. badanej młodzieży w szkołach miejskich i 49 proc. w szkołach wiejskich. Są to głównie konflikty z nauczycielami na lekcji. Obok konfliktów z nauczycielami uczniowie przeżywają konflikty z kolegami. Są to w większości konflikty występujące na przerwach. Rzadziej można zaobserwować konflikty z koleżankami badanych. W badaniach uwidoczniły się również konflikty, jakie często przeżywa młodzież z pozostałym personelem szkoły. Najmniej konfliktów występuje w badanej grupie z dyrekcją — 2,3 proc. u uczniów uczących się w szkołach miejskich oraz 1,3 proc. u uczniów uczących się w badanych szkołach wiejskich.

Wyniki badań świadczą o tym, że badana młodzież narażona jest na terenie szkoły na różnorodne konflikty, przy czym przeżywają konflikty z nauczycielami uczącymi na lekcjach. Młodzież przeżywa również konflikty z rówieśnikami — głównie w czasie przerw lekcyjnych oraz po zajęciach w szkole.

PRZYCZYNY KONFLIKTÓW ORAZ NIECHĘCI DO SZKOŁY

Na podstawie wypracowań osób badanych wyodrębniono problemy poruszane przez uczniów. Dotyczyły one funkcjonowania szkoły, postaw nauczycieli, stosunków z rówieśnikami oraz osobowości badanych. W zakresie funkcjonowania szkoły badani zwracali uwagę na konflikty spowodowane nadmiarem prac pisemnych, zbyt dużą liczbą lekcji w ciągu dnia, „niepotrzebnymi" przedmiotami, trudnymi oraz pracochłonnymi zadaniami.

W zakresie postawy nauczycieli badana młodzież podawała jako przyczyny konfliktów takie cechy, jak: niesprawiedliwość, niesumienność, nieciekawe lekcje, nielubiani nauczyciele, zawyżanie ocen dzieciom prominentów, pytanie uczniów za karę, stosowanie kar cielesnych, brak zrozumienia dla spraw ucznia.

W zakresie stosunków z rówieśnikami badani uczniowie zwracali uwagę na: brak zgrania klasy, lizusostwo, donoszenie nauczycielom („kablowanie"), zazdrość o oceny oraz modne rzeczy, kłótnie między dziewczętami, solidarność, pomoc na sprawdzianach. W zakresie osobowości badani zwracali uwagę na: skłonności do wagarowania, ucieczki z pojedyn-

czych lekcji, lenistwo. W zakresie funkcjonowania szkoły — 65 proc. badanych ze szkół miejskich oraz 54 proc. ze szkół wiejskich zwróciło uwagę na nadmiar sprawdzianów oraz klasówek.

Uczniowie uczący się w szkołach wiejskich stwierdzili, że zadania domowe są zbyt trudne oraz pracochłonne. Ponad 43,3 proc. z nich wskazało na przeciążenie lekcjami w ciągu dnia, a 36,7 proc. na obciążenie przedmiotami niepotrzebnymi. Nie było zgodności co do ważności przedmiotów (wystąpiła duża rozbieżność w opiniach badanych). Jako częstą przyczynę konfliktów młodzież podaje również zbyt wąską skalę ocen. Badani — zarówno ze szkół wiejskich, jak i miejskich — wskazali na niesprawiedliwość nauczycieli (30 proc. badanych). Uczniowie dostrzegali niesumienność oraz niestaranność nauczycieli w pracy, wskazali na brak zrozumienia dla spraw ucznia podając przykłady pytania uczniów za karę i stosowanie kar cielesnych. Pomimo znacznych konfliktów młodzieży, 30 proc. badanych stwierdziło, że chętnie chodzą do szkoły — głównie z uwagi na możliwość spędzenia w niej czasu z kolegami, 26,7 proc. zwróciło uwagę na pomoc wzajemną w trakcie sprawdzianów, klasówek oraz powtórek. Badani chłopcy dostrzegali przyczyny konfliktów szkolnych również we własnej postawie. 53,3 proc. badanych wskazywało na lenistwo, a 23,3 proc. przyznawało się do wagarów oraz ucieczek z pojedynczych lekcji.

Uczniowie ze szkół miejskich przeżywają sytuacje konfliktowe powstające najczęściej w trakcie kontaktów z rówieśnikami oraz nauczycielami. Przyczyną ich powstania jest głównie wadliwe funkcjonowanie szkoły oraz postępowanie samych uczniów. Natomiast zdaniem młodzieży uczącej się w szkołach wiejskich, konflikty szkolne powstają ze względu na nadmierne przeciążenie uczniów liczbą godzin lekcyjnych, pracami pisemnymi oraz zbyt obszernym zakresem materiału programowego. Wynika to zapewne z zaangażowania tej grupy chłopców w pomoc rodzicom w gospodarstwie. W stosunku do chłopców z miasta badani ze środowiska wiejskiego okazali się bardziej samokrytyczni, wskazali na swoje zachowanie jako przyczynę własnych konfliktów na terenie szkoły. Badana młodzież zwróciła uwagę również na nadużywanie przez nauczycieli władzy, konflikty nauczycieli z dyrekcją, niemiłą atmosferę panującą w szkole oraz niektóre przedmioty nauczania.

INTENSYWNOŚĆ KONFLIKTÓW SZKOLNYCH

Rodzaje konfliktów z otoczeniem — w tym konflikty szkolne — można podzielić według stopnia ich intensywności, a więc wyróżnić konflikty przeżywane skrycie, sprzeczki, ordynarne kłótnie, awantury z rękoczynami. Mówiąc o „intensywności" zwrócono uwagę na jej formę zewnętrzną, wyrażoną w stopniu aktywności psychicznej, a czasem i fizycznej, występującej w czasie reakcji na konflikt, a nie w sensie urazu

psychicznego. Bardzo często występują sprzeczki — stanowią one w grupie młodzieży miejskiej 50 proc., natomiast wiejskiej 33 proc. konfliktów. W zakresie intensywności konfliktów uczniów z nauczycielami częste sprzeczki stanowią 23,3 proc., konflikty przeżywane skrycie 26 proc. — w grupie młodzieży wiejskiej. Ordynarne kłótnie z dużą częstotliwością występują u 13,3 proc. badanych, natomiast awantury z rękoczynami stanowią 8 proc. w grupie młodzieży miejskiej, natomiast w grupie młodzieży wiejskiej występują rzadko. Intensywność konfliktów z rówieśnikami jest znacznie wyższa, aniżeli z nauczycielami. Można zaobserwować, że im wyższa intensywność konfliktów z nauczycielem, tym niższa częstotliwość jego występowania.

FORMY ZACHOWAŃ UCZNIÓW PRZEJAWIAJĄCE SIĘ W SYTUACJACH KONFLIKTOWYCH

Na terenie szkoły uczeń wchodzi w konflikty z obowiązującymi w niej normami. Sytuacje konfliktowe przejawiają się w różnorodnych formach. W czasie interakcji z rówieśnikami oraz nauczycielami.

Spośród obowiązków ucznia będących przyczyną konfliktów badani na pierwsze miejsce wysuwają konieczność podporządkowania się decyzjom nauczycieli (39,9 proc. — młodzież miejska oraz 16,9 proc. młodzież wiejska). Natomiast 25,4 proc. młodzieży wiejskiej uważa, że powodem konfliktów jest „obowiązek systematycznej pracy nad podnoszeniem wiedzy". Analizując zachowania uczniów, które wyrażają ich stosunek do obowiązków szkolnych, należy stwierdzić, że 96,7 proc. badanych przyznaje, iż zdarza się im „ściągać" w trakcie sprawdzianów, klasówek oraz powtórek. W grupie młodzieży miejskiej 70 proc. oraz 79 proc. w grupie młodzieży wiejskiej źle odrabia zadania oraz nie przygotowuje się systematycznie do lekcji. 60 proc. uczniów z grupy B oraz 53,3 proc. z grupy K przyznaje, że zdarza im się przeszkadzać na lekcji, a oszukuje nauczycieli 57,7 proc. badanych. Niewielu uczniów, bo 21 proc. młodzieży miejskiej oraz 5,7 proc. młodzieży wiejskiej stwierdziło, że uczy się systematycznie oraz odrabia zadania domowe. Ucieczki z lekcji zdarzają się 30 proc. młodzieży szkół miejskich oraz 10 proc. młodzieży wiejskiej.

Jak wskazują powyższe dane, badana młodzież prezentuje raczej negatywny stosunek do obowiązków szkolnych. Nieliczni chłopcy uczą się systematycznie i odrabiają zadania domowe.

WNIOSKI

1. Zamiarem moim było zwrócenie uwagi na konflikty młodzieży na terenie szkoły. W konfrontacji z dotychczasowymi badaniami można stwierdzić, iż w środowisku uczniów z ostatnich klas szkoły podstawo-

wej istnieje znaczny procent osób, które dostrzegają oraz przeżywają konflikty.

2. Konflikty dorastającej młodzieży z normami obowiązującymi w szkole przejawiają się najczęściej w formie odpisywania zadań, nieprzygotowania do lekcji, przeszkadzania oraz oszukiwania nauczycieli.

3. W środowisku miejskim przeważają konflikty z czynnym wyładowaniem agresji, przybierają formę bójek. Natomiast w środowisku wiejskim są łagodniejsze i przejawiają się w formie obmowy, kłótni, sprzeczek.

4. Pod wpływem niepowodzeń i konfliktów młodzież zraża się do nauczycieli oraz wykładanych przez nich przedmiotów.

5. Uczniowie wskazują niesprawiedliwość nauczycieli jako główną przyczynę konfliktów szkolnych.

6. Nauczyciele powinni poświęcić więcej czasu oraz energii na wnikanie w sprawy drażniące klasę i otwarcie rozwiązywać sytuacje konfliktowe.

7. Funkcjonowanie szkoły powinno zmierzać do likwidacji nadmiernego obciążenia ucznia godzinami lekcyjnymi oraz redukcji zbędnych lub nieaktualnych treści programowych.

Przedstawione w pracy wyniki badań własnych powinny dostarczyć przesłanek do wyciągnięcia wniosków praktycznych dotyczących profilaktyki, diagnozy oraz terapii w działalności praktycznej chroniącej młodzież przed nadmiernym popadaniem w konflikty na terenie szkoły.

PIOTR KOSTRZYŃSKI
Uniwersytet Warszawski

KONCEPCJE WYKORZYSTANIA KOMPUTERÓW W SZKOLNICTWIE POLSKIM

W szkolnictwie polskim można wyróżnić trzy okresy związane z wprowadzaniem komputerów do procesu nauczania. Pierwszy obejmuje lata 1974—1982 i związany jest z próbami wykorzystania dużych systemów komputerowych. Drugi, to lata 1983—1986. Jest okresem przejściowym charakteryzującym się stosunkowo dużym napływem sprzętu mikrokomputerowego do szkół i placówek pozaszkolnych. Trzeci rozpoczyna się we wrześniu 1986 roku zatwierdzeniem programu nowego przedmiotu „Elementy informatyki" i trwa po dziś dzień. Oczywiście periodyzacja ta ma charakter umowny, a granice wyznaczane latami nie są ostre.

W Polsce, podobnie jak w krajach zachodnich, idea wykorzystania komputerów w nauczaniu związana była początkowo z dużymi systemami komputerowymi [1]. Jednakże szersze wykorzystanie komputerów było niemożliwe ze względu na małe nasycenie sprzętem komputerowym

i jego dużą różnorodnością. W owym czasie dominowały w Polsce komputery typu ICL — ODRA i duże systemy IBM—308. Wszystkie one miały architekturę nieprzystosowaną do wykorzystania w szkole. Dominowała praca w systemie „wsadowym" — dane wprowadzane z kart perforowanych lub taśmy papierowej. Dopiero w drugiej połowie lat siedemdziesiątych wdrożono pierwszy podsystem konwersacyjny „GEORGE 3", który pozwalał na bezpośrednią komunikację z jednostką centralną (CPU) przy pomocy końcówki monitorowej. Brakowało także oprogramowania dydaktycznego. Mimo tych ograniczeń rozpoczęto prace nad stworzeniem modeli kształcenia wspomaganego komputerem. Jedną z pierwszych prób podjęto w Politechnice Warszawskiej. Model ten wykorzystywał schemat nauczania programowego Crowdera [2].

W 1977 roku w WSP w Krakowie został opracowany system komputerowego wspomagania nauczania, składający się z trzech modułów (pakietów): [3] — pakiet „SERWIS"; jego podstawową funkcją była pomoc w redakcji podręcznika programowanego przeznaczonego do nauczania wspomaganego komputerowo. Zawierał on translator języka autorskiego, którego zadaniem było tworzenie zbioru strategii nauczania i ewentualna weryfikacja błędów, programy zakładania i aktualizacji zbioru przechowującego treści nauczania oraz program wydruku podręcznika — pakiet „NAUKA"; służący do konwersacyjnego nauczania na podstawie podręcznika utworzonego przy pomocy pakietu „Serwis". Nauczanie odbywało się według toku narzuconego podręcznikiem, ale nauka była indywidualizowana w zależności od poziomu wiedzy uczącego się. W skład pakietu wchodziły moduły: zapamiętywania „historii" uczenia się każdego ucznia w ramach danego podręcznika, kontroli wiedzy i nauczania konwersacyjnego — pakiet „OCENA"; służący do oceny postępów w nauce.

Systemy takie były dostępne jedynie w ośrodkach akademickich wyposażonych w odpowiedni sprzęt, a ich wpływ na kształcenie w szkołach był niewielki, mimo dostrzeganej konieczności wprowadzenia do programów kształcenia problematyki informatycznej. Oprócz koncepcji wykorzystujących komputer w toku nauczania pojawiły się także idee informatyzacji nauczania poprzez algorytmizację wybranych tematów i wprowadzanie do danego przedmiotu modeli informatycznych bez konieczności użytkowania komputerów [4].

W 1974 roku rozpoczęto nauczanie informatyki w szkołach średnich w ramach zajęć nadobowiązkowych i kół zainteresowań. W pierwszym roku nauczanie informatyki wprowadzono w 22 liceach, by w 1980—1981 objąć przeszło pięćset szkół średnich [5]. Jednakże później liczba ta zmalała ponad dwukrotnie. Program, zatwierdzony w 1980 roku przez ministra oświaty i wychowania, nie zakładał konieczności korzystania z komputera w trakcie zajęć. Celem zajęć miało być zdobycie podstaw wiedzy informatycznej, zrozumienie specyfiki rozwiązywania problemów

przy pomocy metod informatycznych oraz zrozumienie znaczenia metod informatycznych we współczesnym świecie. W rzeczywistości dominowało nauczanie elementów programowania w języku FORTRAN. Nie opracowano również żadnego podręcznika do nauczania tego przedmiotu ani jakichkolwiek pomocy dydaktycznych, mogących przybliżyć idee zastosowań informatyki. Należy przy tym pamiętać, iż były to czasy, w których problematyka informatyczna nie funkcjonowała w świadomości społecznej tak, jak to ma miejsce teraz. A zatem, funkcje deklarowane przez program — dziś nazwane funkcją alfabetyczną, rozmijały się z funkcjami realizowanymi (nauka programowania), również sposób realizacji tej ostatniej pozostawiał wiele do życzenia. W praktyce uczeń nie miał możliwości uruchomienia w komputerze pisanego przez siebie programu.

Pierwszy okres nie przyniósł zatem spodziewanych efektów, a rozczarowanie uczniów, nauczycieli i decydentów do informatyki spowodowało zanik już istniejących struktur organizacyjnych i programowych. Ponadto brak było zaplecza dydaktycznego do nauczania tego przedmiotu i to w zakresie wszystkich aspektów (software, hardware — w tym także wspomagających pomocy dydaktycznych; i teachware). W odróżnieniu od np. USA nie można było zorganizować w oparciu o wyspecjalizowane centra informatyczne [6] wyposażone w duże systemy komputerowe sieci dydaktycznej, po pierwsze z powodów finansowych — bardzo drogi sprzęt, a po drugie z powodu nikłej sieci telekomunikacyjnej.

Drugi okres rozpoczyna się około 1983 roku i charakteryzuje się żywiołowym napływem sprzętu mikrokomputerowego, początkowo do klubów (np. ABAKUS), a w późniejszym okresie także do szkół. Przede wszystkim jest to sprzęt produkcji zachodniej (rodzina komputerów Sinclair, Amstrad, Commodore, Atari). Wraz ze sprzętem pojawia się także oprogramowanie, dominują tu jednak gry komputerowe. Stan taki utrzymuje się po dziś dzień. Nie udało się zatem uniknąć błędu, przed którym przestrzegał J. R. Hartley [7], upatrując jednej z przyczyn małej skuteczności MEP [8] w różnorodności sprzętu, a co za tym idzie, trudnościami w stworzeniu jednolitego oprogramowania dydaktycznego.

Tej sytuacji usiłowali przeciwstawić się autorzy programu „Elementy informatyki" ustalając szereg wymogów formalnych, jakie spełniać powinien mikrokomputer szkolny i postulując rozpoczęcie produkcji polskiego mikrokomputera przeznaczonego do celów dydaktycznych. Do najważniejszych z nich należą:

1. pamięć nie mniejsza niż 64kB oraz monitor ekranowy z grafiką
2. klawiatura zgodna z polską normą
3. możliwość łączenia komputerów w sieć i pełne wyposażenie peryferyjne (przynajmniej jedna drukarka i stacja dysków). Jednakże gdyby ściśle przestrzegano zaleceń komisji programowej, do dnia dzisiejszego

praktycznie nieliczne tylko szkoły mogłyby realizować program „Elementy informatyki".

Lata 1983—1986 i następne są okresem, w którym rozwija się dyskusja nad nowym kształtem informatyki w szkole. We wrześniu 1986 roku wchodzi w życie program przedmiotu fakultatywnego „Elementy informatyki" opracowany przez Polskie Towarzystwo Informatyczne na zlecenie Instytutu Programów Szkolnych i zatwierdzony przez Ministerstwo Oświaty i Wychowania na rok szkolny 1986/1987. Celem tego przedmiotu jest nauczenie metod rozwiązywania prostych problemów za pomocą mikrokomputera na poziomie programowym liceum ogólnokształcącego. Powinny być one dostosowane do wiedzy i umiejętności uczniów. W trakcie zajęć uczniowie powinni poznać podstawy programowania oraz zdobyć praktyczne umiejętności posługiwania się sprzętem informatycznym i jego oprogramowaniem. Dodatkowym celem nauczania tego przedmiotu jest stworzenie warunków sprzyjających korzystaniu z komputera podczas uczenia się matematyki, fizyki, chemii pracy-techniki i innych przedmiotów (idea nauczania wspomaganego komputerem).

Orientacyjny podział godzin przewiduje:

— obsługę mikrokomputera (2 godziny—3% czasu)
— praktyczne zastosowanie mikrokomputera (6 godzin—8% czasu)
— tworzenie grafiki (4 godziny—5% czasu)
— tworzenie procedur i style programowania (24 godziny—32% czasu)
— nieelementarne metody grafiki (12 godzin—16% czasu)
— działania na tekstach (12 godzin—16%)
— ćwiczenia samodzielne (15 godzin—20% czasu).

Podstawowym celem tych zajęć miało być według założeń autorów przygotowanie przyszłego użytkownika komputera, a nie programisty. Jednakowoż co najmniej 53% czasu przeznaczone jest na aktywność związaną z samym programowaniem, a tylko 24% na użytkowanie gotowych programów aplikacyjnych.

Pomimo opracowania tego programu nadal trwa dyskusja nad ustaleniem miejsca i roli komputera w kształceniu, jednakże nie dopracowano się jeszcze spójnej koncepcji, jak to ma miejsce w państwach zachodnich. Prezentowane poniżej stanowiska są fragmentaryczne i często niespójne zewnętrznie.

A. Walat[9] uważa, że jednym z podstawowych zadań nauczania informatyki winno być rozwijanie umiejętności rozwiązywania problemów. Zwraca również uwagę na fakt, iż jedną z ważniejszych i koniecznych aktywności podczas nauki jest odkrywanie pewnych prawidłowości — reguł. Podobna koncepcja legła u podstaw Projektu LOGO, którego głównym zadaniem jest stymulowanie ucznia do odkrywania reguł (pattern) w geometrii. Aby ten cel zrealizować niezbędne są specjalne programy edukacyjne, które inspirowałyby poszukiwania ukrytej reguły.

Autor sygnalizuje możliwość ewentualnej zmiany stylu myślenia ucznia pod wpływem pracy z tymi programami.

Problemem tym zajmuje się także R. Dobrowolski [10]. Sądzi on mianowicie, że nauka programowania może prowadzić do tendencji stosowania strategii algorytmicznych w sytuacjach, w których należy stosować strategie heurystyczne. Ucząc młodych ludzi metod myślenia algorytmicznego można spowodować nadmierną skłonność do poszukiwania ukrytych reguł i jedynego rozwiązania tam, gdzie prawidłowych rozwiązań może być wiele. Niestety brak jest jak dotąd wystarczających danych do rozstrzygnięcia tego problemu.

Czym zatem ma być mikrokomputer w szkole? Jakie jest jego miejsce w dydaktyce? Są to pytania, na które próbuje udzielić odpowiedzi J. Dunin-Borkowski [11]. Analizując zapatrywania nauczycieli i uczniów stwierdza on, że ci pierwsi oczekują, iż komputer będzie uniwersalnym środkiem dydaktycznym, odciążającym ich od niektórych zadań. Uczniowie z kolei pragną, by komputer uczynił z nauki wspaniałą zabawę. Realizacja tych oczekiwań jest zdaniem autora praktycznie niemożliwa. W dalszej części referatu (został on wygłoszony na II Krajowej Konferencji „Informatyka w szkole") autor formułuje dwie koncepcje podejścia do problematyki alfabetyzacji informatycznej — koncepcję informatyczną i operacyjną.

Pierwsza z nich postuluje wprowadzenie informatyki jako osobnego przedmiotu nauczania, celem przygotowania szerokich kadr profesjonalnych programistów. Podstaw wiedzy powinna uczyć szkoła w ramach kursu informatyki i technik obliczeniowych. W myśl zasad drugiej koncepcji alfabetyzacja nie musi opierać się na znajomości zasad profesjonalnego programowania. Ważniejsze jest poznawanie możliwości zastowań komputerów w różnych dziedzinach życia. Sprowadza się więc naukę do podstaw elementarnego programowania, większy nacisk kładąc na obsługę gotowych programów aplikacyjnych. Zgodnie z tą koncepcją komputer jest nie tylko środkiem dydaktycznym (realizacja przedmiotu z wykorzystaniem komputera), ale także obiektem nauczania (poznawczego — nauka o komputerze; oraz operacyjnego — nauka o możliwościach zastosowań techniki komputerowej). Autor jest zwolennikiem tezy, że podstawowym celem stosowania komputerów w szkolnictwie nie jest wspomaganie nauczania, ale alfabetyzacja komputerowa (computer litteracy), a zatem komputer winien być przede wszystkim obiektem nauczania.

Wykorzystując zaprezentowane koncepcje do analizy przedstawionego powyżej programu przedmiotu fakultatywnego „Elementy informatyki", można stwierdzić, że explicite stara się on spełnić wymogi obydwu — informatycznej od strony formalnej (utworzenie oddzielnego przedmiotu), operacyjnej od strony ideowej (deklarowany nacisk na umiejętność wykorzystywania komputera w codziennym życiu), choć implicite (por. roz-

kład godzin) wybitnie preferuje kierunek informatyczny (aktywność związana z programowaniem). Trudno jest teraz orzec, czy dualizm ten jest efektem wypracowanej formuły, z jasno określonymi celami i skutkami, czy też jest dziełem przypadku, lub próbą mediacji między ideałem — koncepcja operacyjna, a rzeczywistością — brak oprogramowania przy istniejącym już sprzęcie. Na niebezpieczeństwo takiej sytuacji zwraca uwagę D. G. Hawkridge [12] pisząc: „Zupełnie niefortunnym rozwiązaniem były maszyny uczące sprzedawane w latach sześćdziesiątych bez dobrego jakościowo zestawu programów. Działacze oświatowi wiedzą, że nie mogą dopuścić do powtórzenia się podobnych niedociągnięć, że nie mogą pozwolić na to, aby kosztowne urządzenia pokrywał kurz". Niestety w Polsce w tej chwili taka sytuacja właśnie ma miejsce. Nie istnieją wyspecjalizowane instytucje, w których opracowywano by programy edukacyjne. Sama procedura tworzenia takiego programu jest procesem wymagającym olbrzymiej wiedzy z co najmniej kilku dziedzin — dydaktyki, metodyki, psychologii, informatyki. Samodzielne tworzenie programów przez uczniów i nauczycieli w ramach zajęć, jak to ma miejsce dotychczas, może być traktowane jako zdobywanie podstaw wiedzy o komputerze (koncepcja informatyczna), w sposób bardzo efektywny (zadaniowy), na co zwraca uwagę Papert [13] w kontekście kształcenia innowacyjnego.

Wydaje się również, że koncepcja J. Dunina-Borkowskiego w sposób istotny ogranicza rolę komputera w szkolnictwie. Traktuje go wyłącznie w kategoriach obiektu nauczania. Uszczupla to w dość znacznym stopniu możliwości, jakie stwarza ta nowa technika. I choć autor wymienia także inne funkcje (jako środka nauczania i generatora nowych możliwości dydaktycznych) to w pracach nad koncepcją oceny programów edukacyjnych wyraźnie preferowana jest tylko ta jedna funkcja. Opracowany przez Zakład Edukacji Komputerowej w Ośrodku Badawczo Rozwojowym Pomocy Naukowych i Sprzętu Szkolnego katalog dostępnego oprogramowania dydaktycznego [14] zawiera wskaźnik oceny każdego z programów, który uwzględnia co prawda trzy wymiary — charakterystykę techniczno-użytkową, przedmiotową (oparta na uproszczonej taksonomii celów Blooma) i komputerową (sprowadzona do oceny w jakim stopniu program spełnia funkcje obiektu nauczania), lecz ocena końcowa jest ich iloczynem. Ostatni wymiar może przyjmować wartość z zakresu 0—1. Przy tak skonstruowanym wskaźniku nawet dobry program służący np. do kontroli wiadomości ucznia zostanie zdyskwalifikowany przez oceniających, ponieważ na ostatnim wymiarze uzyska wartość 0, co równoznaczne jest przy takiej konstrukcji wskaźnika, globalnej ocenie 0 (w katalogu tym uwzględniono jak dotąd 34 programy, a średnia ocen przez nie uzyskanych wynosi 2,7 na skali od 0 do 18 punktów). O ile więc samo powołanie zespołu oceniającego oprogramowanie dydaktyczne jest godne uwagi, to jednak przyjęta procedura formułowa-

nia oceny jest bardzo kontrowersyjna. Wydaje się, iż najważniejszą kategorią w ocenie programów dydaktycznych winien być sposób realizacji stawianego przed programem celu (w tym uwzględnienie efektów nauczania-uczenia się) — kategorie teleologiczne, oraz sensowność korzystania przy realizacji celu z komputera — kategorie teleonomiczne, a nie to czy spełnia on funkcję alfabetyzacyjną czy też nie. Do tego natomiast sprowadza się sposób oceniania proponowany przez zespół J. Dunina-Borkowskiego.

Odmienny pogląd prezentuje E. Czyżo [15]. Poszukując odpowiedzi na pytanie, czym ma być informatyka na użytek dydaktyki, stwierdza, że „(...) najwłaściwsza wydaje się koncepcja określenia informatyki jako nauki o rozwiązywaniu problemów przy wykorzystaniu komputera". Główną osią tematyczną tej koncepcji jest proces rozwiązywania problemu za pomocą komputera, składający się z czterech etapów:

— formułowanie problemu
— poszukiwanie metody rozwiązania problemu
— tworzenie algorytmu
— realizacja algorytmu.

O ile J. Dunin-Borkowski optuje za koncepcją operacyjną, to E. Czyżo jest zwolennikiem kierunku informatycznego i głównym celem, jaki ma do zrealizowania mikrokomputer w szkole, jest jego zdaniem zapewnienie kontaktu z informatyką, poprzez realizację zadań przy pomocy komputera według przedstawionego wyżej schematu.

Stanowiska obu autorów są charakterystyczne dla dyskusji, jaka toczy się w kraju na temat komputerów w szkole. Jedni są zwolennikami kierunku informatycznego, drudzy preferują kierunek operacyjny. Wspólną cechą obu kierunków jest skupienie swojej uwagi na sposobie użytkowania mikrokomputera (szkolimy przyszłych informatyków — wersja informatyczna, kształcimy przyszłych użytkowników — wersja operacyjna). Natomiast mało uwagi poświęca się specyficznej dla szkoły problematyce wspomagania nauczania, jak to ma miejsce w przypadku zachodnich koncepcji (np. CAL). I choć zarówno aspekt informatyczny jak i alfabetyzacyjny wydają się być ważne z punktu widzenia kształcenia przyszłego „obywatela XXI wieku", to nie wyczerpują one funkcji jakie pełnić może komputer w szkole, zarówno w aspekcie dydaktycznym jak i organizacyjnym. Jest to możliwe nie tyle dzięki temu co mikrokomputer wnosi „sam przez się", ile poprzez nową jakość, jaką można wygenerować w samym procesie kształcenia realizowanym w szkole, tworząc nową „technologię myślenia" o przebiegu procesu nauczania-uczenia się.

Przypisy

[1] E. Berezowski: Aspekty dydaktyczne automatyzacji procesu kształcenia — wybrane zagadnienia Warszawa 1984 PWN; H. Bereziński: O informatyzowaniu naucza-

nia. Informatyka No. 5/1080: W. Dobrowolski: Komputer w szkole. W: S. Słomkiewicz (red.): Materiały do nauczania Pedagogiki. Techniczne środki kształcenia Warszawa 1978, Wyd. U.W.

[2] J. Mieścicki, M. Muszyński: Zasady wykorzystania uniwersalnej maszyny cyfrowej UMC-10 do celów programowanego nauczania. Dydaktyka Szkoły Wyższej No. 2/1968

[3] J. Indulska, M. Slusarczyk: Zastosowanie komputerów w nauczaniu. Projekt języka dydaktycznego dla celów kontroli wiadomości i nauczania programowego. W: E. Berezowski: Aspekty... op. cit.

[4] H. Bereziński: Informatyka w szkole dziesięcioletniej. Informatyka No. 6/1980

[5] Z. Suraj: Problemy nauczania informatyki w szkołach średnich. Dydaktyka No. 7/1985

[6] J. R. Hartley: The Innovation of Computer Assisted Learning. British Journal of Educational Technology No. 5/1987

[7] System rozbudowanych łączy między jednostką centralną w Uniwersyteckim Centrum Obliczeniowym a stanowiskami roboczymi w szkołach realizowano w ramach systemu CAI (Computer Assisted Instruction) w USA.

[8] MEP — National Microelectronics Education Programme: Narodowy Program Edukacji Mikroelektronicznej realizowany w latach 1981—1986 w Wielkiej Brytanii. Szerzej P. Kostrzyński: Edukacyjne zastosowania mikrokomputerów. Raporty z badań prowadzonych w szkolnictwie amerykańskim i brytyjskim. Ruch Pedagogiczny No. 1/1989

[9] A. Walat: Komputer w kształceniu matematycznym. Komputer No. 1/1987

[10] R. Dobrowolski: Psychologia a mikrokomputery w szkole. Psychologia Wychowawcza No. 3/1987

[11] J. Dunin-Borkowski: Mikroinwazja. Komputer No. 7/1986

[12] D. G. Hawkridge: Technologia kształcenia dziś i jutro. W: Cz. Kupisiewicz: Nowoczesność w kształceniu i wychowaniu. Warszawa 1985 WSiP

[13] S. Papert: Mindsforms: Children, Computers and Powerfull Ideas. NY Basic Books 1980

[14] Katalog oprogramowania dydaktycznego. Wydawnictwo Ośrodka Badawczo-Rozwojowego Pomocy Szkolnych Warszawa 1987

[15] E. Czyżo: Nauczyciel-uczeń-mikrokomputer. Dydaktyka No. 6/1985

LORA PAWLISZCZE
Liceum Ogólnokształcące
Krzepice

„TEORETYZACJA PRZEDMIOTOWA" JAKO ŚRODEK INDYWIDUALIZACJI KSZTAŁCENIA

Postęp cywilizacyjny ostatnich lat zwiększył dystans między potrzebami społeczeństwa a możliwościami wychowawczo-edukacyjnymi szkoły w stopniu tak dużym, iż dystans ten stał się problemem społecznym.

Przeszliśmy w nowy okres historyczny wymagający powszechnej orientacji na innowacyjność. Staje się obiektywnie niemożliwym opieranie postępu na zdolnościach znikomego procentu jednostek najbardziej predysponowanych genetycznie. Szkoła stoi przed potrzebą wypracowania metod rozbudzających twórcze możliwości tkwiące w każdym człowieku. Jedną z dróg stanowi wykorzystanie zaplecza metodologicznego nauki i wartości, które szkole może zaofiarować filozofia.

Wieloletni kontakt z młodzieżą licealną pozwala twierdzić, że pozbawienie programu nauczania wątków filozoficznych stwarza tylko iluzję swobody w wyborze własnej wizji świata. W rzeczywistości możliwości

intelektualne większości młodzieży w wieku licealnym nie pozwalają na samodzielne pokonanie bariery między wiedzą szczegółową a ogólną. Stwierdza się powszechny infantylizm interpretacyjny, trudności w rozpoznawaniu przyczyn i skutków studiowanych zjawisk, a w sferze wychowania — powielanie wzorów osobowościowych. W świadomości uczniów występuje odczucie książkowości wiedzy szkolnej, oderwania jej od realnej rzeczywistości, a w konsekwencji — marginalnej użyteczności.

Spostrzeżenia te przyczyniły się do przekonania, iż możliwość kardynalnej zmiany sposobu kształcenia stwarza teoretyzacja przedmiotowa. Należy przez nią rozumieć nauczanie — w przypadku moich poczynań nauczanie chemii — nie z pozycji empirii i w postaci gotowego systemu uznanych teorii, lecz ukazanie wiedzy chemicznej w rozwoju, ujęcie jej z punktu metodologii i filozofii nauki. Ujęcie takie, oczywiście dostosowane do poziomu uczniów, wymaga od nich pogłębienia myślenia, refleksji, kształtowania własnych sądów. Ten dialog ze światem wartości ucznia otwiera drogę do poznania indywidualności ucznia. Z kolei kształtowanie młodzieży o umysłowości nawykłej do samodzielności sądów przygotowuje ją do wykazywania postaw nowatorskich, do działań innowacyjnych.

Tylko filozofia nauki, wnioskuję z doświadczenia, jest jedyną metodą uniwersalną w całym arsenale metod nauki szczegółowej, gdyż nie zostawia obojętnymi wobec swoich treści wszystkich bez wyjątku uczniów. Najbardziej podatnymi na treści filozoficzne są uczniowie I i II klasy licealnej. W wieku późniejszym ucznia cechuje przeświadczenie o samowystarczalności intelektualnej, co z kolei ogranicza kontakt z nim.

Należy przy okazji stwierdzić, że nie dysponujemy aktualnie należytą wiedzą o relacji informacja-odbiór, gdyż swoją dotychczasową praktykę pedagogiczną opieraliśmy na mylnym utożsamianiu aktu poznania z aktem myślenia. W konsekwencji całą swoją pomysłowość skupialiśmy głównie na ulepszaniu sposobów redagowania myśli, a za miernik trafności rozwiązań metodycznych przyjmowaliśmy poziom odtwórstwa treści merytorycznych.

Ponieważ długotrwałe obserwacje przyczyniły się do przekonania, iż aktualny sposób realizacji programu nauczania chemii w szkole średniej nie spełnia należytej roli czynnika kształcącego postawy uczniów, podjęłam systematyczne badania, które miały zweryfikować (bądź podważyć) takie mniemanie.

BADANIA WSTĘPNE

Badania rozpoczęto od zwiadu badawczego, który miał określić granice wpływów światopoglądowych szkoły, osoby nauczyciela oraz przedmiotu chemii, wyłonić tematykę najbardziej efektywną w sensie kształ-

towania postaw oraz ustalić jakość wpływów aktualnego programu nauczania chemii na kształtowanie postaw uczniów.

Zwiad badawczy w pełni potwierdził przypuszczenie, iż bezrefleksyjny oraz pozbawiony zasad metodologii nauki przekaz treści merytorycznych preferowany przez współczesną szkołę znacznie ogranicza wpływ nauki szkolnej na kształtowanie postaw ucznia i jednocześnie przyczynia się do powstawania błędnych wizji. Argumentacja uczniów na rzecz wpływu chemii na kształtowanie światopoglądu świadczy bardziej o wpływie osobowości uczącego, aniżeli o reakcji na bezpośrednie treści merytoryczne. Wypowiedzi uczniów są pozbawione elementów krytycyzmu, obserwuje się całkowitą zależność ucznia od wnioskowania nauczyciela, a na jej gruncie masowy werbalizm. Np. temat „Prawo okresowości" został odebrany głównie w aspekcie zalet osobowych uczonego (pracowitość, konsekwencja w dążeniu do celu, „zamiłowanie do porządku" itp.), natomiast temat „Budowa atomu" okazał się u 93% badanych poza sferą refleksji.

Zakres materiału programowego pozwala na dostrzeżenie przez ucznia związków między pokrewnymi dyscyplinami wiedzy. Jednak spostrzeżenia te nie inspirują go do właściwych wniosków z racji nieznajomości swoistości chemii jako odrębnej nauki, jak też z braku świadomości granic stosowalności jej metod. W konsekwencji np. uczeń redukuje organizm żywy do zespołu procesów fizyko-chemicznych, widzi go jako „maszynę" lub „robota".

Ogólnie można stwierdzić, że aktualny program nauczania ma wydźwięk światopoglądowy zaledwie dla elity ok. 5% uczniów. Pozostała grupa uczniów wykazuje uzależnienie od cudzych postaw myślowych i osobowościowych.

BADANIA PODSTAWOWE

Wyniki zwiadu badawczego posłużyły do opracowania nowej wersji metodycznej wybranego materiału nauczania pod kątem teoretyzacji przedmiotowej. Nowa wersja dotyczyła teorii ziarnistej struktury materii, ponieważ tematyka ta jest dość atrakcyjna dla ucznia, a jej realizacja odnosi się do najbardziej korzystnej dla badań grupy wiekowej.

W trakcie realizacji nowej wersji zakładano osiągnięcie:

a) autonomiczności w odbiorze treści merytorycznych przez ucznia,
b) pokonanie postawy bierności poprzez poruszenie systemu wartości,
c) efektywną stymulację myślenia innowacyjnego,
d) wypracowanie narzędzi wczesnego wykrywania zdolności,
e) opracowanie metodyki nauczania umożliwiającej realizację powyższych założeń.

Cały materiał nauczania został zrealizowany w przepisowym wymia-

rze godzin w klasach niewyselekcjonowanych. W badaniach posługiwano się testami i ankietami anonimowymi.

W toku realizacji nowej wersji wyłoniła się metoda szczególnie skuteczna w uaktywnieniu myślenia i wyobraźni ucznia. Metoda ta pozwala na samodzielne pokonanie przez ucznia wycinka informacji, mieszczącego się między dwoma następującymi po sobie pojęciami naukowymi i składa się z następujących etapów:

a) osiągnięcie całkowitej zgodności w odbiorze i operowaniu tym zespołem pojęć, na podstawie których nauczyciel ma zamiar sformułować zagadnienie problemowe,

b) samodzielne, indywidualne rozwiązywanie problemu przez uczniów przy wspomagającym udziale nauczyciela, stawiającego pytania cząstkowe; pytania te motywują uczniów do uzasadnienia własnej koncepcji, następnie sugerują konieczność jej krytycznej oceny oraz stwarzają możliwość spostrzeżenia odmiennych rozwiązań tegoż problemu i oceny cudzych racji,

c) dyskusja podsumowująca, uwypuklająca niedoskonały charakter zaproponowanych rozwiązań problemu; po dyskusji nauczyciel wprowadza dodatkowy pakiet informacij, który pozwala uczniowi na udoskonalenie własnej koncepcji i spostrzeżenie nowych pojęć, wynikających z pogłębionej wiedzy o przedmiocie badań itd.

Metoda ta praktycznie wyklucza postawę bierną, gdyż uczeń jest postawiony przed koniecznością udzielania samodzielnych odpowiedzi na ściśle powiązany ciąg pytań.

Istotnym warunkiem powodzenia w realizacji powyższej metody jest technika oceniania uczniów. Tradycyjna forma odpytywania paraliżuje psychikę ucznia, stanowi swoistą walkę o stopień i w konsekwencji powoduje odejście od samodzielnych sądów na rzecz zasłyszanych „poprawnych" interpretacji. Dlatego w przeprowadzonych badaniach oceniane były, i to tylko notą najwyższą, wszystkie odpowiedzi, które cechowała samodzielność sądu — niezależnie od tego, czy były poprawne z pozycji naukowej. Należy nadmienić, że w konsekwencji nie było praktycznie uczniów, którzy nie mogliby odtworzyć treści poznawanych praw i teorii.

W trakcie badań empirycznych zarysowały się dwie drogi klasyfikacji i selekcji uczniów, mianowicie ze względu na:

1) swoistości myślenia uczniów,

2) predyspozycje przedmiotowe.

Ad 1) W przeprowadzonych ankietach znajdowało się pytanie: „Co uważasz za pierwotne: wyobraźnię, praktykę czy obydwa czynniki jednocześnie?". Podane przez uczniów wybory zestawiono z charakterem użytych motywacji w pozostałych pytaniach ankiety. Dokonano analizy 252 wypowiedzi. W konsekwencji dostrzeżono zależność między prefe-

rencją wyobraźni, praktyki czy obydwu czynników jednocześnie a postawą ucznia wobec wiedzy szkolnej.

Stwierdzono, iż:

— osoby preferujące praktykę są mocno uzależnione od empirii, przyjmują treści nauczania dopiero po bezpośrednim kontakcie z poznawanym zjawiskiem, cechuje je dystans wobec strony interpretacyjnej,

— osoby preferujące wyobraźnię akceptują wyłącznie te informacje naukowe, dla których postrzegają związki z życiem codziennym, wykazują najmniejszą skłonność do werbalizmu; grupa ta zawiera najmniejszy odsetek pilnie uczącej się młodzieży,

— osoby preferujące obydwa czynniki jednocześnie wyróżniają się pragmatycznym stosunkiem do wiedzy, silniejszym elementem zaufania do wiedzy szkolnej niż w poprzednich grupach.

Ad 2) Na podstawie badań wyłoniono grupę uczniów, którym sprawia znaczną trudność zrozumienie związków przyczynowych, np. występujących między budową danego pierwiastka i jego właściwościami. Ta grupa młodzieży dostrzega tylko efekty końcowe i utożsamia skutek z przyczyną. W rezultacie wykazuje brak zrozumienia treści merytorycznych i jest bezradna wobec sytuacji problemowych z zakresu chemii. Grupa ta stanowiła 16% ogółu badanych; można przyjąć, że obejmuje ona osoby o niskich predyspozycjach do uczenia się chemii. Grupa o wysokich predyspozycjach liczyła 46% uczniów. Zaproponowana metoda selekcji wydaje się bardziej obiektywna od opartej na wynikach nauczania, np. 50% najwyżej notowanych uczniów rekrutowało się spośród tzw. uczniów słabych.

PODSUMOWANIE

Zastosowana metodyka nauczania przyczyniła się do wyraźnego i zarazem stałego wzrostu takich parametrów, jak motywacje światopoglądowe, aktywny stosunek do wiedzy, myślenie abstrakcyjne i koncepcyjne.

Głównie emocjonalne podłoże argumentacji światopoglądowych, występujące w badaniach wstępnych, zostało praktycznie wyeliminowane. Podłożem motywacji stała się świadoma analiza faktów naukowych, objawiająca zaczątki myślenia naukowego. Liczba uczniów dostrzegających problemy światopoglądowe wzrosła z 5% do 65%. Istotnie zmieniły się sfery wpływów treści merytorycznych. Znaczny odsetek uczniów (41%) dostrzega granice stosowalności chemicznych metod i koncepcji, co pozwala np. uniknąć prymitywizacji w ocenie wyższych form materii. Dla porównania — w „zwiadzie" odsetek ten stanowił 0%.

Uzyskana dynamika zmian badanych parametrów oraz skala tych zmian pozwalają wnioskować, iż istnieje obiektywna zależność postawy

ucznia od treści nauczania i jej ujęcia oraz pozwala wykluczyć przypadkowy charakter tej zależności.

Badania wykazały, że proces nauczania powinien być procesem nie uczenia faktów, lecz uczenia na faktach. Tylko przy spełnieniu tego warunku staje się możliwe ograniczone połączenie aktu poznania z aktem myślenia. Właśnie dlatego, jak sądzę, nauczanie każdego przedmiotu powinno dawać syntetyczny wielostronny obraz swojego aspektu rzeczywistości.

DANIELA RUSAKOWSKA
Instytut Badań Pedagogicznych
Warszawa

DOM SIEROT JANUSZA KORCZAKA JAKO SZKOŁA ŻYCIA

Spośród wielu instytucji wychowawczych, w których J. Korczak działał, bądź z którymi współpracował, najdłużej, bo przez trzydzieści lat (1912—1942), związany był z Domem Sierot w Warszawie. Przyczynił się do powstania tej placówki, był jej dyrektorem przez cały czas, aż do tragicznej śmierci. W 1942 roku zginął wraz z dziećmi i personelem w obozie zagłady w Treblince.

Dom Sierot był przeznaczony dla dzieci ze środowiska biedoty żydowskiej. Od początku nie chodziło jednak tylko o zapewnienie dzieciom jedzenia i dachu nad głową (do czego w gruncie rzeczy sprowadzała się działalność wielu istniejących wówczas sierocińców). Działalność Domu Sierot była znacznie szersza, wykraczała poza ramy zadań opiekuńczych, zwłaszcza tych rozumianych wąsko, jako ratownictwo biologiczne i społeczne.

Placówka ta zdobyła sobie dość szybko rozgłos (w latach trzydziestych odwiedził ją J. Piaget), a wysokie oceny dotyczące jej osiągnięć formułowano jeszcze za życia J. Korczaka, stawiając ją w rzędzie najlepszych zakładów wychowawczych Europy. Wskazywano na różne, pojedyncze osiągnięcia, do których zaliczano wyjątkową, bo wysoką pozycję dziecka w Domu Sierot, klimat życzliwości, uznania i szacunku, jakim było ono otaczane, stwarzanie dziecku możliwości wypowiadania się w różnych sprawach, także tych, które dotyczyły wychowawców. Do tej pory dla wielu pedagogów bulwersujące jest to, że w Domu Sierot dziecko mogło być sędzią wychowawców.

Na temat działalności Domu Sierot wypowiadał się również sam J. Korczak. W jedej ze swych wypowiedzi nazwał Dom Sierot „szkołą życia i domem pracy" [1].

Wydaje się, że określenie to może stać się kluczem do wyjaśnienia istoty działalności i charakteru Domu Sierot. Wiadomo, że była to placówka opiekuńcza. Czy można więc twierdzić, że Dom Sierot był szkołą?

Zanim spróbuję odpowiedzieć na to pytanie, odwołam się do pewnych wcześniejszych faktów, dotyczących dorobku piśmienniczego J. Korczaka.

Chodzi o powieść pt. „Szkoła życia", która ukazała się na łamach czasopism w latach 1907 i 1908, a więc wówczas, kiedy J. Korczak nie był jeszcze dyrektorem Domu Sierot.

Tytuł powieści nie jest przypadkowy, ma ścisły związek z jej treścią. W powieści J. Korczaka pt. „Szkoła życia" przedstawiona została koncepcja szkoły. Spoiwem łączącym poszczególne elementy tej koncepcji jest idea związku szkoły z życiem. Dlatego m.in. można ją określić jako szkołę życia.

Koncepcja szkoły przedstawiona w powieści pt. „Szkoła życia" nie jest odbiciem jakiejś konkretnej szkoły, a raczej jest odzwierciedleniem wyobrażeń J. Korczaka o szkole, często daleko odbiegających od jej rzeczywistego obrazu. Dotyczy to np. architektonicznego kształtu szkoły. Na ogół szkoła kojarzy nam się z określonym placem, budynkiem. W skład szkoły opisanej w powieści pt. „Szkoła życia" wchodzi wiele różnych urządzeń, instytucji, gmachów: żłobek, biuro porad, ferma, warsztaty, szpital, dom naukowy, dom ludowy i inne.

Różnice między rzeczywistą szkołą a jej obrazem stworzonym przez J. Korczaka można wyodrębnić na wielu innych jeszcze płaszczyznach. I tak np. najwięcej czasu i miejsca zajmuje w szkole nauczanie i uczenie się, tymczasem według korczakowskiej koncepcji — na pierwszym miejscu znajduje się praca. W koncepcji zarysowanej w „Szkole życia" nie występują tzw. cele nauczania i wychowania, charakterystyczne dla tradycyjnej szkoły, natomiast mówi się o celach życiowych, takich jak np. dążenie do szczęścia. Szkoła tradycyjna pracuje według sztywnych organizacyjnych zasad, w szkole życia organizacja jest elastyczna, otwarta.

Otwarcie na życie i jego potrzeby jest główną cechą szkoły życia. Życie przenika do szkoły i powoduje, że szkoła przekształca się, staje się miejscem życia, a nie jak dotąd — miejscem pobierania nauki. Życie w szkole jest autentyczne dzięki temu, że wypełnione jest zadaniami prawdziwymi, a nie sztucznymi, pozornymi. Występuje uczenie się „dla życia", „przez życie", „z życia". Oczywiście, inny jest sens uczenia się. Dotyczy ono nie tylko sfery umysłowej, ale także (a może przede wszystkim) uczuć i charakteru. W kształceniu umysłowym nie chodzi o ćwiczenie pamięci, ale o rozwijanie myślenia, wyobraźni, zdolności rozumienia, przewidywania. Uczenie się w szkole życia nie jest traktowane jako przykry obowiązek, ale jest ono przyjemnością, dostarcza bowiem przeżyć, emocji, wzruszeń. Uczeń nie otrzymuje wiedzy gotowej, ale poszukuje jej, czerpie wprost z życia, zdobywa wiedzę przy pomocy własnych zmysłów, własnego myślenia, wysiłku. Zaspokaja przy tym własne potrzeby (np. ciekawość), poznaje siebie (swoje zainteresowania, możliwości), staje się aktywny, nabywa życiowego doświadczenia.

Szkoła życia koncentruje się na dziecku, a ściślej — na jego rozwoju (fizycznym, umysłowym, moralnym). Według korczakowskiego określenia

ma to być rozwój „normalny". Rozwój normalny to inaczej rozwój naturalny, nie zakłócony czynnikami zewnętrznymi, polega na wykorzystaniu wszystkich możliwości dziecka, na kształtowaniu go „od wewnątrz".

Oczywiście, koncepcja szkoły życia została tu przedstawiona tylko w skrócie. Nawet z tak pobieżnego i niepełnego opisu wynika już, że nie jest to tylko koncepcja szkoły, że u jej podstaw znajduje się koncepcja życia.

Pod wieloma względami jest to koncepcja wizyjna, bo dotycząca pewnych idealnych wyobrażeń o szkole, o życiu. Czy jest to więc wizja utopijna czy realna?

Na to pytanie trudno jest odpowiedzieć jednoznacznie. Koncepcja ta wydaje się być nierealna, jeśli zestawić ją z powszechną praktyką szkół, w których dominuje szablon, rutyna, które koncentrują się na realizacji programu nauczania, w których oddziaływania na dziecko polegają na urabianiu, wykorzystywaniu przewagi dorosłego nad dzieckiem. Realność tej koncepcji widać jednak wyraźnie, kiedy ją się ujmuje na tle dokonań nowatorskich, zarówno tych historycznych (mam na myśli inicjatywy zrodzone w ramach ruchu nowego wychowania, na początku naszego stulecia), jak i współczesnych (przykładem mogą tu być szkoły alternatywne). Okazuje się, że wiele podobnych do korczakowskiej koncepcji zostało już urzeczywistnionych, bądź też są one realizowane.

Można także zakładać (a dotychczasowe badania nad dorobkiem pedagogicznym J. Korczaka wyraźnie to potwierdzają), że wiele elementów koncepcji szkoły życia realizował J. Korczak w toku własnej różnorodnej działalności praktycznej.

Według A. Lewina — elementy systemu wychowawczego, opisanego przez J. Korczaka w „Szkole życia" znalazły odzwierciedlenie w jego doświadczeniach w Domu Sierot [2]. W swoich dalszych rozważaniach spróbuję to wykazać, opisując system wychowawczy Domu Sierot pod określonym kątem, akcentując to wszystko, co — moim zdaniem — składało się na realizację koncepcji szkoły życia.

☆

Według projektu zawartego w powieści, szkoła miała obejmować około stu wychowanków. Pomieszczenia Domu Sierot również przewidziano na około stu dzieci, jakkolwiek w okresach trudnych przebywało ich tam znacznie więcej (w okresie II wojny — ponad dwieście).

Wprawdzie Dom Sierot nigdy nie był tak rozbudowany, jak szkoła opisana przez J. Korczaka w powieści, mieścił się w jednym budynku, do którego przylegał niewielki skrawek ziemi, to jednak w pewnym okresie warunki te zmieniły się. W 1921 roku otrzymano w darze 20 mórg ziemi wraz z budynkami i jakkolwiek obiekt ten znajdował się w zupełnie innej części Warszawy, to jednak w pełni wykorzystywano

go na potrzeby Domu Sierot. Podobnie jak w projektowanej przez J. Korczaka szkole życia były tu: kolonie letnie, zimowisko, przedszkole, ferma. Dzięki temu zwiększyły się możliwości kontaktu z naturą, którego znaczenie tak mocno było akcentowane przez J. Korczaka w powieści pt. „Szkoła życia". W latach 1921—1940 dzieci rokrocznie przebywały na koloniach letnich.

Trzonem systemu wychowawczego Domu Sierot były różnorodne techniki wychowawcze: plebiscyt życzliwości, sejm, sąd, zakłady, gazeta i wiele innych. Szczególną rolę wśród tych technik spełniał jedak sąd. Jego znaczenie dla życia społeczności określił J. Korczak w powieści pt. „Szkoła życia", realizacja założeń odbywała się w praktyce Domu Sierot.

O roli i zadaniach sądu najlepiej informuje następująca wypowiedź J. Korczaka:

„Jeśli nieproporcjonalnie wiele miejsca poświęcam sądowi, to w przeświadczeniu, że sąd może stać się związkiem równouprawnienia dziecka, prowadzi do konstytucji, zmusza do ogłoszenia deklaracji praw dziecka. Dziecko ma prawo do poważnego traktowania jego spraw, do sprawiedliwego ich rozważania. Do tej pory wszystko zależne było od dobrej woli i od dobrego czy złego humoru wychowawcy. Dziecko nie miało prawa protestu. Despotyzmowi trzeba kres położyć" [3].

Sędziowie byli wybierani spośród dzieci w głosowaniu tajnym, wyroki zapadały zgodnie z kodeksem, do sądu można było podać siebie samego, koleżankę lub kolegę, a także wychowawców. Główną zasadą w pracy sądu było przebaczanie.

☆

W powieści pt. „Szkoła życia" wiele uwagi poświęcił J. Korczak zagadnieniom pracy: rozważał jej wychowawcze znaczenie, dokonał drobiazgowych kwalifikacji, analizował jej przydatność jako formy uczenia się, mówił o potrzebie poszanowania pracy, kształtowania motywacji do pracy.

Równie wnikliwe było podejście J. Korczaka do tych zagadnień w praktyce Domu Sierot. Wyrażało się to m.in. w stosowaniu pomiarów pracy. Służyły temu tzw. jednostki pracy, określone czasem jej trwania. Jednostka pracy wynosiła pół godziny. Miesięczny bilans jednostek pracy obrazował wkład dziecka do wspólnego gospodarowania, a także częściowo określał pozycję dziecka w zespole [4].

Dyżury, będące w Domu Sierot podstawową formą pracy, „rozbijano" na drobne czynności, wprowadzano podziały mające na odróżnianie czynności prostych od złożonych, bardziej odpowiedzialnych. Chodziło tu głównie o dokładne poznanie pracy, określenie stopnia trudności, odpowiedzialności. Zapobiegało to niesprawiedliwości w podziale pracy, ułat-

wiało dobieranie rodzaju pracy do siły dzieci, do ich psychofizycznych możliwości.

Głównym miejscem pracy dzieci był teren Domu Sierot. Utrzymywały w czystości i porządku dom, pomagały w kuchni, w jadalni, w bibliotece, pracowały w szwalni, w introligatorni [5].

Dzieci wykonywały wiele prac w ramach samoobsługi: trzeba było samemu pościelić łóżko, podawać do stołu, sprzątać sypialnie, ubikacje. Dzięki temu możliwe było ograniczenie do minimum liczby personelu. („Jedna gospodyni, jedna wychowawczyni, stróż i kucharka — na sto dzieci") [6]. Nie chodziło jednak o to, aby płatną pracę personelu zastąpić bezpłatną pracą dzieci, aby wykorzystać dzieci jako tanią siłę roboczą. Znaczenie pracy ujmowano znacznie szerzej:

— jako źródło przeżyć, satysfakcji z osiągniętych wyników,

— jako formę uczenia się niezwykle ważną, bo służącą nabywaniu życiowych umiejętności (np. współdziałania z innymi), a także nawyków (np. nawyk czystości, porządku).

Doceniano ekonomiczny sens pracy, była ona źródłem zarobków indywidualnych, a także wspólnych dochodów. Na początku, w pierwszych latach istnienia Domu Sierot, dochody przynosiła szwalnia (przyjmowano do wykonania zamówienia z miasta), potem zaś ferma (sprzedaż produktów rolnych). Pieniądze te były przeznaczone na potrzeby domu. Zarobki indywidualne pochodziły z dyżurów, z których część była płatna. I tak np. płacono za pracę piętrowych. Chodziło o docenienie trudu związanego z odpowiedzialnością za innych; obowiązkiem piętrowych było notowanie jednostek pracy, dopilnowanie, aby dyżury były wykonywane dobrze i we właściwym czasie [7].

Nie przymuszano dzieci do pracy, podejmowały ją dobrowolnie, same wybierały sobie dyżury, a także prace dodatkowe (związane np. z generalnym sprzątaniem). Prosiły, zabiegały o pracę, żeby otrzymać dyżur składały podania. Praca była dla dziecka nagrodą, wyróżnieniem, trudności z otrzymaniem pracy (np. z powodu niesumienności, konfliktowych zachowań) stawały się przyczyną kłopotów.

Kształtowanie szacunku do pracy fizycznej było stałą troską J. Korczaka jako dyrektora Domu Sierot. Przeciwstawiał się podziałowi pracy na umysłową i fizyczną, a także wynikającym z tego różnicom i niesprawiedliwości.

Szacunek do pracy łączył się z poszanowaniem narzędzi pracy — tych zwłaszcza, które były wykorzystywane na co dzień. W Domu Sierot wiadra, szczotki, ścierki znajdowały się na „honorowym", widocznym miejscu, „przy frontowym wejściu do sypialni" [8].

☆

W koncepcji szkoły życia akceptowane były założenia, że każde dziecko jest inne. Konsekwencją tego założenia w praktyce Domu Sierot było

m.in. prawo do prywatności. Jego realizacja przejawiała się w różny sposób, obejmowała także prawo do prywatnej własności.

I tak, każde dziecko miało własne „skarby", mogło je gromadzić, powiększać, przechowywać, mogło nimi samodzielnie dysponować (wymieniać, ofiarować innym). Dzieci miały również własne oszczędności.

Prywatność obowiązywała także w sferze życia duchowego. Dzieci pragnące spokoju, odosobnienia mogły w każdej chwili korzystać z pokoju ciszy lub kanapy na galerii [9]. Chcąc pozostać ze swymi przeżyciami sam na sam nie były narażone na pytania czy natrętną pomoc. W samotności mogły przeżywać swoje pragnienia, marzenia, troski, radości, a także „rozkoszować się" ulubionym zajęciem (np. malowaniem).

Jak w praktyce Domu Sierot było realizowane jedno z głównych założeń szkoły życia dotyczące rozwoju dziecka? Co było szczególnie akcentowane w rozwoju indywidualnym?

— Zdrowie fizyczne dzieci. Dbano o to na co dzień, m.in. przez zapewnienie pożywnego jedzenia, ruch na świeżym powietrzu. Doceniano także znaczenie profilaktyki.

— Kształtowanie umiejętności poznawania siebie, własnych możliwości (poprzez zabawę, pracę, udział w życiu społecznym).

— Samodoskonalenie, budzenie refleksji, czujności sumienia, wzbudzanie postanowienia poprawy (np. dobrowolne podawanie się do sądu, zobowiązanie do poprawy zachowania składane wobec sądu itp.).

Procesy rozwoju, doskonalenia były przedmiotem szczególnej wychowawczej troski. Wychowawcy podkreślali każde zaobserwowane zwycięstwo dziecka nad swymi wadami. Rejestrowano zmiany w rozwoju fizycznym (systematyczne ważenie, mierzenie dzieci), docierano do przyczyn opóźnień czy zahamowań w rozwoju.

Stwarzano warunki do ujawniania indywidualnych zdolności i talentów (muzycznych, malarskich). Sprzyjało temu zarówno odpowiednie wyposażenie w instrumenty muzyczne i przybory malarskie, jak również atmosfera spokoju i wiara w dzieci [10].

☆

W organizacji życia społecznego Domu Sierot również odzwierciedlały się założenia sformułowane i określone przez J. Korczaka w powieści pt. „Szkoła życia". Dotyczyło to m.in. wrastania dziecka w społeczność Domu Sierot, uspołeczniania, funkcjonowania prawa.

Dziecko, które zostało przyjęte do Domu Sierot, otrzymywało opiekuna spośród wychowanków. Stopniowo było wprowadzane w organizację życia, poznawało prawa, obowiązki, zwyczaje. Po pewnym czasie, kiedy nowy wychowanek zadomowił się, sam otrzymywał młodsze dzieci pod opiekę. W ten sposób tworzyły się całe rodziny [11].

System opieki nad nowicjuszami nie tylko więc ułatwiał włączenie się w życie Domu Sierot, ale sprzyjał wytwarzaniu i utrwalaniu się więzi. Do kształtowania więzi i międzyludzkich kontaktów przywiązywano dużą wagę, jako do fundamentu społecznego życia. Stosowano różnorodne techniki służące wzajemnemu porozumieniu się.

Pisemnemu porozumiewaniu się wychowawcy z wychowankiem służyła np. skrzynka do listów. Dzieci składały w niej listy z prośbami, pytaniami, skargami, przeproszeniami, zwierzeniami. Miała ona znaczenie zarówno dla wychowawcy (pozwalała głębiej zastanowić się nad sprawą, podjąć przemyślaną decyzję), jak i dla wychowanka (uczyła czekać na odpowiedź, pozwalała wypowiedzieć się tym, którym jest łatwiej pisać niż mówić) [12].

Na uwagę zasługują także posiedzenia, wspólne zebrania. Spełniały one różnorodne funkcje w Domu Sierot: były platformą porozumiewania się całej społeczności, stanowiły forum wymiany myśli, uwag, miały na celu „poruszenie zbiorowego sumienia gromady", wzmacnianie poczucia wspólnej odpowiedzialności" [13].

Formy życia społecznego w Domu Sierot uległy stopniowemu wzbogacaniu, doskonaleniu. Na podłożu sprawdzonych już i wypróbowanych form wprowadzano nowe rozwiązania, a rozwój społeczny polegał na osiąganiu coraz to wyższych etapów, zmierzał w kierunku samorządności. Najwyższą formą samorządności w Domu Sierot był sejm.

Składał się on z posłów, wybieranych w głosowaniu tajnym. Posłem mógł być ten, kto nie miał ani jednej sprawy sądowej o nieuczciwość. Prawo głosowania mieli wszyscy [14].

Dzieci miały wpływ na kształt i jakość życia w Domu Sierot, poprzez swoje organy przedstawicielskie. Służyły temu także głosowania, wybory. Głównym regulatorem życia społecznego było prawo, ujęte w kodeks. Obowiązywało wszystkich, także wychowawców.

Wspomnieć także należy o rozwiązaniach mających na celu zapobieganie negatywnym zjawiskom społecznym. I tak, notariat zapobiegał oszustwu (zapisywano w nim sprawy związane z wymianą, sprzedażą, pożyczkami, oceniano wartość przedmiotów), określony czas przedstawicielstwa (np. rada sądowa wybierana na okres trzech miesięcy) zapobiegał tworzeniu się elity władzy i związanych z tym nadużyciom.

☆

Rozwój normalny (w znaczeniu użytym przez J. Korczaka w koncepcji szkoły życia) nie jest wyłącznie spontaniczny, ale w dużym stopniu zależy od warunków, w jakich przebiega. Wychowanie polega więc na tworzeniu warunków sprzyjających rozwojowi dziecka. Warunki te rozumiał J. Korczak szeroko, jako cały układ życia, który oddziałuje na dziecko.

Rozważając realizację tego założenia w praktyce Domu Sierot skoncentruję się na tych czynnikach, które można określić jako psychospołeczne. Mam tu na myśli przede wszystkim atmosferę wychowawczą, którą cechowały: życzliwość, spokój, jawność, otwartość, zaufanie, wyrozumiałe podejście do wykroczeń dzieci. Wpływało to stymulująco: wyzwalało chęć mówienia prawdy, usposabiało do szczerości, do autentycznych zachowań.

Stwarzano poczucie bezpieczeństwa m.in. poprzez różne formy pomocy okazywane w różnych sytuacjach. I tak, w momencie trudnym, bo związanym z wejściem w nowe środowisko, po przyjęciu do Domu Sierot dziecko było „prowadzone" przez opiekuna, który doradzał, pomagał, starał się spełnić życzenia i prośby. Dziecko zagrożone wydaleniem z Domu Sierot również otrzymywało opiekuna [15].

Znaczenie pomocy, wsparcia ujmowano szeroko, jako ważne dla dziecka nie tylko w sytuacjach wyjątkowych, ale także w codziennym życiu. Nie była więc to tylko doraźna pomoc, ale stała, oparta na przewidywaniu, że dziecko może zgubić, może być odrzucone przez zespół, może mieć trudności ze znalezieniem sobie właściwego miejsca wśród innych, w nawiązywaniu kontaktów, w podejmowaniu samodzielnych decyzji itp. I tak np. za trudne dla dziecka uważano podejmowanie decyzji dotyczących wyboru zadań do wykonania w ramach dyżuru. Personel czuwał więc, aby dyżury były dobierane właściwie, aby były dostosowane do wieku, zajęć szkolnych, stanu zdrowia [16].

Dbano, aby pomoc miała właściwy sens. Z jednej strony chodziło o to, by nie osłabiać, nie krępować samodzielności dziecka, z drugiej zaś — aby nie zjawiała się ona zbyt późno, kiedy dziecko zniechęci się zrażone trudnościami. Pomoc miała być także dyskretna. Osiągano to m.in. dzięki różnorodnym technikom, mającym charakter oddziaływań pośrednich. Biliżej omówię jedną technikę zwaną plebiscytem życzliwości.

Plebiscytowi podlegało każde dziecko w Domu Sierot. W tajnym głosowaniu wypowiadano swoje opinie przy pomocy trzech karteczek, oznaczonych następująco: +, —, 0 (lubię, nie lubię, jest mi obojętny). Od liczby dodatnich lub ujemnych głosów zależało miano dziecka, tzw. kategorie obywatelskie: towarzysz, mieszkaniec, obojętny mieszkaniec, uciążliwy przybysz. Miana te nie były przypisane dziecku raz na zawsze. Było ono poddawane plebiscytowi po miesiącu pobytu w Domu Sierot, potem zaś co rok [17]. Można było więc poprawić swoją pozycję w hierarchii społecznej Domu Sierot. Główny sens plebiscytu życzliwości polegał na uświadomieniu sobie własnych zalet i wad, na pobudzaniu do poprawy.

Elementem atmosfery wychowawczej była także swoboda. Szerokie były jej granice w Domu Sierot, nie była ona jednak nieograniczona, kończyła się tam, gdzie korzystanie ze swobody odbywało się z krzywdą dla innych [18].

Swoboda wyrażała się w dobrowolności. I tak, dobrowolny był udział wychowanków w różnych zajęciach, można było dowolnie je wybierać, zmieniać. Dobrowolność dotyczyła także udziału w naradach, głosowaniach, pełnienia dyżurów. Oczywiście, przymus także występował, ale jego źródłem były własne zobowiązania (np. własne zobowiązanie wobec sądu do poprawy).

Ważnym źródłem przymusu było także prawo. „Poczucie obowiązku było tak wielkie, że nikomu nie przyszło na myśl, aby nie wykonać tego, co było wprowadzone przepisem, czy też zwyczajowo" [19]. Nie było więc potrzeby przymuszania dzieci, a nadzór (np. w czasie kładzenia się dzieci spać) był tak dyskretny, że wcale nie odczuwały tego.

Ważnym elementem oddziaływania wychowawczego było poznawanie dziecka. Szczególnie akcentowane było znaczenie poznawania wstępnego.

Przy przyjmowaniu dzieci do Domu Sierot prowadzono szerokie rozpoznanie dotyczące stanu zdrowia, sytuacji rodzinnej (poprzez wywiady, odwiedziny w domach). Miało to na celu z jednej strony zebranie materiału umożliwiającego prawidłowe zakwalifikowanie (liczba chętnych przekraczała znacznie liczbę miejsc w Domu Sierot), z drugiej zaś strony umożliwiało wczesne poznanie braków, deficytów rozwoju, a także ich źródeł. Po przyjęciu do Domu Sierot dzieci poddawane były gruntownemu badaniu lekarskiemu [20].

Dużą wagę przywiązywano do poznawania dziecka w różnych sytuacjach, także na tle zespołu. Przedmiotem obserwacji były reakcje, zachowania dzieci, a także procesy rozwoju (fizycznego, moralnego, intelektualnego).

Jak ujmowano funkcję i znaczenie słowa?

Miało ono ważne znaczenie dla nawiązywania i utrzymywania kontaktu z dzieckiem, wytwarzania bliskiego, emocjonalnego stosunku. Wymagało to jednak spełnienia pewnych warunków: umiejętności mówienia szczerego do dzieci, a także uważnego i uczciwego słuchania (krytyki, pretensji, żalów).

☆

W praktyce Domu Sierot były również urzeczywistniane te założenia koncepcji szkoły życia, które dotyczyły uczenia się. Można mówić, że było to uczenie się „dla życia", „przez życie", „z życia".

Pojęciem uczenia się „dla życia" można objąć to wszystko, co dotyczyło nabywania właściwości, umiejętności ważnych, bo niezbędnych zarówno dla własnego indywidualnego rozwoju, jak i dla prawidłowego funkcjonowania w społeczności. W Domu Sierot dzieci uczyły się kierowania sobą, kształtowania siebie: przemyślenia własnych decyzji, zastanawiania się nad swoim postępowaniem, hamowania się, przezwyciężania swoich wad i słabości. Wspomnę tu o zakładach, jako technice

wspomagającej samodoskonalenie, kształtowanie charakteru. Zakłady odbywały się w soboty przed śniadaniem, a ich przebieg był następujący. Dzieci zgłaszały się do Korczaka i mówiły, jaką wadę chcą u siebie zwalczyć (np. kłamstwo, skłonność do bijatyk). Korczak notował, doradzał, aby nie brały na siebie zbyt dużo zobowiązań.

Niczego nie narzucał, nie ingerował. Po upływie określonego terminu, wyznaczonego przez dziecko, zgłaszało się ono do Korczaka i zdawało relację z uczynionych postępów, z trudności i osiągnięć w dążeniu do poprawy. Zakłady były dobrowolne [21].

Rozwijano także umiejętności współżycia, współpracy, przestrzegania ograniczeń, przejmowania odpowiedzialności (za siebie, za innych). Podstawę dla tych umiejętności stanowiła zdolność rozumienia (znaczenia prawa, konieczności wzajemnych ustępstw), a także przeżywania, wczuwania się w sytuację innych.

Pojęcia uczenia się „przez życie" używam tutaj dla zaakcentowania, że nie był to proces wydzielony, specjalnie zorganizowany, ale uczenie się w Domu Sierot przebiegało w sposób naturalny, głównie zaś — poprzez zabawę i pracę. Dzieci uczyły się zasad współdziałania, reguł postępowania. Poznawały wartość pracy, uczyły się szacunku do pracy, odczuwania potrzeby pracy, korzystania na co dzień z jej efektów.

Dużą wagę przywiązywano w Domu Sierot do uczenia się na błędach, poprzez własne doświadczenia. I tak np. stwarzając dzieciom możliwość posługiwania się pieniędzmi Korczak uważał, że tylko w ten sposób mogą one dowiedzieć się, czym jest pieniądz, wynagrodzenie za pracę, mogą poznać wartość niezależności, jaką daje zarobek, a także przekonać się, że pieniądz może dać szczęście, ale może być także źródłem nieszczęść [22].

Pojęcie uczenia się „z życia" łączy się z zagadnieniem źródeł, a także rodzajów wiedzy. W Domu Sierot nie lekceważono znaczenia wiedzy, w czym innym jednak upatrywano jej właściwy sens. Nie była to wiedza książkowa, „wiedza dla wiedzy", ale wiedza życiowa (o sobie, o innych, o życiu, o świecie), będąca podstawą umiejętności, pobudzająca do aktywności, do wysiłku.

Dbano o dostęp do źródeł wiedzy, do informacji. Wspomnę tutaj o gazecie. Była ona kroniką życia domu, odzwierciedlała problemy dnia codziennego, stanowiła ważne źródło wiedzy o wydarzeniach, radościach, kłopotach. Odczytywano ją głośno co tydzień wobec wszystkich dzieci. Nie zaniedbywano także kontaktu z książką. Kształtowaniu potrzeby obcowania z książką służyła bogato wyposażona biblioteka Domu Sierot.

*

Dom Sierot podejmował zadania daleko wykraczające poza funkcję opiekuńczą, służące realizacji koncepcji życia. Nasuwa się w związku

z tym kilka refleksji ogólnych, dotyczących miejsca i roli koncepcji życia w wychowaniu.

— Koncepcja życia jest punktem wyjścia, a także podstawowym czynnikiem przekształcania instytucji wychowawczych. Może być urzeczywistniana w różnych miejscach i na różnych terenach (w domu dziecka, w szkole).

— Realizacja koncepcji życia wymaga zmiany wyobrażeń o szkole czy domu dziecka, jako instytucjach powołanych do realizacji ściśle określonych, wąskich zadań (wyłącznie dydaktycznych, bądź tylko opiekuńczych). Prowadzi do tworzenia się instytucji wychowawczych na nowych zasadach, jest podstawą rozwiązań alternatywnych.

Przypisy

[1] J. Korczak: Ku otwarciu Domu Sierot. Warszawa: Towarzystwo „Pomoc dla Sierot" w Warszawie 1913. W: Myśl pedagogiczna Janusza Korczaka. Nowe źródła. Pod red. A. Lewina. Wybór M. Falkowska. Warszawa 1983, NK s. 193

[2] A. Lewin: Wprowadzenie. W: Janusz Korczak. Pisma wybrane. T. I. Pod red. A. Lewina. Warszawa 1978, NK s. 44

[3] J. Korczak: Jak kochać dziecko. W: Janusz Korczak. Pisma wybrane. T. I... op. cit., s. 311

[4] A. Lewin: Tryptyk pedagogiczny. Korczak-Makarenko-Freinet. Warszawa 1986, NK s. 42—43

[5] I. Newerly: Żywe wiązanie. Warszawa 1966, Czytelnik s. 220

[6] J. Korczak: Jak kochać dziecko. W: Janusz Korczak. Pisma wybrane. T. I... op. cit., s. 297

[7] J. Cukierman: Z sutereny do Domu Sierot i „Różyczki". W: Okruchy wspomnień. Spotkanie wychowanków i współpracowników Janusza Korczaka w dniu 18 kwietnia 1983 r. Opracowanie B. Puszkin. Międzynarodowe Stowarzyszenie im. J. Korczaka, Warszawa 1984 s. 13

[8] J. Korczak: Jak kochać dziecko. W: Janusz Korczak. Pisma wybrane. T. I... op. cit., s. 304

[9] I. Merżan: Aby nie uległo zapomnieniu. Rrzecz o Domu Sierot Krochmalna 92. Warszawa 1987, NK s. 31

[10] J. Cukierman: Z sutereny do Domu Sierot i „Różyczki". W: Okruchy wspomnień... op. cit., s. 33

[11] I. Merżan: Aby nie uległo zapomnieniu. Rzecz o Domu Sierot Krochmalna 92... op. cit., s. 39

[12] J. Korczak: Jak kochać dziecko. W: Janusz Korczak. Pisma wybrane. T. I... op. cit., s. 229—230

[13] Ibidem., s. 310

[14] Ibidem., s. 349

[15] I. Merżan: Aby nie uległo zapomnieniu. Rzecz o Domu Sierot Krochmalna 92... op. cit., s. 41

[16] Ibidem., s. 55

[17] Ibidem., s. 44

[18] Dom Sierot. Pamiętnik Towarzystwa „Pomoc dla Sierot" w Warszawie za rok 1913. Warszawa 1914. W Myśl pedagogiczna Janusza Korczaka. Nowe źródła... op. cit., s. 57

[19] J. Cukierman: Z sutereny do Domu Sierot i „Różyczki". W: Okruchy wspomnień... op. cit., s. 11

[20] Dom Sierot. Pamiętnik Towarzystwa „Pomoc dla Sierot" w Warszawie za rok 1913. Warszawa 1914. W: Myśl pedagogiczna Janusza Korczaka. Nowe źródła... op. cit., s. 195—196

[21] I. Merżan: Aby nie uległo zapomnieniu. Rzecz o Domu Sierot Krochmalna 92... op. cit., s. 53.

[22] J. Korczak: Jak kochać dziecko. W: Janusz Korczak. Pisma wybrane. T. I... op. cit., s. 310

GERTRUDA WICHARY
Oddział Centrum Doskonalenia Nauczycieli
Wrocław

O DOSKONALENIU DOSKONALENIA

POTRZEBY I OBIEKCJE

Potrzeba zmian, naturalnie na lepsze, jest dziś wszechobecna. Również w środowisku oświaty, szczególnie w tym jej newralgicznym punkcie, jakim jest nauczyciel — podmiot, ale i przedmiot edukacji. To, jak pełni swe funkcje jako podmiot, zależy od walorów indywidualnych, osobowościowych i — oczywiście — od organizacji kształcenia do tego zawodu i doskonalenia się w nim.

„Nowi" w Ministerstwie Edukacji Narodowej mają niewielkie pole manewru do tych zmian, ograniczeni chudym budżetem, bez którego, wbrew temu, co sądzą najwięksi wśród nich optymiści, ani rusz. Owszem, w warunkach, w jakich egzystowała dotąd oświata, pojawiali się, nawet stosunkowo często, nauczyciele—idealiści (przecież nie wulgarni materialiści za te pieniądze!), za to na ogół znerwicowani, zabiedzeni, nie znający świata (także w sensie geograficznym i kulturowym) i nie najlepiej wyedukowani. Poprawę najprościej byłoby zacząć od płac, ich wysokiego wzrostu. Wówczas napływ chętnych do zostania nauczycielami byłby na pewno większy. Wyżej zatem postawić można by poprzeczkę dla wybierających ten zawód i od uprawiających go mieć większe wymagania. Wymuszałyby przy tym lepszą jakość pracy nadwyżki w „podaży" a badania empiryczne, przeprowadzane nie u nas naturalnie, wskazują dodatkowy argument: otóż wydatna poprawa warunków życiowych wpływa na wzrost ambicji i w efekcie umiejętności zawodowych. Lecz nam jeszcze do tego daleko. Obecnie najliczniejsze procentowo grupy w tym zawodzie w Polsce stanowią ludzie bardzo już zmęczeni i zrutynizowani oraz słabo merytorycznie i pedagogicznie przygotowani. Dodajmy, iż w obu grupach są to przede wszystkim kobiety z trudem wiążące coraz cięższe obowiązki rodzinne, domowe z pracą zawodową. Jak spowodować podniesienie jakości i efektywności ich pracy, od której wiemy, ile zależy?

W Ministerstwie przed podejmowaniem różnych ważnych decyzji prowadzone są, nowym dobrym zwyczajem, szerokie konsultacje. Nie pomija się w nich nauczycieli, toteż są oni indagowani również na temat, jak ich kształcić i jak doskonalić. Wszakże tak się składa, iż ci, którzy z obowiązku, ale i z upodobania często, uczą, pouczają, ćwiczą, doskonalą, sprawdzają i oceniają, bardzo niechętnie sami poddają się takim działaniom. Wielu z nich przede wszystkim dotkniętych jest urazem wynikającym z tego, że nazbyt długo byli kontrolowani, strofowani i „ustawiani" przez tych, których kompetencje pedagogiczne nie przedstawiały

się najlepiej, bo i nie zawsze uznawali je za niezbędne, więc i cele kontroli nie były najwłaściwsze. Funkcje kontroli i doradztwa to nakładały się na siebie, to rozdzielały, a instytucje mające służyć doskonaleniu zawodowemu tak często były modyfikowane, przekształcane, iż nie zdążyły się w wielu wypadkach odcisnąć w świadomości nauczycieli wyraziście jako usługowe, doradcze, a nie kontrolne. Stąd też objawiana jest niechęć do instytucji doskonalących. Zapewne jednak nie wszędzie i nie przez wszystkich.

CIĄGŁE ZMIANY TO NIE METODA – CZYLI TROCHĘ HISTORII

Na początku powojennego szkolnictwa byli jedynie wizytatorzy w pojedynkę lustrujący i oceniający pracę nauczycieli i szkół. Wówczas jeszcze niejednokrotnie nawet bardzo kompetentni. Wkrótce potem powołano Ośrodki Metodyczne różnego szczebla, które lepiej lub gorzej (jak zawsze) sterowały pracą nauczycieli poszczególnych przedmiotów. W wielu przypadkach ich pracownicy stanowili swoisty aparat ucisku, zwłaszcza, że i formy doskonalenia bywały obligatoryjne, kierunek dydaktycznych i wychowawczych mód był wyznaczany centralnie i narzucany. Ośrodki nie miały stałego oparcia ani zaplecza naukowego, zresztą dydaktyka ogólna i szczegółowa wówczas jeszcze nie całkiem uważana była za godną związków z nauką. W latach siedemdziesiątych instruktorzy Ośrodków Metodycznych włączeni zostali do Inspektoratów i Kuratoriów i nazwani wizytatorami metodykami. Wyposażono ich w uprawnienia kontrolne i doradcze, choć natura tych dwu rodzajów uprawnień jest w zasadzie sprzeczna. Wiadomo więc, kim byli naprawdę. Likwidując Ośrodki Metodyczne, powołano Instytut Kształcenia Nauczycieli i Badań Oświatowych z wojewódzkimi oddziałami. Jego zadania były dokształcające i doskonalące. Jednak pracownicy dydaktyczni Oddziałów, o statusie akademickim, nie mieli kontaktu z nauczycielami w szkołach, przy ich warsztacie pracy. W 1980 roku ówczesny minister Bolesław Faron przeniósł wizytatorów metodyków do Oddziałów Doskonalenia Nauczycieli (tak przemianowano dotychczasowe IKNiBO), przydzielając im już jako nauczycielom metodykom role doradcze i doskonaleniowe, odbierając kontrolne i opiniujące. Pomoc w tym działaniu zapewniać im mieli nauczyciele akademiccy ODN-ów, niejednokrotnie mający w swej biografii sporo lat pracy w szkole i „po drodze", dzięki zainteresowaniom naukowym i wielu osobistym wyrzeczeniom, zdobyty stopień naukowy doktora. Wśród samych metodyków byli również doktorzy bądź doktoranci mający wraz z nauczycielami akademickimi szanse zdobywania stopni naukowych na seminariach organizowanych dla nich w różnych ośrodkach akademickich. Tak więc kadra ODN-ów mogła, sama rozwijając się naukowo, skuteczniej doskonalić nauczycieli. Nie wszędzie było zapewne jednakowo dobrze, ale 8 lat to za mało dla udowodnienia

jakości struktury, w dodatku prawie stale narażonej na nietrwałość istnienia. Metodycy w niej osadzeni, będący zarazem nauczycielami w szkołach macierzystych i podlegli w ten sposób również administracji oświatowej, nie zawsze ośmielali się jej narazić, gdy oczekiwała ich usług. W końcu ulegając życzeniom kuratorów zmierzających do wzmocnienia działań kontrolnych, jeden z kolejnych ministrów, prof. Fisiak „wydarł" metodyków ODN-om i stworzył dla nich strukturę rzekomo samodzielną, ale przydzielając im zadania kontrolne związał z administracją szkolną. Tak powstałym Ośrodkom Metodycznym kolejny minister — i słusznie — zadania te odebrał, tylko: „Pocośmy tę żabę zjedli?".

CO ZNISZCZONO? – NA KONKRETNYM PRZYKŁADZIE

Uogólnienia budzić mogą wątpliwości, ale zatrzymanie się na poziomie uogólnień z trudem przychodzi autorce tego tekstu, związanej od początku swej bardzo długiej pracy zawodowej z kształceniem i doskonaleniem nauczycieli. Będzie zatem trochę w tym pisaniu pro domo sua, to jest o zespole, później Zakładzie Języka Polskiego ODN-u we Wrocławiu. Zacznijmy od jego prehistorii: Jeszcze w czasach IKNiBO, od 1975 roku, około 200 nauczycieli absolwentów LP i SN przygotowywano tu w ciągu roku do wyższych studiów polonistycznych, a program kursów był tak skonstruowany, by ich ukończenie ułatwiło późniejsze studiowanie. Przygotowywano nawet do II roku studiów, realizując kształcenie w zakresie podstawowych dyscyplin polonistycznych na poziomie I roku i na podstawie programu i zlecenia Instytutu Filologii Polskiej Wrocławskiego Uniwersytetu. Dla nauczycieli studiujących, którym nie było łatwo korzystać z bibliotek naukowych, przygotowano na tę okazję sześć zeszytów wyboru tekstów staropolskich i oświeceniowych, wydatnie ułatwiając w ten sposób studiowanie wielu rocznikom zaocznie studiujących nauczycieli polonistów. W tym samym czasie prowadzono studia przedmiotowometodyczne uczące przede wszystkim analizy utworów literackich, umiejętności rzadkiej wśród ówczesnych nauczycieli oraz wdrażające testowe metody pomiaru wiadomości wymaganych przez szkolny program. W związku z tym opracowano też i wydano zeszyty standaryzowanych testów z języka polskiego dla szkoły podstawowej i liceum. W tym również czasie powstały publikacje: „Hymn w szkole" (1976) oraz „Rola czasopism przedmiotowo-metodycznych w dydaktyce szkolnej" (1979). Choć „wystartowaliśmy" dobrze, mieliśmy świadomość, iż działalność na rzecz polonistyki szkolnej prowadzona jest dwoma niezależnymi torami, a w jednym z nich niekorzystnie połączona z kontrolą. Temu dualizmowi kres położyło wspomniane już zarządzenie ministra Farona. Stosunkowo łatwo, choć na początku niezupełnie bezkolizyjnie, przyszło rozszerzonemu zespołowi polonistów w Zakładzie Doskonalenia Nauczycieli Języka Polskiego Oddziału Doskonalenia Nauczycieli we

Wrocławiu ustalać wspólnie i realizować kierunki i metody pracy. Nauczyciele metodycy wspierali akademickich w pracy na kursach, zwłaszcza adaptacyjnych — dla młodych nauczycieli i przygotowawczych do studiów uniwersyteckich. Nauczyciele akademiccy brali udział w zbiorowych konsultacjach dla nauczycieli oraz w sierpniowych i śródrocznych konferencjach metodycznych. Wspólne były również przedsięwzięcia badawcze, redakcyjne i wydawnicze. Dodajmy, że Zakład Języka Polskiego utrzymywał nadal — wydaje się korzystne obustronnie — kontakty z Zakładem Dydaktyki Języka Polskiego na Uniwersytecie. Jego kierownik był i jest nadal opiekunem i doradcą naukowym Zakładu ODN-u i prowadził wspólnę dla pracowników obu zakładów seminarium z dydaktyki przedmiotu, otwarte również dla nauczycieli polonistów z paru województw. Rozwój własny zapewniały metodykom i nauczycielom akademickim również ogólnokrajowe zjazdy, sympozja i konferencje organizowane przez różne Oddziały systemu IKN oraz przez samą Centralę.

Obieg informacji, wiadomości, wydawnictw regionalnych zapewniał metodykom i znajdującym się pod ich opieką nauczycielom rozwój przedmiotowych i pedagogicznych kompetencji. Obecność metodyków w Zakładzie sprzyjała — dzięki ich częstemu przebywaniu w szkołach — zjednywaniu dla współpracy na rzecz środowiska nauczycielskiego zdolnych i ambitnych polonistów szkolnych, szerzeniu dobrych przykładów i wzorów pracy dydaktycznej. Na studia przedmiotowo-metodyczne zgłaszali się nauczyciele, mimo iż nie były one obligatoryjne, a ich ukończenie nie przynosiło żadnych korzyści materialnych. Uczyli się na nich — ceniąc sobie to — nowego podejścia do tekstu literackiego, z uwzględnieniem najnowszej wiedzy teoretycznoliterackiej i dydaktycznej oraz dobrych tradycji polonistyki dwudziestolecia międzywojennego. Idea niedychotomicznej analizy utworu, a wraz z nią wnikliwego czytania literatury, postrzegania i przeżywania jej wartości, przyświecająca pracom na ćwiczeniach, konferencjach i seminariach, na samych wreszcie wielu otwartych i pokazowych lekcjach, zmaterializowała się w końcu w książkach pomocniczych dla nauczycieli szkół podstawowych: „Zadania do lektury dla kl. IV—VI", „Zadania do lektury dla kl. VII—VIII" oraz dla nauczycieli szkół średnich: „Literatura i dzieje. O procesie historycznoliterackim w szkole", „Rozumieć poezję", „Zadania do lektury dla kl. I lic." (w druku), „Zadania do lektury dla kl. II lic. W przygotowaniu są dalsze opracowania dla liceum z „zadaniowej" serii. Współautorami tych książek byli i są nauczyciele szkół podstawowych, średnich i akademickich. Wydawane były w ODN-owskim wydawnictwie, a parę z nich w WSiP. Opieka redakcyjna dwojga pracowników Zakładu zapewniała wieloautorskiemu przedsięwzięciu jednolitość metody i stosunkowo jednolity poziom wykonania. Są to książki nauczycieli dla nauczycieli. Inna jeszcze metoda czytania tekstu literackiego, metoda eksplikacyjna, została wypracowana z udziałem członków Zakładu ODN pod

kierunkiem filologów Uniwersytetu i we współpracy z nimi. Proponuje się ją również polonistom szkolnym w książce oddanej do druku w WSiP. Obu metodom poświęcane były ogólnopolskie konferencje organizowane w naszym Zakładzie. Dwie inne sesje dla polonistów regionu i kraju: „Wrzesień w literaturze polskiej" oraz „Motyw ojczyzny w liryce współczesnej" miały również swoje wydawnicze realizacje.

Poloniści Zakładu uczestniczyli też w ogólnopolskich badaniach osiągnięć uczniów nauczycieli i szkół pod kierunkiem B. Niemierki. Rezultatem ich jest obszerne opracowanie wyników badań pod redakcją specjalisty w dziedzinie pomiaru osiągnięć z języka polskiego, nauczyciela akademickiego Zakładu, w książce pt. „Osiągnięcia uczniów z języka polskiego" (Warszawa 1988). Podobne badania, z wszystkich zresztą przedmiotów, prowadzili pracownicy ODN-u wrocławskiego, a poloniści wraz z nimi, na terenie województw wrocławskiego i wałbrzyskiego. Wyniki zostały zawarte w publikacjach: „Osiągnięcia szkolne uczniów klas IV województwa wrocławskiego" (Wrocław 1987) oraz „Osiągnięcia szkolne uczniów klas IV województwa wałbrzyskiego" (Wrocław 1988). Podejmowano się również analizy osiągnięć uczniów oraz metod ich oceniania na egzaminach do szkół średnich. Badania osiągnięć uczniów — ogólnopolskie i regionalne — przeprowadzano przy pomocy wystandaryzowanych narzędzi pomiaru. Dostarczały one administracji szkolnej wiele zobiektywizowanych informacji, które mogłyby stać się podstawą dla trafnych prognoz i wyznaczania kierunków działań oświatowych, gdyby umiała je wykorzystać. Dodajmy jeszcze, że w ciągu paru lat pracy z metodykami spod ich piór oraz ich „podopiecznych" nauczycieli wyszły z Zakładu różne krótsze metodyczne opracowania w specjalnej serii „Małe Formy Metodyczne".

Obecnie w druku znajduje się ponadto wieloautorski, powstały w Zakładzie, zeszyt tekstów z nauki o języku dla szkół podstawowych. Wszystkie te książki służą doskonaleniu pracy dydaktycznej polonistów i poszukiwane są przez nich w kraju. Wymieniono tu podstawowy zrąb kilkuletnich działań, wymieniając te główne, zbiorowe, które cenimy sobie najbardziej, a pomijając (również liczne) pojedyncze, indywidualne przedsięwzięcia i realizacje badawcze, których rezultaty widoczne są w czasopismach i różnych wydawnictwach zbiorowych.

Dobrze funkcjonujący zespół ludzi pragnących osiągnąć określony cel, motywowanych tymi sami ideami (nie boję się tego słowa), rozbito, skreślono jednym podpisem. Ale nie załamaliśmy rąk. Zwróciliśmy się do Ministerstwa Edukacji Narodowej, przedkładając:

PROJEKT DOSKONALENIA DOSKONALENIA

Został on opracowany w rozszerzonym o reprezentacje innych zakładów zespole. Projekt ów dopuszcza wariantowość i elastyczność rozwią-

zań instytucjonalnych, uwzględniając różnorakie warunki i okoliczności, I tak doskonaleniem mogłyby się zajmować:

1. Placówki powołane do tego na szczeblu okręgu, zatrudniające metodyków oraz pracowników naukowo-dydaktycznych, którzy część pensum mogliby wykonywać również w zakładach kształcenia nauczycieli. Możliwy byłby także przepływ pracowników z uczelni do zakładów doskonalenia. Zakłady te poza działalnością bezpośrednio dydaktyczną zajmowałyby się różnorakimi badaniami oświatowymi, przede wszystkim w zakresie dydaktyk szczegółowych, projektowaniem i wytwarzaniem modelowych rozwiązań dydaktycznych, umożliwianiem nauczycielom uzyskiwania stopni specjalizacji zawodowej na podstawie dorobku zawodowego.

2. Zakłady dydaktyk szczegółowych Uniwersytetów i Wyższych Szkół Pedagogicznych, które chciałyby przyjąć — obok obowiązku kształcenia nauczycieli — również funkcje doskonalące. Wchłonęłyby wówczas zespoły metodyków przedmiotowych oraz nauczycieli akademickich dotychczasowego systemu doskonalenia.

3. Ośrodki metodyczne — tam, gdzie nie byłyby możliwe dwa pierwsze warianty. Musiałyby one jednak szukać dla siebie odpowiedniego — wspierającego ich działalność — zaplecza. Oczywiście nie w administracji szkolnej.

W dużym skrócie przedstawiony tu projekt przedkładamy pod rozwagę nie tylko Ministerstwu. Czynimy to niniejszym zwracając się do związków zawodowych i nauczycieli, aby nie zaniedbać i nie zaprzepaścić ważnej sprawy, jaką jest doskonalenie warsztatu pracy nauczycieli, modernizacja dydaktyk szczegółowych, analizowanie efektów pracy szkoły i zapewnienie nauczycielom awansu zawodowego poprzez stopnie specjalizacji zawodowej.

GENOWEFA KOC-SENIUCH
Instytut Polityki Naukowej
i Szkolnictwa Wyższego
Warszawa

TEORIE CZYNNOŚCI W KSZTAŁCENIU JĘZYKOWYM STUDENTÓW KIERUNKÓW NIEFILOLOGICZNYCH

Zastosowanie założeń teorii czynnościowych w procesach glottodydaktycznych szkoły wyższej pozwala, ze względu na ich funkcjonalność i bliskie praktyki rozumienia procesów kształcenia, zwiększyć skuteczność kształtowania językowych kompetencji komunikatywnych studentów. Główną cechą tych teorii jest preferencja sytuacji i zadań dydaktyczno-wychowawczych, w których cel kształcenia jest kategorią nadrzędną,

a czynności nauczania i uczenia się rozumiane są jako celowe zachowania ucznia i nauczyciela ukierunkowane na założony wynik tego procesu.

1. UWARUNKOWANIA I ZAKRESY ZASTOSOWANIA ZAŁOŻEŃ TEORII CZYNNOŚCI W KSZTAŁCENIU JĘZYKOWYM W SZKOLE WYŻSZEJ

Aktywność poznawczą studentów warunkują, jak się powszechnie twierdzi, ich motywacje w uczeniu się. Uwarunkowania tych motywacji są różnorodne — poznawcze i instrumentalne. Dla kształtowania kompetencji językowo-komunikacyjnych studentów, poza rozeznaniem motywacji, ważny jest przyjęty sposób budowania kompetencji, znajomość mechanizmów jej powstawania, a także wykorzystanie wiedzy o tych zjawiskach do kierowania czynnościami uczenia się studentów.

Czynności te, jako działania ukierunkowane na osiągnięcie wyniku, przebiegają pod kierunkiem lektora-nauczyciela języka obcego, który stanowi główne ogniwo skutecznego nauczania języków obcych w „systemie lektoratowym szkoły wyższej" [1].

Świadomość sterującej roli lektora w opanowywaniu języka obcego przez studentów jest ważna i dlatego, że tylko pewna część wiedzy i umiejętności uczenia się studentów ma w rezultacie charakter autonomiczny. Brak umiejętności uczenia się potwierdza zarówno praktyka, badania naukowe, jak i sami studenci. Rezygnacja więc ze świadomego kierowania ich czynnościami uczenia się oznaczałoby prawdopodobnie nastawienie studenta na reprodukcję wiedzy językowej. A celem lektoratu musi być rozwój umiejętności produktywnych, aktywnego komunikowania się w języku obcym, włączania do tego procesu jego dotychczasowych doświadczeń językowych. Skuteczność działań glottodydaktycznych lektora zależy też od jego umiejętności organizowania i wykorzystywania całej infrastruktury lektoratu, stosowania twierdzeń teoretycznych w codziennej praktyce nauczycielskiej.

Sądzę, że wśród wielu problemów, w których zastosowanie założeń teorii czynnościowych mogłoby przyśpieczyć optymalizację lektoratu języka obcego, za najważniejsze można uznać: 1) ciągłe ulepszanie systemu doskonalenia językowego lektorów; 2) organizację doskonalenia pedagogicznego z wyakcentowaniem problematyki dotyczącej kierowania procesami kształcenia językowego; 3) rozszerzenie glottodydaktycznych prac badawczych w zakresie analiz treści, budowy programów i opracowań podręcznikowych.

Doskonalenie językowe lektorów języków obcych w głównej mierze polega na ich udziale w zagranicznych kursach języka w danym kraju. Jest to sprawdzona, dobra metoda doskonalenia językowego. Obecnie, np. w odniesieniu do lektorów języka rosyjskiego udoskonalono ten sys-

tem zarówno pod względem programowo-treściowym, jak i organizacyjnym [2].

Niemniej, generalnie problem dotyczy kształcenia nauczycieli języków obcych w uczelniach polskich, ich przygotowania psychologicznego, pedagogicznego i glottodydaktycznego. Doskonalić bowiem można coś, co się już posiada, a badania np. nauczycieli języków obcych woj. stołecznego wskazują na znikomy procent przyswojenia oraz wykorzystywania wiedzy i umiejętności z zakresu tych przedmiotów w praktyce szkolnej. Potwierdzają to także liczne sondaże wśród lektorów języków obcych [3].

W stosunku do lektorów sprawą wciąż otwartą jest także ich doskonalenie językowe w obszarze tematyki związanej z profilem uczelni, w której pracują. Istnieją wprawdzie prace teoretyczne z zakresu specyfiki stylu języka nauki i techniki, istnieją materiały glottodydaktyczne i coraz więcej jest słowników częstotliwości z tego zakresu, ale dokonanie ich syntezy i uogólnień dla potrzeb polskich studentów napotyka wciąż wiele trudności natury praktycznej i wdrożeniowej. Źródłem tych trudności jest głównie instrumentalne traktowanie procesów glottodydaktycznych w uczelni.

Należałoby zatem przyjąć, że język obcy jest bądź równorzędnym, bądź jednym z ważnych przedmiotów kształcenia kierunkowego i w rezultacie ważną cechą sylwetki osobowej i zawodowej przyszłego absolwenta uczelni. W związku z tym dla procesów analizy i doboru treści kształcenia językowego, budowy programów i podręczników, tym bardziej nie wystarcza jednostronne lingwistyczne spojrzenie, ale spojrzenie poszerzone o główne problemy pedagogiki szkoły wyższej.

Próbę badań w tym zakresie, przy aktywnej współpracy wykładowców przedmiotów kierunkowych, przeprowadzono w Instytucie Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego [4]. Wyniki tych badań ukazują np., że lektoraty języków obcych prowadzą swoją działalność na podstawie trzech typów programów: centralnych proponowanych przez Ministerstwo, uczelnianych i programów autorskich. Różnorodność ta jest zjawiskiem ze wszech miar pozytywnym, tylko należy zwrócić uwagę, iż najczęściej program taki utożsamiany jest z treścią skryptu do nauki języka, a nie celami i prawidłowościami doboru i układu treści programowych, cechami stylu i rejestracjami leksykalnymi języka nauki i jego subjęzyków. W związku z tym lista uwag w stosunku do tych programów i skryptów pokrywa się w zasadzie z klasyczną listą zarzutów wobec wszelkiego typu programów nauczania i kształcenia [5].

Najistotniejsze z tych zarzutów są następujące: programy te są przestarzałe, gdyż treści tekstów glottodydaktycznych zawierają często informacje odpowiadające stanowi nauki sprzed wielu lat, nie uwzględniają współczesnego poziomu wiedzy: są konserwatywne, gdyż najczęściej nie biorą pod uwagę prawdopodobnych zakresów potrzeb językowych przy-

szłego absolwenta, jego prawdopodobnych sytuacji językowych w komunikowaniu się; są nieżyciowe, ponieważ zawierają wiele informacji szczegółowych, wąskospecjalistycznych, wyprzedzających wiedzę kierunkową studenta w języku ojczystym, zamiast informacji lingwistycznych istotnie potrzebnych i praktycznie użytecznych w komunikacji obcojęzycznej; są zbyt trudne, bo nie uwzględniają dotychczasowych doświadczeń językowych studenta, a jednocześnie, niejednokrotnie, zbyt łatwe, ponieważ nie doceniają rzeczywistych intelektualnych możliwości studentów; są nudne, gdyż nie liczą się z zainteresowaniami studentów; są schematyczne, ponieważ nie uwzględniają psychologicznych różnic indywidualnych uczniów-studentów, ich sfery emocjonalno-motywacyjnej i potrzeby rozwijania indywidualizacji w kształceniu językowym.

Pewne prace w zakresie innowacji programowo-treściowych są obecnie prowadzone i wdrażane w niektórych uczelniach biorących udział we wspomnianych badaniach [6].

Program jednak jest tylko narzędziem ukierunkowującym indywidualną realizację przez lektora głównych celów kształcenia językowego studentów. Optymalizacja tych programów wymaga analiz i uogólnień treści kształcenia. Dobór treści musi więc być taki, aby ułatwiał studentowi działalność językową, a nie utrudniał ją. Z kolei układ tych treści — taki, aby w toku procesu glottodydaktycznego ułatwić mu nabycie komunikatywnych kompetencji językowych w sferze ogólnej i specjalistycznej. Potrzebne jest zatem rozeznanie co do tego, w jaki sposób funkcjonują tak dobrane treści w praktyce językowej „absolwentów" lektoratu, które sekwencje treści wspomagają bezpośrednio proces komunikacji językowej i jakie czynności glottodydaktyczne lektora sprzyjają osiąganiu komunikatywnych kompetencji studenta.

Wyłania się w związku z tym potrzeba adaptacji glottodydaktycznej teorii komunikacyjno-czynnościowej i psychologicznej teorii czynności do swoistości procesu kształcenia językowego na lektoracie. Zadania doskonalenia lektora dotyczą więc także opanowania przez niego umiejętności metodycznych związanych z doborem i układem treści wprowadzających, ukierunkowujących (obszar rozumienia i interpretacji celów kształcenia), a także treści o walorach orientujących studenta w specyfice lingwistycznej tekstu specjalistycznego, przy zachowaniu powiązań z jego dotychczasowym doświadczeniem językowym; konstrukcji zadań językowo-komunikacyjnych typu wykonawczego, ćwiczebnego; zadań kontrolno-korekcyjnych. Potrzebna jest także wiedza empiryczna o czynnościach uczenia się języka obcego przez studentów i to w odniesieniu do tych treści, które dobrze funkcjonują w praktyce językowej. Wiele wskazuje na to, że dobre funkcjonowanie tych treści zależy od sposobów, w jaki zostały nabyte. Skuteczność stosowania przez lektora metod nauczania języka zależy w dużej mierze od samych studentów, wobec których się je stosuje, od właściwości ich umysłu i od ich osobowości, od

cech związanych z ich wiekiem i od różnic typologicznych i indywidualnych. Wiadomo bowiem, iż te same metody mogą być mniej lub bardziej skuteczne i prowadzić u jednych do aktywizacji, a u innych do bierności intelektualnej.

Tak więc główne obszary, w których zastosowanie założeń teorii czynnościowych mogłyby wpłynąć na optymalizację procesów glottodydaktycznych, to przede wszystkim doskonalenie lektorów języków obcych; procesy doboru, programowania i układu treści kształcenia językowego; analizy czynności uczenia się języka, które bezpośrednio powiązane są z jakością treści i metod kształcenia, czyli czynnościami nauczeniowymi lektora; wykorzystanie twierdzeń tych teorii do opracowywania funkcjonalnych koncepcji metodycznych kształcenia językowego studentów.

Przykładem praktycznym takich działań są podejścia i koncepcje modułowego doboru i układu treści wspomagające indywidualizację procesów glottodydaktycznych. Koncepcja taka jest obecnie wdrażana i weryfikowana empirycznie w Centrum Nauczania Języków Obcych Szkoły Głównej Planowania i Statystyki w Warszawie.

2. WSPÓŁZALEŻNOŚĆ CZYNNOŚCI UCZENIA SIĘ STUDENTÓW I ZADAŃ JĘZYKOWO-KOMUNIKACYJNYCH

Każda czynność uczenia się studenta, jako proces skierowany na osiągnięcie określonego wyniku, zawiera w sobie jakiś stopień antycypacji tego wyniku, porównywania wyników rzeczywiście osiągniętych w stosunku do deklarowanych wymogów lektora. Proces ten może mieć charakter mniej lub bardziej uświadomiony, ale nie ulega wątpliwości, że zachodzi. Praktyka potwierdza, że skuteczność czynności uczenia się studentów zależy od stopnia uświadamiania założonego w programie lektoratu celu uczenia się języka. Studenci odczuwają też wyraźną potrzebę konkretnego określenia przez lektora wymogów wobec treści, formy i zakresu pytań końcowych, zasad oceny ich wiadomości itp. Jest to ważne nie tylko dla zdania egzaminu bądź uzyskania zaliczenia, ale także dla utrwalenia wiadomości studenta, podniesienia ich poziomu treściowego przyspieszenia postępów w nauce języka obcego.

Student, który mniej lub bardziej jasno zdaje sobie sprawę z tego, jaki ma być stan jego wiedzy językowej i jakie umiejętności powinien osiągnąć przez uczenie się, porównuje schemat wymogów końcowych z rzeczywistym stanem swojej wiedzy. Jest to ważny aspekt rozwoju umiejętności autokorekty i autokontroli wiadomości, a także zachowania równowagi między oczekiwaniami studenta wobec procesu glottodydaktycznego, a jego potrzebą zmian własnego schematu uczenia się języka.

Poziom czynności uczenia się studenta zależy także od sposobów osiągania wyników końcowych. Ważne znaczenie mają tu cechy indywidualne, wrażliwość i elastyczność umysłowa, gotowość modyfikacji dotych-

czasowych schematów uczenia się, a także metody, jakie lektor stosuje w kierowaniu tymi procesami.

Fazowa struktura czynności uczenia się polega na stosowaniu szeregu kolejnych kroków-operacji z jednostkami materiału językowego, prób, hipotez, powtórzeń — które wskazują, że zawsze towarzyszy im nie mechaniczna reprodukcja treści wiadomości językowych, lecz ich przekształcanie, transformacja materiału językowego. To przekształcanie, jakie student wprowadza do swoich czynności uczenia się, jest ulepszaniem jego sposobów uczenia się i uzyskiwania lepszych wyników końcowych.

Przejście w uczeniu się od jednego kroku do drugiego, ukazywanie sposobów operacji z jednostkami materiału językowego, zależy od umiejętności lektora sterowania sposobami tych operacji, owego sprzężenia zwrotnego lektor-student i przyjętego przez lektora sposobu budowania kompetencji językowo-komunikatywnej.

Nierzadko kształtowaniu tych kompetencji towarzyszy przekonanie, że student najłatwiej, najtrwalej i najbardziej skutecznie będzie się uczył tego, co ma związek z kierunkiem jego przyszłej działalności zawodowej. Bezsensowna byłaby negacja takiego przekonania, ale prawdą też jest, iż przyszła działalność zawodowa wymaga przede wszystkim umiejętności aktywnego komunikowania się w języku obcym. Dlatego też ważna jest świadomość mechanizmów kształtowania kompetencji językowo-komunikatywnej i — na tym tle — zastanowienie się nad strukturą i treścią zadań językowo-komunikacyjnych, które mogłyby ułatwiać studentowi opanowanie tych kompetencji.

Pierwsze stadium kształtowania kompetencji językowo-komunikacyjnej związane jest z przyjęciem przez studenta danych językowych, czyli — inaczej — oferowanych mu treści w początkowym etapie uczenia się języka. W stadium tym decydującą rolę odgrywa całokształt dotychczasowego kontaktu studenta z językiem obcym. Dlatego też treści kształcenia powinny być uporządkowane, dostarczane w odpowiedniej ilości, być zrozumiałe, a nawet być na poziomie nieco niższym niż poziom zaawansowania językowego studenta. O powodzeniu tego stadium kształtowania kompetencji decydują także motywacje, stosowane metody nauczania-uczenia się, jakość programów i podręczników czy skryptów.

Następne stadium dotyczy pracy intelektualnej studenta, funkcjonowania wiedzy obcojęzycznej w umyśle studenta. Na proces ten w dalszym ciągu oddziałują te same czynniki, co w stadium pierwszym. Decydującą zaś rolę odgrywają indywidualne cechy studenta — pamięć, uzdolnienia, wiek. W tym stadium dostarczone informacje językowe zostają przetworzone w umyśle studenta. Tutaj też istnieje największe niebezpieczeństwo powstania błędów językowych, a więc interferencji jako transferu negatywnego, analogii i rozszerzenia na inne zagadnienia przyswojonych struktur języka obcego, błędy symplifikacji tj. upraszczanie szyku wyrazów, opuszczania funktorów itp.

Kolejne stadium po przetworzeniu danych językowych, to ich zmagazynowanie, nabycie, zapamiętanie. Decydującą rolę odgrywa tu pamięć językowa i to, jak długo dane te będą przechowywane w pamięci i jak często ćwiczone, używane.

Ostatnie stadium dotyczy uzewnętrznienia kompetencji językowo-komunikacyjnej, następuje więc stadium realizacji językowej. Sprawność mówienia i pisania, czytania i słuchania zależy zatem od ukształtowania się kompetencji w trzecim stadium jej budowania [7].

S.D. Krashen ujmuje kształtowanie się kompetencji w trzy stadia: wejście — wiedza — wyjście. Proces ten tworzy jego zdaniem filtr, organizator, monitor, jako struktura realizacji językowej [8].

Filtr jest to podświadomy etap, kiedy uczeń wybiera i dopuszcza do siebie niektóre elementy treści obcojęzycznych przez pryzmat swego dotychczasowego kontaktu z językiem obcym i motywacji do przyjęcia nowych danych.

Organizator jest stadium percepcyjnym, w którym dopuszczone są do przyswojenia treści. Właśnie tu powstają błędy. Struktury są upraszczane, ustala się kolejność ich przyswojenia, dokonuje się selekcja treści.

Monitor stanowi część systemu wewnętrznego odpowiedzialnego za świadome uczenie się reguł językowych. Monitor jest zatem niejako stadium kontrolnym językowego zachowania się.

Kompetencja językowa, jak wiadomo, składa się z wiedzy świadomej i nieświadomej, kognitywnej i specyficznie językowej. Dla kształtowania kompetencji komunikatywnej studentów ważne są relacje między udziałem tej wiedzy w kompetencjach komunikatywnych, ale przede wszystkim ułatwienie procesów internalizacji obu typów wiedzy, to znaczy ułatwienie przyswajania i stosowania reguł lingwistycznych wobec zjawisk interferencji języka ojczystego. Interferancji tej całkowicie wykluczyć się nie da w warunkach oddziaływania silnych bodźców ze strony języka polskiego, można jednak dążyć do ich ograniczania i podejmować działania minimalizujące te wpływy.

Jednym z takich działań jest taksonomizacja celów kształcenia, a także dobór do ich realizacji — treści, metod i środków dydaktycznych, zwłaszcza audiowizualnych.

W związku z tym wskazane jest formułowanie operacyjnych celów każdych zajęć lektoratowych jako całości i poszczególnych ich sekwencji. Formułowanie celów zajęć jako całości jest w rezultacie formułowaniem celów końcowych tych zajęć, tj. treści tego, co chcemy uzyskać jako stan wynikowy. Natomiast cele cząstkowe odnoszące się do różnych faz zajęć określają wiedzę i umiejętności, które przyczynić się mają do zrealizowania celów końcowych.

Jednym z efektywnych działań w zapobieganiu interferencji są zadania językowo-komunikacyjne tworzące w swej treści spójny program kształtowania pożądanych umiejętności studenta.

Struktura każdego zadania językowo-komunikacyjnego zawiera zatem dobrze określony cel ukierunkowany na konkretny wynik końcowy; dobrze określoną metodę jego wykonania, czyli czynności jako działania ukierunkowane na wynik; dobrze określone warunki realizacji zadania.

Rolę wspomagającą spełniają tu instrukcje metodyczne wyprowadzane z celów kształcenia językowego. Z kolei czytelność tych instrukcji ma wartość sterującą wykonaniem zadania przez studenta. Istotę tworzenia zadań językowo-komunikacyjnych określić więc można jako umiejętność powiązania celu nauczania języka z treścią potrzeb i zainteresowań studentów, aby zadania te stały się przez nich indywidualnie akceptowane.

Zadanie językowo-komunikacyjne, czyli konkretna treść lingwistyczna, która ze względu na określoną trudność (nowy materiał, lukę w wiadomościach, błąd językowy) ma być przez studenta opanowana, dotyczy w istocie uczenia się sposobów użycia jednostek materiału językowego w akcie komunikowania się [9]. Jest to zatem celowe uczenie się operowania treściami językowymi w określonym kontekście lingwistycznym i sytuacyjnym. Glottodydaktyczny aspekt tych czynności studenta i lektora jest zawsze ukierunkowany na założony wynik.

Zadanie językowo-komunikacyjne „... jawi się nam jako pewna struktura, którą tworzy jedno lub więcej prostych działań quasi — komunikacyjnych obejmujących nauczanie się przez ucznia określonych sposobów operowania jednostkami materiału językowego oraz ćwiczebne czynności komunikowania się w języku obcym z uwzględnieniem norm pragmatyczno-społecznych" [10].

Kierowanie procesem kształcenia językowego na lektoracie w gruncie rzeczy sprowadza się i ogniskuje się wokół realizacji serii celowo dobranych zadań językowo-komunikacyjnych.

Zadania te, ich tworzenie i wykonanie, posiada zalgorytmizowaną postać. Tworzeniu zadań językowo-komunikacyjnych zdają się towarzyszyć następujące czynności:

— określenie kontekstu czynności, a więc: tematów, treści informacji lingwistycznych i określenia celowości ich ćwiczenia;

— wytypowanie zakresów czynności — określenie czynności orientujących wynikających z przyjętej do ćwiczeń sytuacji czy problemu językowego (budowa pytań, paradygmat form trybu warunkowego czasowników, sposób intonacji itp.);

— zaplanowanie serii prostych sytuacji i działań komunikacyjnych w celu ukształtowania wprawy w wykonywaniu operacji z jednostkami materiału językowego;

— zaplanowanie serii ćwiczeń komunikacyjnych dotyczących tych sytuacji, tematów czy problemów, z uwzględnieniem prawidłowości: od prostego do złożonego, od łatwiejszego do trudniejszego;

— wykonanie zadań;

— kontrola i ewentualna korekta.

Jest to paradygmat postępowania wynikający z teorii komunikacji językowej [11]. W myśl tej teorii trójfazowa struktura działalności językowej: orientacja w warunkach i przyjęcie planu działalności; realizacja działalności; porównanie i ewentualna korekta uzyskanych rezultatów zgodnie z przyjętym w planie wzorcem — w odniesieniu do zadaniowego układu treści może stanowić czynnik motywujący, wyzwalający aktywność studentów, a także organizujący ich czynności uczenia się.

Przy tworzeniu zadań, zgodnie z tą teorią, należy brać pod uwagę także i inne czynniki:

— korelację między motywem, celem, treścią zadań i czynnościami studentów. Im bowiem bardziej będą oddalone od siebie te zależności, tym zachodzi większe prawdopodobieństwo powstania emocjonalnego napięcia, stresu, który z kolei utrudnia wykonanie czynności;

— występowanie takich czynników stresogennych jak ocenianie przez studenta zadania jako zbyt trudnego, brak czasu, negatywna ocena lektora lub grupy mogą wywołać reakcje amotywacyjne;

— tło emocjonalne — stosunek do lektora jako nauczyciela, przeżyte sukcesy czy niepowodzenia w podobnych sytuacjach itp.;

— indywidualne cechy osobowości studenta, ponieważ o sukcesie uczenia się języka obcego w dużej mierze decydują właśnie podmiotowe właściwości ucznia — pamięć i inteligencja, tempo uczenia się związane z temperamentem, aspiracje, nastawienia i inne.

Rozwijanie umiejętności komunikacji językowej, odpowiednio do stopnia indywidualnej aktywności studenta i na miarę jego możliwości, może wspomagać także opracowany według twierdzeń teorii komunikacyjno-czynnościowej program zadań językowo-komunikacyjnych dla poszczególnych semestrów, poziomów indywidualnego kształcenia i preferowanych celów kursu lektoratowego.

3. ZADANIA I CZYNNOŚCI GLOTTODYDAKTYCZNE LEKTORA JĘZYKA OBCEGO

Postulat aktywizacji studentów w czasie zajęć wysuwany jest od lat. Obserwacje potwierdzają, że mimo stosowania aktywizujących metod kształcenia językowego, aktywność studentów wynika najczęściej albo z ich własnej inicjatywy, albo z „porywającego" wpływu niektórych utalentowanych lektorów języków obcych. Na pierwszych latach studiów, w czasie kiedy prowadzone są lektoraty, w ogóle aktywność studentów na zajęciach jest dość słaba. Być może kluczem do wyzwolenia tej aktywności są treści czynności dydaktycznych nauczycieli akademickich-lektorów języków obcych. Dlatego też podejmuję tu próbę analizy ich związków z aktywizacją czynności uczenia się studentów.

Czynności lektora języka obcego mają bezpośredni związek i są ukierunkowywane przez zadania glottodydaktyczne oraz ogólnodydaktyczne

zadania, jakie on realizuje. Zadania te mają charakter ogólny i bardziej szczegółowy. Jedne i drugie zaś związane są ze strukturą pracy lektora jako nauczyciela akademickiego i wymagają posiadania przez niego określonych kompetencji pedagogicznych i glottodydaktycznych [12].

Wśród zadań ogólnych, ukierunkowanych na aktywizację studenta, wyróżniłabym pięć grup tych zadań oraz związane z nimi działania i czynności lektora:

1. Działania i czynności ukierunkowane na rozwój u studentów predyspozycji do podejmowania zadań językowo-komunikacyjnych przewidzianych w programie kształcenia językowego. Postawy studentów bowiem, mniej lub bardziej przypadkowe w momencie rozpoczynania studiów nad językiem, pod wpływem ukierunkowanych oddziaływań lektora zmieniają się i nabierają charakteru coraz bardziej zorganizowanych czynności uczenia się języka.

2. Zadania związane z ukierunkowaniem i wzmacnianiem motywacji uczenia się języka, a także umacnianiem predyspozycji studenta do wykonywania zadań językowo-komunikacyjnych, często w swej treści nie pokrywających się z aktualnym stanem zainteresowań studenta. Chodzi tu także o rozwijanie predyspozycji do samodzielnego wyznaczania sobie przez studenta zadań wynikających z potrzeby samokształcenia i wzbogacania swoich wiadomości językowych.

3. Zadania związane z rozwojem świadomego wyboru, antycypacji wyników własnego działania studenta w uczeniu się języka i skutków takiej postawy. Zadania te dotyczą rozbudzania aspiracji i dążeń studenta, jak i świadomej odpowiedzialności za wyniki uczenia się.

4. Rozbudzanie i utrwalanie uspołecznienia studenta na rzecz udziału w grupowych formach studiów nad językiem, współdziałania z lektorem i grupą w realizacji przyjętych programów uczenia się języka obcego oraz współdziałania z nauczycielami przedmiotów kierunkowych.

5. Zadania związane z wychowawczym aspektem procesu glottodydaktycznego i oddziaływań na kulturę studenta poprzez tekst obcojęzyczny i własną postawę pedagogiczną.

Realizacja tych zadań wymaga określenia czynności lektora i obszarów, w których one przejawiają się, a także określenia wymaganych umiejętności dydaktycznych lektora jako regulatorów tych czynności.

Umiejętności ogólnodydaktyczne, które powinien opanować lektor, a także potrzeby wynikające z praktyki glottodydaktycznej, zdają się być następujące:

— umiejętność diagnozowania stanu wiadomości językowych studenta. Takie potrzeby odczuwa się już na poziomie egzaminów wstępnych i dotyczą one nie tylko formalnej diagnozy typu lingwistycznego, ale i umiejętności określenia źródeł błędów i trudności językowych oraz diagnoz psychologicznych poziomu intelektualnego studentów, ich zdolności językowych, predyspozycji do asocjacji językowych itp.;

— umiejętności prognozowania i planowania procesów glottodydaktycznych, przewidywania i wyborów najlepszych strategii metodycznych;

— umiejętności modyfikacji elementów składowych procesów glottodydaktycznych, a więc twórcze i innowacyjne wartościowanie celów kształcenia językowego, doboru i różnicowania wobec potrzeb treści tego kształcenia, indywidualizacji procesów nauczania — uczenia się języka;

— umiejętności oceny zarówno przebiegających procesów opanowywania języka przez studentów, jak i samooceny efektów własnej pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Treść tych ogólnych umiejętności dydaktycznych przejawia się w bardziej szczegółowych czynnościach glottodydaktycznych lektora, które mają charakter zorganizowany i uporządkowany wobec występujących w jego działalności etapach pracy lektorskiej.

Jest to więc etap przygotowawczy, w którym realizuje się wstępna orientacja, wykorzystania danych diagnostycznych. Orientacja ta dotyczy przede wszystkim prób rozwiązania problemu; co należy i można zrobić w aktualnych warunkach glottodydaktycznych, szacunek swych możliwości, ocena i korekta prognoz wyprowadzonych już na poziomie egzaminów wstępnych. Ten poziom czynności lektora przygotowuje najważniejszy etap jego pracy, a mianowicie etap wykonawczy, realizacyjny procesu nauczania-uczenia się języka.

Etap wykonawczy dotyczy czynności organizacyjno-realizacyjnych, w którym cel — treść — metoda — wynik dominują i ukierunkowują wszystkie czynności procesualne. W treściach tych czynności w sposób ciągły występują elementy organizowania i tworzenia warunków zewnętrznych i wewnętrznych służące intensyfikowaniu procesu komunikacji obcojęzycznej lektor-student, lektor-grupa; student-student. Te czynności realizacyjne muszą być także ukierunkowane na zapewnienie sensownego sprzężenia zwrotnego.

Etap trzeci obejmuje procesy kontroli oraz oceny prawidłowości ich przebiegu, a także wiąże się z działalnością korektywną, usprawniającą innowacyjno-twórcze procesy na podstawie uzyskanych doświadczeń. Ocena i samoocena pracy glottodydaktycznej kształtuje się zwykle na podstawie trzech źródeł: a) własnych doświadczeń i przekonania na co stać lektora w zakresie osiągnięć dydaktycznych, b) opinii najbliższego środowiska — kolegów, przełożonych, studentów, c) wyników uzyskiwanych przez studentów, są one bowiem ostatecznym wykładnikiem przygotowania językowego i pedagogicznego lektora.

W praktyce wszystkie etapy, zakresy i kierunki działalności glottodydaktycznej lektora tworzą wspólny układ funkcyjny o określonej strukturze czynności, na którą składa się ciąg operacji i ogniw. W każdej czynności dają się także wyróżnić cztery procesy ważne dla jej funkcjonalnego aspektu. Są to — proces ukierunkowania, który

towarzyszy wszystkim pozostałym procesom, jako ukierunkowane na wynik zachowania się: proces orientacji; procesy decyzyjne oraz procesy wykonawcze, realizacyjne.

Procesy orientacji towarzyszące czynnościom glottodydaktycznym lektora dotyczą następujących obszarów: analizowania i wartościowania celów kształcenia językowego w kategoriach zmian w wiadomościach językowych studenta i jego praktycznych umiejętnościach komunikowania się, jakie zakładamy uzyskać: rozpoznawania zewnętrznych warunków i szans realizacji celów; rozpoznawania stanu gotowości studentów do pożądanej aktywności zadaniowej; szacowanie i ocena swego przygotowania do wyłaniania różnych form aktywności studentów; orientacja w zakresie potrzeb i kierunku wyodrębniania językowo-komunikacyjnych zadań praktycznych jako komponentów motywujących i aktywizujących studentów.

Procesy decyzyjne towarzyszące czynnościom glottodydaktycznym lektora są wynikiem jego działań orientacyjnych. Dotyczą one decyzji w zakresie celów, treści, środków dydaktycznych, a także metod ukierunkowanych na osiąganie założonych wyników. Sytuacja decyzyjna, wobec której stale staje lektor, nakazuje formułowanie lub wybór celów głównych i cząstkowych mających walor realności i mierzalności ze względu na potrzebę ich operacyjnego ujmowania i ich realizacji, zadań językowo-komunikacyjnych także typu operacyjnego. Procesy decyzyjne lektora warunkuje również jego orientacja w językowej i pojęciowo-terminologicznej swoistości tekstów specjalistycznych, a to z kolei wpływa na jego decyzje w opracowywaniu i przyjęciu programów działań glottodydaktycznych. Sytuacje decyzyjne powstają także przy ustalaniu, przyjęciu zakresu oraz kierunku kontroli i oceny opanowania poszczególnych sekwencji treści kształcenia językowego, a także metod tej kontroli i oceny. Decyzje dotyczą więc przyjęcia kryteriów cząstkowej i globalnej oceny postępów i sukcesów ucznia-studenta.

Procesy realizacyjne pojawiają się już na poziomie decyzji, ale szczegółowa struktura tych działań przejawia się w uruchamianiu procesualnych czynności nauczania-uczenia się języka.

Czynności glottodydaktyczne lektora realizują się więc w kilku podstawowych obszarach, a mianowicie: inicjowaniu i „uruchomieniu" sytuacji językowo-komunikacyjnych w czasie zajęć, w których staje się możliwe podejmowanie przez studenta aktywności komunikatywnej. Sytuacje te charakteryzuje z jednej strony ich niepowtarzalność, zmienność, otwartość, pewna niedookreśloność, z drugiej zaś wyraźny aspekt zadaniowy jako ich główny komponent.

Ponadto czynności realizacyjne lektora to ciągłe operowanie elementami sytuacji językowo-komunikacyjnej, co stawia zarówno lektora, jak i studenta, wobec konieczności rozwiązywania zadań teoretycznych i praktycznych. Lektor zatem musi podejmować zadania przystosowania teorii

do działań praktycznych, a student — przyswoić praktyczne umiejętności. Dotyczy to zarówno np. reguł lingwistycznych i treści językowych, jak też zasad transferu i ich praktycznej egzemplifikacji. Czynności lektora ukierunkowują się więc na poszczególnych studentów, aby wywołać bezpośrednią, jednostkową aktywność, bądź na grupę — jako pośrednią drogę aktywizacji poszczególnych studentów.

W czynnościach koordynowania działań studentów zawarte są nie tylko cele realizacji indywidualnych czy grupowych zadań, ale ukierunkowanie na kształtowanie samodzielności studentów w operowaniu jednostkami materiału językowego. Służą temu celowi np. działania glottodydaktyczne lektora związane z doborem i realizacją zadań transformacyjnych.

W działaniach realizacyjnych lektora jego czynności modyfikacyjne wynikające ze zmienności sytuacji glottodydaktycznych, a także z potrzeby sterowania samodzielną pracą studentów, dotyczą nie tylko sposobów wykonywania zadań językowo-komunikacyjnych i uczenia uczniów-studentów tych sposobów, ale i ciągłego modyfikowania oddziaływań motywujących, które kształtują pożądane stosunki interpersonalne między lektorem i grupą. Czynności lektora skupiają się zatem w sferze czynników psychicznych służących także kształtowaniu pożądanych procesów komunikacji międzyludzkiej. Równocześnie działania te ukierunkowane są na budowanie autorytetu własnego jako nauczyciela-wychowawcy, osoby pożądanej i znaczącej w środowisku studenckim w sposób autentyczny, a nie tylko formalny — jako osoby oceniającej umiejętności. Działania dydaktyczne lektora muszą zatem budzić zaufanie i szacunek.

Ważny obszar działań lektora to wartościowanie i ocenianie uzyskiwanych wyników nauczania-uczenia się języka, a także przebiegu całości realizowanego procesu glottodydaktycznego.

W aspekcie ewaluacji, zadania i czynności glottodydaktyczne lektora dają się określić w następujących kategoriach: kontrolowanie i ocenianie bieżące jako ewaluacja atestująca, włączająca w swój zakres także oceny schematów organizacyjnych zajęć oraz stosowane procedury i techniki glottodydaktyczne i ich wpływ na postawy i zewnętrzne efekty dotychczasowej pracy studentów; ocenianie i wartościowanie z pozycji ewaluacji kształtującej ukierunkowuje czynności lektora na uzyskanie informacji o kierunkach zmian zachodzących w całości uzyskanej wiedzy językowej, a także w postawach studentów wobec procesów glottodydaktycznych, ich kulturze obcojęzycznej. Zastosowanie tych informacji służy praktycznej modyfikacji procesów kształcenia językowego.

Obszar działań lektora związany z kontrolą wyników wyzwala jego czynności diagnozowania związane z ustaleniem źródeł sukcesów, a także niepowodzeń własnej pracy lektorskiej. Czynności takiego diagnozowania ukierunkowują się także na procesy samooceny, szacowania mo-

mentów słabych i silnych działalności lektorskiej jako podstawy autokorekt i kierunku własnego samodoskonalenia, usprawniającego w rezultacie proces kształcenia językowego.

Obszar działań usprawniających pracę lektora jest rozległy. Główne problemy związane z jego doskonaleniem i samodoskonaleniem językowym oraz pedagogicznym zostały tylko zasygnalizowane. Doskonalenie czynności glottodydaktycznych lektora języka obcego zależy od wielu czynników. Realizacja tych czynności — jako proces ukierunkowany i zorganizowany — może zmierzać do najrozmaitszych wyników dydaktycznych. Dlatego też próba ich określenia konkretyzacji i opisu jest trudna do wykonania, a może skazana na niepowodzenie. Przedstawiłam więc tu wybrane problemy związane z ich treścią, strukturą i zakresem.

„Struktura czynności zależy również od warunków, w jakich czynność jest wykonywana, a więc od możliwości osiągnięcia wyznaczonego celu. W zależności od warunków ten sam wynik można osiągnąć za pomocą czynności o różnej strukturze. Struktura czynności, która w jednych warunkach wystarcza do osiągnięcia wyniku, w innych może być niewystarczająca" [13].

Aby więc czynności glottodydaktyczne lektora stały się rzeczywistymi regulatorami czynności uczenia się studentów i ich aktywności poznawczej, muszą zaistnieć w uczelniach warunki doskonalenia empirycznego całokształtu działalności lektora jako nauczyciela akademickiego.

Przypisy

[1] W literaturze glottodydaktycznej, a w następstwie tego i w powszechnym użyciu, funkcjonuje określenie „nauczanie języków obcych w systemie lektoratowym szkoły wyższej". W zasadzie stosowanie pojęcia „system" nie ma tu racji bytu, gdyż proces glottodydaktyczny w szkole wyższej nie jest adekwatny do treści definicji pojęcia „system". Nie podejmuję się jednakże takiej analizy porównawczej, dlatego też stosuję to pojęcie umownie, w ślad za jego potocznym znaczeniem.

[2] Prace grup ekspertów rusycystów prowadzone pod kierunkiem prof. dr. hab. A. Bartoszewicza z UW dla potrzeb Ministerstwa Edukacji Narodowej.

[3] Por. G. Koć-Seniuch: Wybrane problemy i kierunki badań nad treściami kształcenia nauczycieli„ W: Treści kształcenia w szkole wyższej. Zagadnienia teoretyczne i badania empiryczne. t. II (red.) T. Lewowicki, J. Wojtczak, J. Zakrzewski. Poznań—Warszawa 1985, IPNiSzW; por. także wyniki badań Z. Aleksandra — Z. Aleksander: Teoria i praktyka w kształceniu i samokształceniu nauczycieli rusycystów. Warszawa 1986, WSiP

[4] Raporty z badań „Modele treści kształcenia obcojęzycznego studentów kierunków niefilologicznych", maszynopisy w IPNiSzW (1987, 1988, 1989) — opracowania zespołów badawczych z realizacji zad. bad. 4.4.2; por. także materiały ogólnopolskiej konferencji naukowo-metodycznej lektorów języków obcych „Model nauczania języków obcych na kierunkach niefilologicznych, Olsztyn—Warszawa 1985

[5] T. Tomaszewski: Z pogranicza psychologii i pedagogiki, Warszawa 1970, PZWS s. 32 i dalsze

[6] G. Koć-Seniuch: Innowacje programowe w glottodydaktyce lektoratu języka obcego „Dydaktyka Szkoły Wyższej", 1989, nr 3

[7] J. Arabski: O przyswajaniu języka drugiego (obcego), Warszawa 1985, WSiP

[8] S. D. Krashen: Second Language Acquisition and Second Language Learning, Oxford — New York 1981, Pergamon Press

[9] W. Woźniewicz: Kierowanie procesem glottodydaktycznym, Warszawa 1987, PWN

[10] tamże, s. 64

[11] A. A. Leontiew (red.): Osnowy tieorii rieczewoj diejatielnosti, izd. Nauka, 1974, Moskwa

[12] Badania nad treścią, zakresem i metodyką kształtowania kompetencji pedagogicznych nauczycieli (także kierunków filologicznych) w kształceniu uniwersyteckim prowadzone są przez zespół badawczy UW pod kierunkiem W. Zaczyńskiego. Propozycje zadaniowego układu treści kształcenia pedagogicznego przedstawia B. Kwiatkowska-Kowal: Kompetencje pedagogiczne nauczyciela i wnioski dla programu praktyk pedagogicznych na kierunkach studiów nauczycielskich. W: Treści kształcenia ..., por. przypis 3

[13] Z. Aleksander: Teoria i praktyka w kształceniu i samokształceniu nauczycieli rusycystów, Warszawa 1986, WSiP, s. 53

ALEKSANDER MAKOWSKI
Warszawa

PROFESOR STANISŁAW JEDLEWSKI WYCHOWAWCA MŁODZIEŻY ORAZ TWÓRCA WARSZAWSKIEJ PEDAGOGIKI RESOCJALIZACYJNEJ

Nestor polskiej resocjalizacji urodził się 9 grudnia 1906 roku w Przemyślu, w rodzinie inteligencji pracującej. Studia polonistyczne ukończył na Uniwersytecie Jana Kazimierza we Lwowie, natomiast psychologię i pedagogikę — w Uniwersytecie Jagiellońskim i tam też poznał swoją żonę Kamilę Jedlewską. Jako praktykujący nauczyciel w 1938 roku uzyskał naukowy stopień doktora filologii polskiej we Lwowie. Łącząc w sposób zintegrowany teorię z praktyką pedagogiczną, kolejno pracował w: Seminarium Nauczycielskim w Lublinie, w Leśnej Podlaskiej, Państwowym Gimnazjum i Liceum im. Jana Zamoyskiego w Lublinie oraz w Państwowym Pedagogium — funkcjonującym także w tym mieście. Tam też przeżywa ciężkie czasy drugiej wojny światowej: zostaje aresztowany i jako zakładnik więziony na Zamku Lubelskim. Zwolniony warunkowo, nadal co drugi dzień zobowiązany jest do stałego meldowania się w komendanturze. Przeżycia wojenne z tego czasu wywarły niewątpliwie swoje piętno na wrażliwej osobowości tego nauczyciela i wychowawcy młodzieży.

„Wyszedłem w sposób cudowny z Zamku lubelskiego — pisze Profesor w interesującej i wzruszającej zarazem książce pt. „Mieliśmy kilkaset sióstr i braci" (KiW, Warszawa 1984). — Uwięziło nas gestapo, zabierając wprost z klasy szkolnej. Ocalałem mimo tylu grożących co dzień niebezpieczeństw. Miałem dzieci. Przyrzekłem sobie uroczyście, że jeśli ocalejemy, to oddam się wszystkimi moimi siłami tej młodzieży, której rodzice nie ocaleli". I zamiar — wręcz heroiczny — znakomicie zrealizował, a zaczęło się tak: „Pamiętny dzień. Żona wchodzi z „Odrodzeniem" w ręku. Czytam ze spokojnym zainteresowaniem artykuł Wyki o Pałacu Potockich w Krzeszowicach pod Krakowem. W czasie wojny była w nim siedziba gubernatora Franka". Teraz... Stanisław Jedlewski czuje, że temperatura w nim rośnie. To będzie dom dla moich dzieci! Pisze do naczelnika Wydziału Opieki nad Dzieckiem w Ministerstwie Oświa-

ty: „ze swej strony chcę dać zapał pedagogiczny, energię na jaką mnie stać" — zakończył wojowniczo: „O wymarzony obiekt będę walczył aż do zwycięstwa".

Przy takim postanowieniu z pasją, pomocną w przezwyciężeniu piętrzących się trudności, doprowadza wkrótce do urealnienia swoich zamierzeń: jako twórczy i przedsiębiorczy dyrektor, Stanisław Jedlewski uruchamia jedyny w swoim rodzaju Zakład Naukowo-Wychowawczy w upatrzonym wcześniej obiekcie krzeszowickim. Powołuje do funkcjonowania dom młodzieży osieroconej, internat i zespół szkół średnich: liceum pedagogiczne, ogrodnicze, przemysłu drzewnego, następnie ogólnokształcące oraz własną szkołę muzyczną i roczne studium nauczycielskie, kształcące przyszłych pracowników pedagogicznych w zakładach opiekuńczo-wychowawczych. Styl pracy dydaktyczno-wychowawczej i edukacji zawodowej emanuje przykładem na cały kraj. Założenia oświatowe realizuje na zasadzie harmonijnego łączenia w jedną całość nauczania z wychowaniem i organizacją życia młodzieży w czasie wolnym. Zostają powołane do wzorowej działalności samorząd uczniów-wychowanków, koła zainteresowań o charakterze pracy samoobsługowej w formie spółdzielni uczniowskiej (fryzjerstwo, krawiectwo, szewstwo, introligatorstwo, pogotowie napraw elektrycznych i usług sanitarno-wodociągowych). Realizowane jest tu wychowanie estetyczne w szerokim wymiarze poprzez czytelnictwo i żywe słowo, muzykę, śpiew, taniec, teatr fredrowski na tle folkloru lubelskiego, krakowskiego i góralskiego, przy zachowywaniu ścisłych kontaktów placówki z lokalną społecznością, z ludźmi o jakże różnych postawach społecznych i różnym poziomie kultury bycia i zachowania. Nic też dziwnego, że proces wzorowej pracy wychowawczej emanuje także w środowisku społecznym miasteczka, a wielu spośród 300 wychowanków, pozostających w latach 1946—1950 pod troskliwą opieką wychowawczą oraz edukacją ogólnokształcącą i zawodową ich Dyrektora, tudzież odpowiednio dobranej zawodowo kadry pedagogicznej z czasem — w późniejszym życiu piastuje po dziś dzień wysokie stanowiska m.in. w dziedzinie nauki, techniki i kultury — także na płaszczyźnie życia estradowego.

Po czterech latach niezwykłej, spektakularnej i jakże owocnej pracy sercem żegna się z placówką i Krzeszowicami. Na polecenie władz oświatowych przystępuje do organizowania Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Warszawie.

„Opierałem się nieco, ale w końcu przystąpiłem do tej pracy. Zorganizowałem tę uczelnię od podstaw. Liczyła dwa wydziały i sześć kierunków nauczania. Zostałem jej prorektorem. Był to okres lat pięćdziesiątych, zwanych później okresem błędów i wypaczeń", w którym — trzeba śpiesznie dodać, że nie zawsze ludzie twórczy, wartościowi, z inicjatywą, dobrą wolą i niezależną osobowością mogli pomyślnie i z pożytkiem społecznym wieńczyć sukcesy swego dzieła. Okres ten niechlub-

nie zapisał się także w przeżyciach osobistych Profesora St. Jedlewskiego: w sposób podstępny i niewspółmiernie do zasług, ludzie złej woli i podłego czynu nie zaoszczędzili mu przykrości, usiłując na tle oskarżeń politycznych uznać go za wroga Polski Ludowej, co spowodowało usunięcie Profesora ze stanowiska w uczelni i wydalenie z członkostwa w partii.

W chwilach zwątpienia (lecz nie załamania) przyszli w porę z pomocą koledzy — profesorowie i byli wychowankowie. Przy ich bliskości i dobrych intencjach, kierowany własną dumą, ambicją i nieopuszczającym go po dziś dzień optymizmem życiowym i pedagogicznym, Profesor nie ogląda się wstecz, idzie naprzód i stosownie do propozycji ówczesnego Rektora UW., w 1954 roku podejmuje pracę w tej uczelni na wydziale psychologii i pedagogiki. W 1959 roku uzyskuje tytuł naukowy doktora habilitowanego i stopień docenta. W Uniwersytecie Warszawskim współpracuje owocnie z Profesor Marią Grzegorzewską w Katedrze Pedagogiki Specjalnej. Przy własnej inwencji i nowatorskich koncepcjach humanistycznych, za jej zgodą i akceptacją Rady Wydziału oddziela młodą wówczas subdyscyplinę pedagogiki resocjalizacyjnej od rewalidacji. W bliskiej współpracy z Profesor Marią Grzegorzewską realizuje oddzielne zajęcia programowe — resocjalizację. Po śmierci Marii Grzegorzewskiej zostaje jej zastępcą, tj. kierownikiem Katedry Pedagogiki Specjalnej Uniwersytetu Warszawskiego z wyodrębnieniem zakładu resocjalizacji niezależnie od rewalidacji.

W roku 1972 następuje kolejny — nowy etap w twórczej pracy pedagogicznej Profesora St. Jedlewskiego: na skutek usilnych, wytrwałych zabiegów i starań doprowadził do powołania do życia nowej instytucji na UW. pod nazwą Instytut Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji, którego podstawowym zadaniem miało być objęcie opieką pedagogiczną młodzieży trudnej, osieroconej społecznie, wykolejającej się i przestępczej. Zostaje pierwszym dyrektorem tego nowo utworzonego instytutu. W ośrodku tym przy współpracy z gronem bliskich sobie twórczych pedagogów i nowatorów, a zwłaszcza swego b. asystenta doc. Czesława Czapówa, nadaje wyrazisty profil i program o charakterze interdyscyplinarnym warszawskiej szkole pedagogiki resocjalizacyjnej. Na gruncie humanistycznych postulatów teoretycznych z zakresu resocjalizacji, podejmowane są pionierskie prace naukowo-badawcze — także o wymiarze interdyscyplinarnym.

Z całokształtu pracy pedagogicznej w Uniwersytecie Warszawskim Profesor Stanisław Jedlewski dał się poznać jako renomowany nauczyciel akademicki o oryginalnej osobowości emanującej życzliwością i dobrocią na co dzień, przy dużym talencie pedagogicznym: zajęcia dydaktyczne wg ogólnej opinii studentów należały do niekonwencjonalnych — wzruszały, pobudzały wyobraźnię, inspirowały do samodzielnych przemyśleń i poszukiwań.

Na szczególne podkreślenie zasługują także seminaria magisterskie, prowadzone przez Profesora w naturalnej atmosferze usposabiającej studentów — szczęśliwców do dobrego, swobodnego samopoczucia i wyzwalających osobiste ich zaangażowanie w proces podejmowanych badań.

Wszechstronna wiedza interdyscyplinarna o charakterze teoretycznym zintegrowana z bogatym zasobem doświadczeń praktycznych Profesora, przekazywana była w sposób przystępny i zrozumiały, co miało szczególne znaczenie w poznawaniu istoty i specyficzności resocjalizacji. Tej dziedzinie wiedzy specjalistycznej, Profesor poświęcił szczególnie wiele czasu i uwagi jako wnikliwy badacz, eksperymentator i twórczy ortopedagog: opublikował szereg artykułów o spaczonym ideale życiowym młodzieży przestępczej i kilka pionierskich w swej treści prac zwartych, na przykład: „Nieletni w zakładach poprawczych" (1962), „Analiza pedagogiczna systemu dyscyplinarno-izolacyjnego. Procesy dezintegracji osobowości młodzieży i metody przezwyciężania" (1966). Wspólnie z Cz. Czapówem wydał „Pedagogikę resocjalizacyjną" (1971) — jako pierwszą pozycję zwartą, stanowiącą w skali międzynarodowej podręcznik uniwersytecki, który miał istotny wpływ na upowszechnienie się pojęcia warszawskiej szkoły pedagogiki resocjalizacyjnej.

Na zakończenie należy dodać, że Profesor Stanisław Jedlewski pomimo wieku emerytalnego, w dalszym ciągu pozostaje twórczym nauczycielem akademickim. Z dużym pożytkiem i jak przed laty, prowadzi m.in. seminaria magisterskie w Wyższej Szkole Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej i w Instytucie Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji Uniwersytetu Warszawskiego, przygotowując sukcesywnie młodą generację studentów do przyszłej pracy — również z dziećmi i młodzieżą niedostosowaną społecznie.

KLEMENS TYSZER

PAMIĘCI HIERONIMA ŁAWNICZAKA – PEDAGOGA SPOŁECZNIKA

„Ukształtowało mnie harcerstwo" — mawiał Profesor. Już w 1938 roku — w wieku 18 lat — zdobył stopień podharcmistrza, był wówczas najmłodszym instruktorem harcerskim tej rangi w Polsce. Wśród wielu Jego zainteresowań pasją było krajoznawstwo i turystyka, dzieje i tradycje regionu krotoszyńskiego.

Formy działania zastosowane w pracy z młodzieżą odbiegały od szablonu; potrafił przed nią odkryć piękno regionu, kształtować postawę badawczą, rozbudzać zmysł organizacyjny, wyrabiać samodzielność.

„Szare bluzy" [1] — bo tak nazywano w środowisku członków prowa-

dzonego przy LO im. H. Kołłątaja przez H. Ławniczaka SKKT — zdobędą sobie w środowisku uznanie i szacunek. To specyficzny kolektyw i forma metodyki pracy harcerskiej. Noszą — za aprobatą Komendy Chorągwi ZHP — szare bluzy specjalnego kroju, są bardzo rozśpiewani [2], dopracują się własnej orkiestry, zespołu tanecznego [3] i regionalnego.

Ich włóczęga po regionie krotoszyńskim i kraju zaowocuje dorobkiem twórczym. Wspólna wędrówka i praca oraz środowiskowe występy „z tańcem i piosenką" wytworzyły silną więź emocjonalną między Profesorem a młodzieżą, stały się spoiwem grupy.

Jak wspominał dh Hieronim, zastępy „krotoszyńskich Kolbergów" biorą swój początek z inicjatywy, jaka narodziła się przy harcerskim ognisku 1 września 1960 roku. Inicjatywa zawarta w haśle „Odkrywamy własny region" była jedną z form przygotowania się i udziału w obchodach Tysiąclecia. Wychowankowie prof. H. Ławniczaka staną się samodzielnymi poszukiwaczami śladów przeszłości własnego regionu, będą pod Jego kierownictwem tropicielami wszelkich broszur, pamiętników, jednodniówek, rocznika miejscowej prasy, książki o regionie, zabytków, wydarzeń, ludzi [4].

Materiały przeszłości miasta i regionu, anegdoty historyczne, obyczaje czy pieśni, opracowane zostały w formie miniaturowych monografii, a skoro ich praca miała służyć społeczeństwu — narodziły się pomysły edytorskie: powstał cykl zwany „Crotosiniana" i biuletyn „Ziemia Krotoszyńska". Nakład 1500 egzemplarzy rozchodził się błyskawicznie, a seria wydawnicza liczyła 160 pozycji [5].

Zebrane materiały folklorystyczne — pieśń ludowa, klechdy, oracje chłopskie, teksty gwarowe, zagadki, opisy obrzędów, hafty ludowe — stały się podstawą pracy zespołu regionalnego.

Jakże różnorodna była tematyka Crotosinian i Ziemi Krotoszyńskiej:

— od dziejów gimnazjum krotoszyńskiego w okresie kulturkampfu po osadnictwo krotoszyniaków na Ziemiach Odzyskanych,

— od postaci takich synów Ziemi Krotoszyńskiej, jak gen. Langiewicz, A. Karbowiak (wykładowca Uniwersytetu Jagiellońskiego) czy K. Krotoski (dziejopis miasta), po sylwetki krotoszyńskich działaczy KPP,

— od dziejów krotoszyńskiego zrywu powstańczego, wrześniowego szlaku bojowego 56 pp — po indeks nazwisk krotoszyniaków zamordowanych w hitlerowskich obozach.

Profesor bogaci język, czuwa nad logiczną konstrukcją całości, budzi inicjatywę — wychowankowie uczą się selekcji i prezentacji materiału, sztuki wymiany poglądów, samodzielności. Tak powstało specyficzne archiwum regionalne, rodzaj biblioteczki naukowej [6], a wokół Profesora skupia się grupa entuzjastów — badaczy własnego regionu; propagują wiedzę o nim, ustalają szlaki turystyczne, organizują liczne wędrówki, podejmują w nowych środowiskach — gdzie przyjdzie im żyć — badania regionalne.

Wkrótce stali się inicjatorami akcji o zasięgu ogólnokrajowym — na zlocie drużyn starszoharcerskich w Puszczykowie „Krotoszyniacy" wysunęli propozycję wędrówki harcerskiej na szlaku: Kruszwica — Strzelno — Mogilno — Żnin — Biskupin — Gniezno— Lednica — Poznań. Inicjatywa przyjęła nazwę „Harcerskiej Fali", a przygotowania do niej trwały w drużynach cały rok. Hieronim Ławniczak — komendant tej akcji — tak wspominał a równocześnie na łamach Głosu Nauczycielskiego w artykule „Potrzebni krajowi" dał wspaniałą charakterystykę akcji:

„W sierpniu pod Mysią Wieżą rozbiliśmy namioty. Był tam zastęp „Barcie" z wędrowną kawiarenką, z własnym namiotem. Kawiarenkę można było otworzyć na każdym skrawku zielonej murawy. Przybyły dwa zastępy — trupy teatralne — robiące furorę w czasie wędrówek po zapadłych wsiach i wśród wybrednych widzów miejskich .Wędrowało z nami harcerskie kino. Był Zespół Tańca Wielkopolskiego i wędrujące przedszkole zabawiające dzieci. Zastęp archeologów wiózł ze sobą wystawę wykopalisk. „Cyruliki" z Ostrowa Wlkp. propagowały higienę, kąpały dzieci. Zastęp sportowy organizował na każdym postoju rozgrywki z LSZ, laboratorium fotograficzne na bieżąco popisywało się swoją sztuką, poczta harcerska z własnymi znaczkami, pocztówkami oraz datownikami gromadziła wokół siebie filatelistów, zastępy radiotelegrafistów utrzymywały kontakt pomiędzy grupami a „kawiarenką". Stukały maszyny redakcji miniaturowego pisemka „Z miejsca na miejsce", redagowano artykuły do gazet, komunikaty radiowe. Wielką niespodzianką był przyjazd do Kruszwicy „Kroniki Filmowej". Film wyczytał o nas w gazecie i odtąd przez dwa tygodnie dzielił z nami „słońce i deszcz..."

Ta bogata w formy działania, przeżycia i walory wychowawcze akcja została udokumentowana w „Kronice Filmowej" i w informatorze turystycznym. Dziełem życia druha Hieronima Ławniczaka jest Muzeum Ziemi Krotoszyńskiej. Sponsorem tego muzeum jest PTTK. Pierwsze zbiory zaczął gromadzić nauczyciel Ludwik Kaczyński wraz z żoną. W chwili przejęcia muzeum przez prof. Ławniczaka liczba eksponatów sięgała 246 pozycji. W czasie kierowania placówką przez prof. Ławniczaka liczba ta wzrosła do 2765 eksponatów; równocześnie powstała biblioteka muzealna licząca 1700 tomów.

Pierwszą siedzibą muzeum była zabytkowa chata mieszczańska z roku 1750 przy ulicy Koźmińskiej, nazwana „Krotoszanką" [7]. W Krotoszance nie tylko przechowywano eksponaty, ona tętniła życiem — prof. Ławniczak organizował tam ze swoją młodzieżą wieczory poezji, „Andrzejki", imieniny druhów, spotkania harcerskie, wystawy, a nawet zebrania ZSL [8]. W roku 1970 zbiory muzealne przeniesiono do zabytkowego budynku poklasztornego z roku 1730.

Z eksponatów zbieranych pozornie „co w rękę popadnie" powstawały

z roku na rok nowe sale — już według planu, świadomej koncepcji. Dziś jest to placówka o bardzo bogatych i oryginalnych zbiorach; w sali miasta znajdą się najstarsze dokumenty i plany miasta, broń straży miejskiej, fragmenty wodociągów, a także dzwon alarmowy czy dyby więzienne z lochów ratusza. Bogaty jest dział historyczny; są tradycje powstania wielkopolskiego, a także lata okupacji — krotoszyńskie podziemie, tajne nauczanie, rekwizyty i medale Bractwa Kurkowego, pieczęcie i godła cechowe, ale i najnowsza historia miasta, dzieje ruchu robotniczego. Bogate są zbiory sztuki ludowej i zabytki kultury materialnej [9]. Są tu stare instrumenty muzyczne — dudy czy skrzypki, rekwizyty obrzędowe (jak toruń czy gwiazda), bogata kolekcja narzędzi pracy: stępy, kołowrotki i warsztaty tkackie, są barwne talerze i papierowe koronki, wieńce dożynkowe czy słomkowe kapelusze z Sulmierzyc, lutogniewskie odpustowe „kokotki", świątki, hafty, korale.

Z inspiracji i pod kierunkiem prof. Ławniczaka muzeum stało się placówką o dużych walorach wychowawczych. Młodzież zdobywa w muzeum sprawność przewodników i konserwatora zabytków, korzystając ze zbiorów muzealnych pisze się prace dyplomowe i maturalne, prowadzone są lekcje muzealne z j. polskiego, historii czy plastyki, słynne staną się „krotoszyńskie czwartki" — koncerty, prelekcje, spotkania autorskie [10].

Zadziwiająco proste, a zarazem nacechowane dokładnością, wydają się stosowane przez Profesora formy pracy nad wybranym zagadnieniem. Na przykład praca nad pieśnią obejmowała: zebranie antologii zbiorów śpiewników wielkopolskich, wyszukiwanie z wyżej wymienionego repertuaru ludowej pieśni swego regionu, pracę nad dialektem wielkopolskim z wyeksponowaniem jego krotoszyńskiej odmiany, sposoby zapisu tekstu, informacje o miejscowości, w której pieśń występuje, nagrywanie na taśmę, organizację wieczoru ludowej pieśni krotoszyńskiej [11]. Była w tych prostych formach pracy niezwykła konsekwencja zamykająca się w trzech etapach działania: zebrać — utrwalić — rozpowszechnić!

Jakże to silna indywidualność, bogata osobowość nauczyciela — wychowawcy... Cechowała Go pogoda ducha i niezwykły optymizm pedagogiczny — nigdy nie zwątpił w młodzież, to niezwykły entuzjazm społecznika, a także wierność tradycjom swej Alma Mater — LO im. H. Kołłątaja; o swoim profesorze Reisingu powie [12], że „zaraził go na całe życie ideą turystyki i krajoznawstwa".

Cechuje Profesora postawa partnerska, umiejętność łączenia funkcji nauczyciela i działacza, opiekuna i partnera młodzieży. Druh Hieronim to znawca anegdot, pieśni ludowej, obyczajów rzemieślników. Miał niezrównany dar gawędy, a jego wypowiedzi cechowała precyzja wysłowienia się, oszczędność słów, a zarazem celność zwrotów, plastyczny i barwny język. Wyniósł to — jak sam mawiał — z Harcerstwa, a tak-

że z atmosfery domu rodzinnego: matkę będzie bardzo ciepło wspominał jako Tę, która „obdarowała go w dzieciństwie cudownymi wieczorami ludowych opowieści" [13].

Prof. H. Ławniczak to rzutki, energiczny i niezwykle pomysłowy, ofiarny organizator wielu akcji: wchodzi w skład Prezydium IV Oddziału Wielkopolskiego Towarzystwa Kulturalnego (1961), był współorganizatorem amatorskiego ruchu teatralnego młodzieży szkolnej, pomysłowym edytorem „Zeszytów Krotoszyńskich" i „Crotosiniaków", organizatorem wielu obozów wędrownych, inicjatorem i komendantem „Harcerskiej fali". Wspominać Go będą jako reżysera Krotoszyńskiej Żakinady (1965) i opiekuńczego ducha wieczorów literackich, współorganizatora Ogólnopolskiego Rajdu Przyjaźni (1965) czy świetnego publicystę i laureata konkursów o tematyce wychowania patriotycznego.

Całość pracy badawczej Profesora została usystematyzowana w 475 pozycjach Kroniki Krotoszyńskiej obejmującej następujące działy:

I. Geologia — przyroda — archeologia.
II. Folklor i sztuka ludowa.
III. Dawna Rzeczpospolita.
IV. Krotoszyn pod zaborami.
V. Powstanie w Krotoszynie w 1919 roku.
VI. Między wojnami.
VIII. Ruch rewolucyjny.
X. Z dziejów Kościoła w Krotoszynie.

Druh Hieronim czy — jak mawiają inni — Profesor, to człowiek z dewizą życiową „bycia kimś", nie pytał nigdy „za ile?" Nigdy nie stawiał na łatwiznę, przeciętność. Uznawał priorytet działania — mawiał: „... o patriotyzmie tylko gadać nie wystarczy — liczy się działanie i związane z nim przeżycie".

Miał swoje zasady prakseologii pedagogicznej gwarantujące skuteczność oddziaływania na młodzież:

— praca — mówił druh Hieronim — musi być ciekawa a zarazem twórcza, musi wnosić coś nowego do środowiska,
— konkretne zadania muszą łączyć się z przeżyciami,
— działanie musi być długofalowe, bo tylko takie może utrwalać proces wychowawczy,
— praca musi pasjonować samego wychowawcę.

Te proste zasady można potraktować jako testament Profesora.

Odszedł nagle — w pełni sił twórczych, w kwietniu 1987 roku. W Księdze Pamiątkowej Jubileuszowego Zjazdu Absolwentów i Nauczycieli b. Seminarium i Liceum Pedagogicznego w Krotoszynie słusznie napisano o Nim, że „... żyje nadal — w naszej pamięci, w serdecznym wspomnieniu przyjaciół, w atmosferze koleżeńskich spotkań, w poetyckiej aurze harcerskiego ogniska, a także — a może przede wszystkim — w postawach życiowych swoich druhów, wychowanków.

Przypisy

1 J. Pieprzyk: Szare bluzy z LO Nr 32. Południowa Wielkopolska, nr 2/XII 1962
2 J. Pieprzyk: Entuzjasta — nauczyciel społecznik. Głos Wielkopolski z dnia 21.XI.1962 r.
3 Duża w tym również zasługa prof. Mizery
4 H. Ławniczak: Jak rozwijam w pracy wychowawczej patriotyzm młodzieży. „Nowa Szkoła", 19 4, nr 10
5 H. Kacała: Inwestowanie w ludzi. „Żołnierz Wolności" z dnia 26.I.1967
6 Nurt, Nr 10/78,str. 6
7 U. Zawidzka: Krotosza-łagodny,miły. Nurt, Nr 10/78
8 Tamże, str. 6
9 Tamże, str.7
10 B. Szal: Pięć wieków kultury krotoszyńskiej. „Ziemia Kaliska" z dnia 12.IV. 76
11 H. Ławniczak: Obrzędy ludu krotoszyńskiego. „Nowa Szkoła", 1964, nr 10
12 Nurt. 10/78, str. 5
13 Tamże str.6
14 Prof. Ławniczak publikował artykuły na łamach „Głosu Nauczycielskiego", „Nowej Szkoły", „Żołnierza Wolności", „Służby Zdrowia", „Południowej Wielkopolski", „WTK" i „Słowa Powszechnego".
Zdobywał liczne wyróżnienia:
1963 — wyróżniony odczyt pedagogiczny (COM)
1967 — I nagroda w konkursie „jak rozwijam patriotyzm młodzieży"
1968 — Nagroda m. Poznania w dziedzinie upowszechniania kultury
1969 — I nagroda w konkursie „Nauczyciel — Edukacja Obywatelska"
1970 — II nagroda w konkursie „Szkoła i Wojsko w służbie PRL"
1973 — Medal 100-lecia Turystyki Polskiej.

GORICA MICKOWSKA
TAŠE STOJANOWSKI
Republikański Zakład Kształcenia i Wychowania
Skopje

MOŻLIWOŚCI DOSKONALENIA SYSTEMU OCENIANIA UCZNIÓW

Ocenianie osiągnięć uczniów to ważny element kształcenia i wychowania. Jest to zarazem czynnik przemian procesu wychowawczo-kształcącego, zwłaszcza zaś — stosunków między uczniem i nauczycielem. W założeniach — przedmiotem oceniania są: postawy, nawyki, aktywność społeczna, zdolności twórcze. W praktyce ocenianie sprowadza się do mierzenia poziomu, ilości i jakości wiedzy, do porównywania ucznia z uczniem.

Szersze, niż ocenianie jest pojęcie wartościowania. Oznacza ono, że w procesie oceniania należy także uwzględniać subiektywne i obiektywne warunki, w jakich otrzymano poszczególne rezultaty.

Bliskie pojęciu oceniania są takie pojęcia, jak: sprawdzanie wiadomości, mierzenie.

Sprawozdanie oznacza czynności, których celem jest określenie poziomu, ilości i jakości wiedzy przyswojonej przez uczniów. [1] Mogą to być czynności nauczycielskie, bądź nauczycielsko-uczniowskie. Jeśli w sprawdzaniu uczestniczą uczniowie, wówczas jego główny sens nie polega tylko na odkrywaniu uchybień w pracy wychowawczo-kształcącej, ale przyczynia się ono do lepszego poznawania przez uczniów własnych możliwości. Sprawdzanie wiadomości jest nieodłącznym elementem procesu ocenianiania.

Mierzenie odnosi się do obiektywnego sprawdzenia wiedomości, umiejętności i nawyków, służy gromadzeniu ilościowych i jakościowych danych, dotyczących osiągnięć uczniów. [2]

Punktem wyjścia oceniania jest ogólny cel, a także konkretne zadania wychowawczo-kształcące.

Głównym celem wychowania jest wszechstronny rozwój osobowości. Może on być osiągnięty poprzez stopniowe realizowanie zadań wychowawczo-kształcących, które obejmują:

— formowanie światopoglądu, aktywnego i twórczego stosunku do otaczającej rzeczywistości,

— rozwijanie możliwości psychofizycznych,
— formowanie pozytywnych cech i postaw, świadomości etycznej, a także zainteresowań i motywów,
— rozwijanie praktycznych umiejętności, nawyków i kultury pracy,
— rozwijanie inicjatywy w samorządzeniu,
— rozwijanie zdolności i przeżywania i tworzenia piękna w sztuce, nauce, i pracy, wzbogacania wartości kulturalnych i humanistycznych.

Ocenianie służy określaniu poziomu osiągniętych celów, stopnia realizacji zadań wychowania i kształcenia. Można mówić o pedagogiczno-psychologicznej, informacyjnej i administracyjnej funkcji oceniania.

Funkcja pedagogiczno-psychologiczna ma przede wszystkim sens diagnostyczny, służy określaniu zmian w postępowaniu uczniów a także dotyczących wiadomości, zdolności, systemu wartości. Ma także na celu ukrywanie trudności, (na jakie napotyka uczeń w procesie uczenia się).

W procesie oceniania nauczyciel zdobywa doświadczenie, wypracowuje metody i formy służące usuwaniu niedociągnięć. Przeżywa także zadowolenie z osiągniętych wyników.

Ocenianie może być także ważnym czynnikiem wychowawczym, pozwala uczniom bliżej poznać rezultaty a tym samym motywuje do dalszego wysiłku. W praktyce jednak zbyt często ocena jest stosowana jako jedyny i narzucony czynnik motywujący, a także główny cel procesu kształcenia. Przyczynia się tym samym do powstawania negatywnego zjawiska, jakim jest uczenie się tylko dla oceny.

Funkcja informacyjna oceniania jest realizowana w toku zapoznawania uczniów, rodziców i nauczycieli z osiągnięciami w pracy wychowawczo-kształcącej. Informacyjna wartość oceny zależy od rodzaju oceniania. I tak, ocenianie opisowe dostarcza więcej informacji od oceniania cyfrowego.

Administracyjna funkcja oceniania wyraża się w rejestrowaniu danych o osiągnięciach uczniów, w wykorzystywaniu oceny jako podstawy do nagród, stypendiów.

PRZEDMIOT, ZASADY, KRYTERIA ORAZ WYMIARY OCENIANIA

Proces wychowawczo-kształcący ukierunkowany jest na przyswajanie wiedzy, rozwijanie psychofizycznych możliwości, formowanie systemu wartości. Oznacza to, że należy oceniać i wartościować „ekstensywność i intensywność procesu przyswajania wiadomości, stopień rozwoju psychofizycznych możliwości i jakość systemu wartości." [3] Elementy przedmiotu oceny są ze sobą powiązane, ale różnorodność ich treści nie pozwala w ten sam sposób obserwować je, wartościować i oceniać. I tak np. łatwiej jest oceniać poziom wiadomości, niż zasób intelektualnych możliwości czy system wartości. Może dlatego właśnie w praktyce oceniane są przede wszystkim, bądź wyłącznie wiadomości.

Ze złożoności przedmiotu oceniania wynika potrzeba rozłożenia go na elementy: poznawczy (znajomość faktów, rozumienie faktów, przyswajanie pojęć, trwałość wiedzy itp.), użyteczności (umiejętności, nawyki, zastosowanie wiedzy), emocjonalno-motywujący (zainteresowanie przedmiotem, stosunek do przedmiotu), obiektywnych możliwości (warunki życiowe, wpływ rodziny). [4]

Aby ocenianie spełniało funkcję, należy postępować według określonych zasad: różnorodności, wszechstronności, ciągłości, obiektywności, jawności, indywidualizacji i dyferencjacji. [5]

Zasada różnorodności oceniania oznacza obserwowanie i zbieranie danych o procesie przyswajania wiadomości (jakość posiadanych wiadomości, proces formowania nawyków, przyswajanie określonych rodzajów zachowania i system wartości, rozwój możliwości).

Wszechstronność zakłada potrzebę przyjęcia różnorodnych sposobów i metod postępowania w procesie oceniania, co pomaga w lepszym ogarnięciu wszystkich elementów, które stanowią przedmiot oceniania. Przyjęcie tej zasady stwarza możliwość wpływania na proces wychowawczo-kształcący, na rozwój różnych sfer osobowości.

Zasada ciągłości oceniania wskazuje na potrzebę nieustannego obserwowania ucznia w procesie wychowawczo-kształcącym, poznawania przemian rozwojowych, zmiany postępowania wówczas, gdy wymaga tego dobro ucznia.

Zasada obiektywności wskazuje na potrzebę uwzględniania tych wartości, które są przedmiotem oceniania. Obiektywność oceniania zwiększa się wówczas, gdy przedmiot oceniania jest wyraźnie zdefiniowany i ukazane są różne jego aspekty. Stosuje się różne techniki obiektywnego oceniania ale i one mają wiele braków.

Zasada jawności uwzględnia aktywny udział uczniów w ocenianiu osiągniętych rezultatów, przyczynia się do rozwijania krytycyzmu i samokrytycyzmu, nabywania umiejętności wartościowania własnych osiągnięć. Są to cechy osobowości członka samorządnego społeczeństwa.

Zasada indywidualizacji i deferencjacji zakłada potrzebę odkrywania i szanowania osobowości ucznia, jego psychofizycznych odrębności. Ocena jako forma umowy społecznej opiera się na przestrzeganiu ustalonych norm. Wyraża się to m.in. w stosowaniu tych samych bądź podobnych ocen za osiągnięte wyniki, bez względu na to, kto dokonuje oceniania. Ocenę wykorzystuje się w społecznej komunikacji, jako środek informacji i ukierunkowania aktywności.

Podstawą oceny są wcześniej określone kryteria, ustalone a priori. Oprócz tego można stosować kryteria dopełniające, na podstawie analizy rezultatów osiągniętych przez większą liczbę uczniów. W ten sposób formułuje się kryteria statystyczne. [6]

Kryteria aprioryczne z góry określają normę każdej oceny, co ułatwia pracę nauczycielowi i zwiększa obiektywność. Taka ocena lepiej wypeł-

nia administracyjną funkcję. Jej brakiem jest to, że przyjęte normy są abstrakcyjne, nie uwzględniają warunków, w których osiągnięto poszczególne rezultaty. Nie są więc adekwatne do założeń współcześnie rozumianego procesu oceniania, obejmującego nie tylko osiągnięcia, ale także warunki i możliwości.

W dydaktyce stosuje się ocenianie statystyczne, oparte na założeniu, że możliwości, które są podstawą osiągnięć ucznia, wyznacza krzywa rozkładu normalnego (najwięcej jest uczniów z przeciętnymi możliwościami, mniej z nadnormą i poniżej normy). Wynika z tego, że największa liczba uczniów ma przeciętne osiągnięcia (w naszym systemie ocenianych jako „dobry", „dostateczny"), a najmniej jest tych, którzy wykraczają poza normę („niedostatecznych" i „bardzo dobrych"). Założenie takie nie uwzględnia różnic między uczniami, spowodowanych przyczynami środowiskowymi.

Kryteria aprioryczne i kryteria statystyczne nie są wystarczające dla realizacji wszystkich funkcji oceniania. Ocenianie należy więc doskonalić, unowocześniać. Należy poszukiwać rozwiązań uwzględniających socjologiczny, psychologiczny, pedagogiczny i psychometryczny aspekt oceniania.

Część rezultatów uzyskanych w procesie wychowawczo- kształcącym podlega mierzeniu. Musi ono odpowiadać psychometrycznym założeniom i zasadom, takim jak: obiektywność, wiarygodność, wrażliwość.

Obiektywność oznacza, że ocena powinna odzwierciedlać rezultaty osiągnięte przez ucznia. Chodziłoby o to, aby w ocenianiu odrzucić możliwość subiektywnego wpływu oceniającego.

Ocenianie jest wiarygodne wówczas, gdy nauczyciel wystawia ocenę według określonych kryteriów (ilościowych i jakościowych). Przestrzeganie kryteriów sprzyja wdrażaniu uczniów do samooceny.

Ocena powinna wyrażać także drobne różnice między ilością i jakością ocenianego zjawiska, musi więc być wystarczająco wrażliwa. Nie oznacza to tym samym, że należy poszerzać skalę i w ten sposób zwiększać wrażliwość oceny. Każda skala ocen powinna być sprowadzona do określonych i uzasadnionych pedagogicznie wymiarów.

OCENIANIE OPISOWE NA TLE INNYCH SPOSOBÓW OCENIANIA

Ocena jest podstawowym wskaźnikiem osiągnięć ucznia w ciągu roku szkolnego. W praktyce korzystamy z następujących rodzajów oceniania: cyfrowego, punktowego i kombinowanego.

Najczęściej stosowane jest ocenianie za pomocą cyfr, tworzących skalę ocen (w Jugosławii obowiązuje skala pięciocyfrowa). Cechą charakterystyczną oceniania cyfrowego jest to, że ustalone są wyraźnie granice między oceną pozytywną i negatywną. Zamiast cyfr, można posługiwać się także literami.

Cyfrą lub literką określamy uogólnione dane. Zacierane są tym samym różnice osobowościowe warunkujące osiągnięcia poszczególnych uczniów. Jest to podstawowe niedociągnięcie oceniania cyfrowego. Pomimo takich i innych jeszcze braków, ocenianie cyfrowe dominuje w praktyce współczesnej szkoły.

Ocenianie punktowe jest odmianą oceniania cyfrowego. Tu także jest granica między pozytywną i negatywną oceną na podstawie sumy punktów. Wraz ze zwiększeniem liczby ocenianych elementów, właściwości, zwiększa się liczba punktów wyznaczających granicę między oceną pozytywną i negatywną. Stosowany w ocenianiu punktowym podział na elementy, ułatwia wykrywanie luk w wiadomościach ucznia. I tak np. elementami punktowego oceniania prac pisemnych mogą być: treść, kompozycja, styl, poprawność pisowni, objętość, samodzielność. Każdy element jest punktowany oddzielnie, a następnie sumuje się liczbę punktów, które składają się na ocenę globalną.

Ocenianie punktowe, w mniejszym stopniu, niż cyfrowe, opiera się na uogólnionych danych. Jego zaletą jest także systematyczność i przejrzystość.

Ocenianie kombinowane polega na łączeniu kilku sposobów oceniania.

Wymienione sposoby oceniania nie wystarczają dla badania i rozpoznawania rozwoju osobowości, analizowania występujących przemian, a także ich pogłębionej interpretacji. Funkcję tę w dużym stopniu może spełnić ocenianie opisowe.

Zamiast cyfrą — osiągnięte rezultaty oceniamy opisowymi sądami. Dostarczają one dużej liczby danych dotyczących: aktywności, wiedzy, zdolności, przyzwyczajeń, zainteresowań, możliwości uczniów. Opisowe ocenianie wymaga systematycznego obserwowania procesów rozwojowych zachodzących w uczniach. Na tej podstawie można wysuwać przypuszczenia dotyczące kierunków dalszego rozwoju, ukazywać braki i luki kształcenia, doradzić wybór kierunków kształcenia itp. Ocenianie opisowe ma charakter jakościowy.

Pomimo priorytetu, jaki we współczesnej teorii pedagogiki przyznaje się ocenianiu opisowemu, występują liczne trudności w jego stosowaniu. Część tych trudności wynika z niedostosowania planów i programów nauczania do potrzeb opisowego oceniania.

Podstawowym problemem opisowego oceniania jest jednak wybór, a także uszczegółowienie przedmiotu oceniania, wyodrębnienie poszczególnych jego elementów. I tak np. niezwykle trudno jest uszczegółowić taki element oceniania, jakim jest rozumienie (samodzielność, krytycyzm, logiczność, szybkość myślenia, spostrzegawczość itp.). Należałoby także określić rodzaj aktywności, poprzez którą manifestują się wymienione właściwości.

Praktyczne trudności dotyczą mierzenia osiągnięć w obrębie poszczególnych ocenianych elementów. Wraz ze zwiększaniem się liczby ele-

mentów, pojawia się niebezpieczeństwo zmniejszania obiektywności oceny.

Szczególnym problemem opisowego oceniania jest formułowanie negatywnych sądów, gdyż może to mieć wpływ na kształcenie i wychowanie zwłaszcza wówczas, jeżeli wskazują one na negatywne cechy osobowości, które doprowadziły do niedostatecznych wyników. Można to łagodzić stosując takie sformułowania, które ukazują potencjalne możliwości i pozytywne cechy osobowości.

Opisowe ocenianie wymaga prowadzenia rozszerzonej dokumentacji a także analitycznego podejścia, co absorbuje czas nauczycieli. Problemem jest także brak ilościowych wskaźników. Stawia to nauczyciela wobec konieczności poszukiwań. Aby móc badać rozwój osobowości, osiągnięcia w wybranym przedmiocie nauczania, oprócz znajomości materiału specjalistycznego z nauczanego przedmiotu, nauczyciele powinni posiadać także odpowiednie przygotowanie psychologiczne i pedagogiczne.

Opisowe ocenianie przyczynia się do podnoszenia poziomu pracy zespołowej nauczycieli, sprzyja rozwijaniu współpracy między nauczycielami różnych przedmiotów, a także między nauczycielami i rodzicami. Wiele braków opisowego oceniania można zmniejszyć stosując ocenianie kombinowane.

WARUNKI I MOŻLIWOŚCI STOSOWANIA OPISOWEGO OCENIANIA

Główne trudności unowocześniania systemu oceniania uczniów dotyczą:

— umiejętności, jakie powinni posiadać nauczyciele, aby móc określać i notować przemiany w uczniach.

— gotowości nauczycieli do wprowadzenia zmian,

— obciążenia nauczycieli spowodowanego dużą liczbą uczniów w klasach.

W jakim kierunku należy zmierzać wprowadzając udoskonalenia? Przede wszystkim należy zadbać o to, by ocenianie służyło realizacji celu wychowawczo-kształcącego, aby obok wyników dydaktycznych oceniać także rozwój osobowości. Oceną należy objąć tylko te cechy osobowości, które są manifestowane w bliskim związku z treściami nauczania tak, by nauczyciele mogli oceniać na podstawie obserwowania i analizowania stosunku ucznia do nauki i pracy, bez korzystania ze specjalnych technik psychologicznych służących mierzeniu cech osobowości.

Nauczyciele nie są wystarczająco przygotowani do tego, aby samodzielnie wyodrębniać poszczególne elementy oceny, wyłania się więc problem obiektywności oceniania. Można dostarczyć nauczycielowi wykaz takich elementów, jednak powinien mieć on możliwość korygowa-

nia, wprowadzania tego, co jest ważne dla niego i dla uczniów, a co nie zostało z góry przewidziane i zaplanowane.

Postępy w rozwoju osobowości ucznia powinny być ujmowane i oceniane w stosunku do jego możliwości. Badanie postępów jest możliwe tylko na podstawie porównywania, ocenianie nie może całkowicie zatracić ilościowego charakteru, należy wykorzystać je jako czynnik motywujący do osiągania większych rezultatów, ale nie może być przyczyną niezdrowej rywalizacji.

W końcowym ocenianiu nie może obyć się bez uogólnień. Dzięki temu unikamy np. sytuacji, kiedy ocena słaba jest sankcją, kiedy ocenia się zachowanie, a nie rezultaty osiągnięte na lekcji.

W systemie opisowego oceniania nie ma możliwości bezpośredniego porównywania ze sobą, natomiast porównanie odnosi się do wcześniejszych osiągnięć ucznia. Ukierunkowuje to do samokształcenia.

Opisowe ocenianie najłatwiej jest stosować w klasach I-IV, gdyż nauczyciel ma możliwość obserwowania uczniów, w różnych sytuacjach. Dzięki mniejszej liczebności klas (przeciętnie około 30 uczniów), mniejsze są trudności z prowadzeniem dokumentacji szkolnej. Uczniowie oceniani opisowo od samego początku (od I klasy), łatwiej ją zaakceptują.

Wprowadzając ocenianie opisowe, należy zbadać przede wszystkim warunki organizacyjno-techniczne (mniejsza liczba uczniów, wystarczająca liczba godzin w tygodniu dla danego przedmiotu). Należy także przekonać nauczycieli o zaletach nowego systemu, a także wyrobić w nich gotowość do zrezygnowania ze starych metod. Należy w związku z tym systematycznie i długofalowo przygotowywać kadry pedagogiczne w ramach różnorodnych form kształcenia.

OPISOWE OCENIANIE W PRAKTYCE

Próby stosowania opisowego oceniania prowadzone są w naszych szkołach (podstawowych i średnich) od ponad dwudziestu lat. Wprawdzie nie dokonano szczegółowej analizy osiągnięć, jednak globalne doświadczenie pokazuje, że opisowe ocenianie nie przyniosło oczekiwanych rezultatów. Na temat opisowego oceniania nauczyciele wypowiadają się negatywnie. Wyniki otwartej dyskusji wykazały, że największe zainteresowanie wzbudza „podwójny" sposób oceniania (cyfrowy i opisowy)[7].

Duża liczba uczniów (73%) wypowiada się przeciwko takiemu ocenianiu twierdząc, — że różny sposób oceniania na różnych przedmiotach dzieli je na „kształcące" i „ważne" oraz „wychowawcze" i „mniej ważne". Przedmioty oceniane opisowo są przez uczniów traktowane drugorzędnie, nie motywują więc do wysiłku. Wynika z tego wniosek, że opisowe ocenianie należałoby poddać gruntownemu badaniu eksperymentalnemu.

Ekspertyzy w dziedzinie opisowego oceniania w naszych szkołach są, jak dotąd, niewystarczające. Największe osiągnięcia ma Słowenia. W roku szkolnym 1959/60 i 1960/61 prowadzono tam dwa eksperymenty: w pierwszym uczestniczyły dwie, a w drugim szesnaście szkół podstawowych. Wprowadzono w tych szkołach opisowe ocenianie ze wszystkich przedmiotów, we wszystkich klasach. Przedmioty takie jak: wychowanie muzyczne, fizyczne i techniczne oceniano opisowo i cyfrowo.

Przyjęto następujące założenia dla oceny wiedzy:

A — jaki jest wkład danego przedmiotu w kształcenie ucznia i jego ogólny rozwój,

B — na ile osiągnięto cele specyficzne danego przedmiotu,

C — czy osiągnięto poziom realizacji zadań[8]. Zadania te obejmują: zrozumienie materiału, objętość wiedzy a także uwarunkowania osiągniętych wyników.

Badania miały na celu określenie możliwości wprowadzania opisowego oceniania, a także ustalenie, jaki sposób oceniania będzie najbardziej odpowiadał warunkom kadrowym i organizacyjnym. Nie prowadzono badań nad wpływem opisowego oceniania na rezultaty pracy wychowawczo-kształcącej. Z góry zakładano, że przyczyni się ono do polepszenia rezultatów pracy wychowawczo-kształcącej.

Rezultaty badań są następujące: 89,5% nauczycieli uważa, że przydatne może być takie ocenianie opisowe, w którym mogą posługiwać się wyodrębnionymi z góry kryteriami, obejmującymi najwyżej aspekty oceny. Postulują przygotowanie odpowiedniej dokumentacji.

Twierdzą, że zbieranie danych nie nastręcza im większych trudności. Na ocenianie jednego ucznia potrzeba 10-20 min., ocena klasy zajmuje od 45 min. do 4 godz.

Na początku nauczyciele z rezerwą odnosili się do nowego systemu oceniania, a o jego zaletach przekonali się po przeprowadzeniu eksperymentu. Wskazywane przez nauczycieli trudności w opisowym ocenianiu wynikały przede wszystkim z niewystarczającego przygotowania psychologiczno-pedagogicznego.

Z analizy świadectw uczniów wynikają następujące wnioski: w ocenianiu opisowym stosowana jest duża liczba różnych sformułowań, najczęściej dotyczących wiedzy. Są one ponadto niejednolite, jedni nauczyciele wypowiadali tylko ogólne sądy, a inni wnikali w szczegóły. Największe trudności mieli nauczyciele z oceną zrealizowania celu nauczania, zwłaszcza zaś — z formułowaniem negatywnych opinii.

Na podstawie zebranych materiałów autorzy badań doszli do wniosku, że opisowe ocenianie należy wprowadzić we wszystkich przedmiotach pod warunkiem, że element dotyczący będzie oceniany cyfrą, a ocena opisowa odnosić się będzie do charakterystyki rozwoju ucznia. W takim systemie oceniania potrzebne będzie wykorzystanie różnorodnych technik obserwacji ucznia oraz opracowanie odpowiednich sposo-

bów zapisywania danych, a co za tym idzie — zmniejszenie administracyjnej pracy nauczyciela.

Efektywność opisowego oceniania badano w trybie eksperymentalnym w jednej ze szkół średnich w Zagrebiu, w latach 1956-58. [9]

W klasach eksperymentalnych uczniowie byli oceniani opisowo ze wszystkich przedmiotów, w klasach kontrolnych oceniano cyfrowo. Klasy eksperymentalne i kontrolne były jednakowe pod względem składu uczniów (poziom wiedzy, inteligencji), uczyli w nich ci sami nauczyciele. Wcześniej określono elementy oceny, a nauczyciele mieli swobodę sformułowań sądów, opinii. Obok opisowego oceniania stosowano także końcowe oceny globalne: wyróżniająca, dostateczna, niedostateczna.

Efekty eksperymentu mierzono przede wszystkim testami, dotyczyły one znajomości materiału nauczania. Nie zanotowano statystycznie istotnych różnic między dokładnością oceniania w klasach eksperymentalnych i kontrolnych.

Badania wykazały, że kryteria oceniania w klasach eksperymentalnych były surowsze, mniejsza była również możliwość „poprawienia" oceny w ostatnim momencie.

Za pomocą ankiety badano opinie uczniów i rodziców. Około 80% uczniów, którzy w ciągu trzech lat byli oceniani opisowo, wypowiedziało się za tym sposobem oceniania, zdania rodziców natomiast były podzielone. Za zaletę opisowego oceniania uznano jego wszechstronność, jako wadę wskazano brak możliwości poprawienia oceny, co jest skierowane przeciwko słabym uczniom.

Autorzy badań w podsumowaniu stwierdzają, że opisowe ocenianie stwarza możliwość wszechstronnego wartościowania osobowości ucznia oraz obserwowania jego rozwoju. Wpływa również na poprawę stosunków między nauczycielami i uczniami.

A oto dalsze wnioski wynikające z badań: ocenianie opisowe jest możliwe do prowadzenia w klasach niezbyt licznych, przy większej liczbie godzin nauczania z danego przedmiotu, nauczyciele nie są wystarczająco przygotowani do wprowadzania nowego sposobu oceniania, wprawdzie wyniki nauczania w klasach eksperymentalnych są na ogół lepsze, lecz statystycznie niewiele różnią się od rezultatów uzyskiwanych w klasach kontrolnych.

W omawianych badaniach w niewystarczającym stopniu uwzględnione zostały wychowawcze aspekty opisowe oceniania, zwłaszcza zaś to wszystko, co dotyczy samooceny (krytycyzm, samokrytycyzm), atmosfery w klasie, możliwości i zainteresowań uczniów, orientacji zawodowej itp.

Motywujące znaczenie opisowe oceniania badał eksperymentalnie R. Kvaščev [10]. W grupie eksperymentalnej wprowadzono ocenianie opisowe, raz w miesiącu zapoznano uczniów z jego rezultatami. W grupie kontrolnej oceniano uczniów cyfrowo. Metody nauczania w obu grupach były takie same.

W podsumowaniu eksperymentu nie stwierdzono znaczących różnic w osiągnięciach uczniów z grupy eksperymentalnej i kontrolnej. Według wniosków Autora eksperymentu, opisowe ocenianie samo przez się nie wpływa na poprawę osiągnięć uczniów. Jego wpływ na uczniów nie jest trwały, lecz tylko przejściowy.

Eksperyment został powtórzony z tą różnicą, że opisowemu ocenianiu towarzyszyły indywidualne formy pracy. W grupie eksperymentalnej stwierdzono lepsze osiągnięcia. Odnotowano także, że ocenianie opisowe wpływa stymulująco w indywidualnych przypadkach.

Opisowe ocenianie było kilkakrotnie wprowadzane i przerywane w naszych szkołach. Głównym niedociągnięciem dotychczasowych poszukiwań jest to, że eksperymentom w dziedzinie opisowego oceniania nie towarzyszą systematyczne badania. Brakuje więc empirycznych wniosków uzasadniających potrzebę i możliwości upowszechniania opisowego oceniania w praktyce.

UZUPEŁNIENIE

Na zakończenie naszych rozważań podajemy tzw. listę oceniania, stosowaną w trybie eksperymentalnym przez nauczycieli. W wersji oryginalnej ma ona kształt formularza, jest podzielona na rubryki. Tutaj pomijamy stronę graficzną, przedstawiamy natomiast to wszystko, co dotyczy treści oceny, ilustruje sposób ujmowania przedmiotu oceny. Przedstawiona propozycja nie jest uniwersalna, dotyczy oceniania uczniów na lekcjach języka obcego.

Wyodrębniono następujące elementy przedmiotu oceny: rozumienie tekstu mówionego, mówienie, rozumienie tekstu pisanego, pisanie. W odniesieniu do każdego z tych elementów wyróżniono stopnie (będące podstawą różnicowania oceny) a także określono zakres treści objętych ocenianiem.

Rozumienie tekstu mówionego

1. Nie ma żadnych kłopotów.
2. Rozumie mówienie w normalnym tempie, od czasu do czasu prosi o powtórzenie.
3. Rozumie większą część tekstu, gdy mówi się powoli i powtarzając.
4. Ma trudności w rozumieniu nawet wówczas, gdy mówi się powoli i powtarzając.

Treść oceny

— Rozpoznawanie dwóch lub więcej głosów, właściwy akcent, rytm i intonacja,

— rozumienie tekstu znanego (nauczonego słownictwa) w znanych sytuacjach,

— rozumienie tekstu znanego (nauczonego słownictwa) w kombinacji znanych sytuacji,

— rozumienie tekstu znanego (nauczonego słownictwa) z nieznacznym procentem nieznanego słownictwa w kombinacji znanych sytuacji,

— rozumienie tekstu zawierającego określony procent nieznanego słownictwa w nieznanych sytuacjach.

Mówienie

1. Mówi się płynnie, gramatycznie, dokładnie.
2. Mówi płynnie, z małymi gramatycznymi błędami a także drobnymi uchybieniami w słownictwie.
3. Napotyka na trudności w wypowiadaniu się, często popełnia gramatyczne błędy.
4. Nie zna odpowiedniego słownictwa i gramatycznych form, ma złą wymowę.

Treść oceny

— Imitowanie głosów, akcentu, rytmu, intonacji,

— odpowiedzi na pytania odnoszące się do znanych i nieznanych sytuacji,

— rozmawianie według planu w znanych i nieznanych sytuacjach,

— spontaniczne wypowiedzi w znanych i nieznanych sytuacjach.

Rozumienie tekstu pisanego

1. Nie ma żadnych trudności w rozumieniu.
2. Rozumie, ale nie zna niektórych pojedynczych słów i gramatycznych form, przygotowany do korzystania ze słownika.
3. Rozumie większą część tekstu, przygotowany do korzystania ze słownika.
4. Ma trudności w rozumieniu i nie jest przygotowany do korzystania ze słownika.

Treść oceny

— Znajomość graficznych znaków (alfabet, ortografia, pisownia),

— rozumienie tekstu pisanego zawierającego znane słownictwo,

— rozumienie tekstu pisanego zawierającego większy procent nieznanego słownictwa,

— rozumienie (z pomocą słownika) tekstu pisanego, zawierającego procent nieznanego słownictwa.

Pisanie

1. Pisze dobrze pod względem gramatycznym, stosuje odpowiednie słownictwo, przestrzega zasad pisowni.
2. Robi małe błędy gramatyczne a także językowe, przestrzega obowiązujące zasady.
3. Robi większe błędy gramatyczne i językowe, pisze niezrozumiale.
4. Niewystarczająco zna zasady gramatyczne i słownictwo, by mógł wypowiadać swoje myśli.

Treść oceny

— Przepisywanie,
— odpowiedzi na pytania, które odnoszą się do znanych sytuacji,
— pisownia według planu,
— wyrażenie swoich myśli,
— kompozycja stylu,
— bogactwo stylu,
— znajomość graficznych znaków (alfabet, ortografia, pisownia).

Przypisy

1 Encyklopediiski riečnik pedagogiie. Zagreb 1963 s. 581
2 Leona-Laboš Uroševik: Ocenivanie uspecha i prakanie napredovania učenika. Pedagoški zavod Voivodine. Novi Sad 19812 s. 26
3 V. Polak: Proverovanie i ocenivanie s pedagoškog aspekta. Pedagogiia br 2 1966 s. 161
4 Pol. A Krkovik, Ocenivanie u školi s psichometriskog aspekta. Pedagogia, br 2 1966; L. Zarman Proverianie i ocenivanie znania ter opazovanie učenčev v skoli s. 108
5 Leona Loboš Uroševik... op. cit.
6 Furlan Ivan. Upoznavanie, ispitivanie i ocenivanie učenika. Zagreb 1964 s. 41
7 Analiza iavne diskusiie o Nacrtu zakona o osnovnom obrazovaniu i vospitaniu Institut za istraživania i razvoi obrazovania. Beograd 1973
8 Šegula Iva-Požarnik Barica. Opisno ocenivanie — nova pedagoška kvaliteta. Lubliana. Zavod za unapreduvanie na školstvoto na SR Slovennia s. 96
9 Guranovik Šarlota. Opisno ocenivanie u svietlu trogodišnie prakse. Bilten Zavoda za unapregivanie nastave i opkeg obrazovaniia SR Chrvatske, Zagreb 1958/3—4
10 Kvaščev Radivoi: Oblici prakenia razvoia učenika u gimnazii. Pedagoška stvarnost, 1962/8

Z macedońskiego tłumaczył:
JORDAN SMARDŻISKI

RECENZJE KSIĄŻEK

Detlef W. Promp: SOZIALISATION UND ONTOGENESE – EIN BIOSOZIOLOGISCHER ANSATZ

Berlin und Hamburg 1990, Paul Parey Verlag, ISBN 3-489-64334-8.

Ostatnio dokonuje się zbliżenie problematyki badawczej biologii i nauk społecznych. Przejawia się to również w badaniach nad socjalizacją i ontogenezą. Próbę rozwinięcia koncepcji socjalizacji opartej na wykorzystywaniu najnowszej wiedzy biologicznej i społecznej podjął niemiecki uczony Detlef W. Prom w książce „Socjalizacja i ontogenenza — próba podejścia biosocjologicznego". Wychodzi On z założenia, że w koncepcjach socjalizacji występują różne wyobrażenia „natury ludzkiej" i odwoływanie się do twierdzeń biologii i antropologii. Jednakże przyjmowane tam „biologiczne orientacje czy założenia" nie odpowiadają współczesnemu stanowi rozwoju wiedzy biologicznej. Zjawiskami socjalizacji zajmują się głównie dwie dyscypliny badawcze: socjologia i nauka o wychowaniu. Swoje własne podejście badawcze charakteryzuje autor jako „podejście biosocjologiczne". Oparte jest ono na następujących założeniach: człowiek jest częścią przyrody i powstał w wyniku procesów doboru naturalnego: można rozpoznać ogólne i szczegółowe prawidłowości w strukturze, funkcji, zachowaniu w czasie onto- i filogenezy — bada się je metodami biologicznymi: wiedza biologiczna jest w pełni prawomocna dla gatunku ludzkiego.

Książka D. W. Prompa składa się z pięciu rozdziałów („Rozwój problematyki", „Ogólne biologiczne podstawy zachowania człowieka", „Ontogenetyczny rozwój zachowania człowieka i jego elementy strukturalne", „Porównanie modelu ontogenetycznego i modelu interakcyjnego", „Wnioski końcowe") oraz przypisów, bibliografii, skorowidza nazwisk i rzeczowego. W rozdziale pierwszym Autor przedstawia krytycznie dotychczasowe założenia antropologiczne socjologii pedagogicznej, nawiązującej do idei „tabula rasa" i przekonania o decydującym wpływie czynników społeczno-kulturowych. Przeciwstawia on takim koncepcjom naszkicowane wyżej podejście biosocjologiczne.

Rozdział drugi poświęcony jest biologicznym podstawom zachowania człowieka. D.W. Promp charakteryzuje wnikliwie wkład tych poszczególnych gałęzi wiedzy w wyjaśnianie biologicznych podstaw zachowania ludzkiego. Socjobiologia zajmuje się rekonstrukcją rozwoju zachowania społecznego jako strategii organizmów w określonych warunkach ekologicznych. Neurologia bada natomiast procesy nerwowe będące podstawą zachowania. Etologia człowieka zajmuje się głównie filmową dokumentacją zachowania w aspekcie porównawczym. Socjobiologia zmodyfikowała znacznie dotychczasową problematykę badawczą badań nad zachowaniem. Podstawową koncepcję w socjobiologii człowieka stanowi teoria koewolucji genów i kultury — z czym łączy się zjawisko „epigenezy". W ujęciu Ch. Lumsdena i E. O. Wilsona istnieją określone „reguły epigenetyczne", które określają sposób interakcji pomiędzy dziedzictwem genetycznym i środowiskiem na wszystkich płaszczyznach ich oddziaływania.

Według wyników badawczych neurologii, mózg ludzki odpowiada — w swojej

strukturze i funkcji — mózgom innych ssaków. Często podkreślają rolę i znaczenie neocortexu jako podstawowej części ludzkiego mózgu. Jednakże filogenetycznie starsze struktury ludzkiego mózgu nadal w pełni funkcjónują. Co więcej, mechanizmy motywujące do określonych zachowań znajdują się poza neocortexem.

Duże zasługi w badaniach zachowania ma niewątpliwie etologia biologiczna nauka o zachowaniu. Wyjaśniła ona pojęcie zachowania wrodzonego u zwierząt i obaliła przekonanie, że człowiek jest pozbawiony wrodzonych elementów w zachowaniu. Zachowanie wrodzone konstytuują popędy (nastroje, apetencje), wrodzone mechanizmy wyzwalające powiązane z określonymi bodźcami kluczowymi, a w końcu koordynacje wrodzone (ruchy mięśni i gruczołów). W ujęciu P. Leyhausena zachowanie się wyższych ssaków zorganizowane jest w formie „relatywnej hierarchii nastrojów". Poszczególne popędy tworzą hierarchicznie zorganizowaną strukturę działania, co umożliwia wyjaśnienie przejawów plastyczności zachowania w zakresie motoryki.

Inteligencja człowieka rozwinęła się dzięki szczególnym preadaptacjom w określonych warunkach, w powiązaniu z wrodzoną biogramatyką zbieracza i łowcy, mieszkańca zróżnicowanych ekologicznie obszarów, członka niewielkich społeczności. „Hierarchie nastrojów" pozostają nadal wrodzonymi popędami hierarchicznie zorganizowanych wzorów działania. Człowiek charakteryzuje się nie tylko możliwością uczenia się nowych wzorów działania i interpretowania, ale głównie wykorzystywaniem, kumulowaniem i przekazywaniem tych wzorów działania. Pomaga mu w tym zdolność nabywania i używania systemu symboli, a więc języka artykułowanego. Rozważania powyższe służą Autorowi książki do naszkicowania własnej definicji socjalizacji. W jego ujęciu „socjalizacja" to samotworzenie się (die Selbstjustierung) wrodzonego, typowego dla gatunku systemu „relatywnych hierarchii nastrojów", w zależności od warunków ekosystemu, w którym człowiek wyrasta (s. 82).

Następnie D. W. Promp zajmuje się szczegółowo filogenetycznymi zaprogramowaniami w przestrzeganiu i zachowaniu, stadiami rozwojowymi i wpływami środowiska w okresie ontogenezy. U człowieka, podobnie jak u innych ssaków, wrodzone dyspozycje zachowania i uczenia występują głównie w zabezpieczaniu indywidualnego przeżycia, rozmnażania i wychowywania dzieci, tworzenia grup, wzajemności i samopotwierdzania się jednostki. Ontogenetyczny rozwój ludzkiego zachowania określony jest nie tylko przez wewnętrzne czynniki, ale przez środowisko. Wpływy środowiska oddziaływają w procesie socjalizacji w podwójny sposób: wpływają one aktualnie na zachowanie i oddziaływają na tworzenie się systemu sterowania zachowaniem, przetwarzając i gromadząc doświadczenia. W przypadku ontogenezy ludzkiej, wyróżnić możemy elementy funkcjonalne i elementy intencjonalne. Elementy funkcjonalne obejmują wszystkie elementy środowiska, których celem nie jest oddziaływanie na innych ludzi. Pod względem biologicznym proces socjalizacji ograniczony jest ludzką biogramatyką, tj. systemem empigenetycznych reguł rozwoju i sterowania zachowaniem.

Ontogenetyczny model socjalizacji stanowi więc model rozwoju zachowania, który przedstawia wzajemne oddziaływania pomiędzy wrodzonymi mechanizmami sterowania zachowaniami i środowiskiem. System sterujący zachowaniem rozwija się w oddziaływaniach z otaczającym środowiskiem, według własnych praw, ale uzyskuje coraz większy zakres doświadczeń. Pojawia się pytanie: Czym różni się model ontogenetyczny socjalizacji od modelu interakcyjnego socjalizacji? Modele interakcyjne socjalizacji znane są dość powszechnie w socjologii pedagogicznej (np. model J. Diedericha czy W. Wolfa). Porównanie obu modeli socjalizacji stanowi główny cel rozdziału czwartego. Podstawowym brakiem dotychczasowych modeli interakcyjnych było — zdaniem D. W. Prompa — założenie, że wyposażenie

genetyczne i środowisko mogą być opisywane jako dwie równorzędne wielkości, które u „socjalizującego się" w bliżej nieokreślonym współdziałaniu „wytwarzają" ostatecznie zachowanie. Model ontogenetyczny przyjmuje, że współdziałanie to można bliżej określić. Wyposażenie genetyczne nie jest już więcej ujmowane jako statyczny wrodzony system popędów, ale jako rozwijające się ontogenetycznie — według regul empigenetycznych — „relatywne hierarchie nastrojów". Środowisko działa w sensie mechanizmów filtrujących i porządkujących. Może więc działać jedynie pośrednio. W ujęciu modelu ontogenetyczneggo nie istnieje bezpośrednio genetyczne sterowanie zachowaniami, ale tylko neurofizjologiczne, a więc pośrednie. Stąd też „prawdziwa natura" człowieka przejawia się w filogenetycznie rozwiniętej organizacji jego systemu popędowego, łącznie z prawami rozwojowymi procesu ontogenezy. Model ontogenetyczny ma charakter uniwersalny, zgadza się on ze stanem wiedzy współczesnej biologii, wyjaśnia wszystkie znane zjawiska i procesy podczas socjalizacji, stwarza dobre możiwości dla dalszych badań szczegółowych, także interdyscyplinarnych. Współczesna wiedza biologiczna o socjalizacji wiąże się z odmiennym rozumieniem procesu ontogenezy niż w modelu interakcyjnym. Biosocjologiczne badania socjalizacji mają charakter empiryczny i prowadzić mogą do optymalizacji procesów socjalizacji. Praca D. W. Prompa stanowi dobrze opracowaną monografię o głównych problemach ontogenezy. Autor formułuje interesujący model socjalizacji, oparty na współczesnej wiedzy antropologicznej o ontogenezie. Praca D. W. Prompa ma charakter interdyscyplinarny i służyć może jako dobry przykład wzajemnej komplementarności nauk społecznych i biologicznych. Monografia D. W. Prompa stanowi niewątpliwie cenną pomoc naukową dla pedagogów, socjologów, antropologów, oraz szerokiego kręgu czytelników zainteresowanych problematyką socjalizacyjną i wychowawczą.

TERESA NOWACKA

N. D. Chmiel: PIEDAGOGICZIESKIJ PROCES W OBSZCZIEOBRAZOWATIELNOJ SZKOLE

Alma-Ata 1988, „Miektiep"

Recenzowana książka zasługuje na uwagę i może być przydatna polskiemu pedagogowi (nauczycielowi) z kilku powodów:

1. Jest to, jak napisano w notatce wydawniczej, pomoc naukowo-metodyczna adresowana do pracowników naukowo-dydaktycznych i studentów uczelni pedagogicznych, przygotowujących się do uprawiania trudnego zawodu nauczyciela. W tym też celu Autorka zamieściła po każdym rozdziale pytania, zadania kontrolne oraz propozycje tematów referatów do samodzielnego opracowania.

2. Oryginalna jest konstrukcja książki. Została ona pomyślana jako punkt wyjścia, jako koncepcja programowa kształcenia przyszłych nauczycieli. Szkoda, że jej tytuł jego nie sugeruje. Ale jest druga pozycja wydana w 1984 roku pod redakcją Profesor N. D. Chmiel przez wydawnictwo „Miektiep", której tytuł „Piedagogiczieskij process kak obiekt profesjonalnoj podgotowki uczitielej" wyjaśnia nam cel i ów oryginalny pomysł zawarty w recenzowanej książce.

Nauczyciel akademicki pracujący w uczelni pedagogicznej i odpowiadający za przygotowanie kandydatów na nauczycieli nie może przypadkowo i chaotycznie kształtować cech i osobowości. Musi mieć jasny obraz procesu pedagogicznego jako całościowego, integralnego systemu, w ramach którego będą kształtowane cechy i właściwości osobowości najbardziej pożądane w tym zawodzie.

Konieczność takiego podejścia w kształtowaniu nauczycieli mocno uzasadnił J. K. Babanskij, prowadząc szeroko zakrojone badania nad możliwościami optymalizacji procesu dydaktycznego (książka na ten temat ukazała się w polskim tłumaczeniu w 1986 roku). Babańskij proponuje przygotowanie studentów poprzez specjalne ćwiczenia o charakterze algorytmicznym — dające możliwość optymalnego projektowania procesu dydaktyczno-wychowawczego, uczące stawiania celów, zadań, dobierania treści, stosowania różnorodnych zadań form, metod i środków.

3. Książka jest znakomitą propozycją metodologiczną badania i doskonalenia przygotowania profesjonalnego kandydatów na nauczycieli poprzez analizę wzajemnych związków pomiędzy różnymi komponentami procesu pedagogicznego w szkole ogólnokształcącej, a gotowością do realizacji tegoż procesu przez nauczyciela.

N. D. Chmiel prezentuje nam bardzo przystępnie napisany wykład o istocie i sensie procesu pedagogicznego. Na wstępie analizuje ona bardzo bogatą literaturę przedmiotu (wielka szkoda, że tylko radziecką) i stawia na jej kanwie trzy główne tezy:

1. Większość pedagogów widzi proces pedagogiczny jako dwie aktywnie ze sobą współpracujące strony — nauczycieli (wychowawców) i uczniów (wychowanków). Od stylu i klimatu owej współpracy zależą efekty procesu.

2. Dotychczas pedagodzy rzadko badali proces pedagogiczny jako całość, a raczej starali się poznać wybrane jego strony.

3. Proces pedagogiczny jest zjawiskiem bardzo złożonym, wciąż rozwijającym się, nie dającym się sprowadzić do sumy elementów wchodzących w jego skład. Dziś, Autorka bardzo mocno to akcentuje, trzeba dokonać zwrotu od analitycznego do syntetycznego rozpatrywania obiektu i zbudowania teorii całościowego procesu pedagogicznego. Potrzebne są więc szeroko zakrojone badania systemowe.

Osobowość formuje się całościowo, a nie fragmentarycznie. Dlatego nauczyciel powinien kompleksowo, wielostronnie oddziaływać na rozwój wychowanka — na jego możliwości intelektualne, kondycję moralną, wrażliwość estetyczną i konstrukcję fizyczną — przygotowując go w ten sposób do przyszłej pracy i życia w społeczeństwie.

Owo systemowe podejście pozwala Autorce na zbudowanie modelu procesu pedagogicznego jako całości i wydzielenie w nim (ale tylko umownie i teoretycznie, aby nie zburzyć przeświadczenia o jego całościowym, niepodzielnym charakterze) podstawowych prawidłowości, składowych, mechanizmów i sił napędowych.

Jak w dobrym wykładzie w książce znajdujemy wiele schematów wydatnie wzmacniających argumentację. Jeden z nich obrazuje miejsce, jakie wewnątrz procesu pedagogicznego zajmuje najniższa komórka (zwana „sytuacyjną"). Dalej w coraz szerszych kręgach znajduje się uczeń, zespół klasowy, zespoły klas równoległych i społeczność szkolna.

Profesor N. D. Chmiel konsekwentnie realizuje na kartach książki podejście systemowo-strukturalne w analizie i modelowaniu procesu pedagogicznego jako obiektu działalności nauczyciela. Jednocześnie ukazuje ona rezerwy sił i środków możliwych do wykorzystania w celu osiągnięcia wyższej efektywności pracy dydaktyczno-wychowawczej klasy czy szkoły. Autorka nowocześnie i twórczo analizuje proces wychowania, ale nie traci też z pola widzenia człowieka (jako wartości najwyższej w tym procesie). Nauczyciel jest w całościowo pojmowanym procesie pedagogicznym kierownikiem i organizatorem, a uczeń (dziecko) — podmiotem. Stąd też interakcji nauczyciel — uczeń poświęcono w książce uwagę szczególną. Analizą objęto i inne układy interpersonalne w układzie indywidualno-pedagogicznym i administracyjno-kierowniczym.

Nauczyciel-wychowawca — jako centralna osoba w organizacji i kierowaniu

procesem pedagogicznym — pozostaje w ścisłych związkach z wieloma podsystemami, jak uczniowie, rodzice, inni nauczyciele klasy, wszyscy nauczyciele szkoły, społeczność klasowa, społeczność ogólnoszkolna, administracja szkoły, rodzice, społeczność lokalna [1]. Aby ten skomplikowany mechanizm działał bez zgrzytów, musi istnieć swobodny przepływ kompetentnej, naukowej informacji w pionie i poziomie, w makro- i mikroukładach. Idealnym wzorem funkcjonowania procesu pedagogicznego jest jego samosterowalność.

Jak już podkreślałem na początku, książka jest dobrą pomocą do prowadzenia takich form pracy ze studentami jak ćwiczenia, konwersatoria, seminaria. Ułatwiają to problemowe pytania i zdania.

Nauczyciele akademiccy realizujący program pedagogiki ogólnej, teorii wychowania i dydaktyki w uniwersytetach i wyższych szkołach pedagogicznych znajdą też w książce bardzo bogaty repertuar tematów prac seminaryjnych, a może nawet magisterskich, do ewentualnego podjęcia w naszych warunkach.

WŁODZIMIERZ PROKOPIUK

---

[1] W polskiej literaturze o podobnych podsystemach funkcjonujących w ramach szkoły jako systemu społecznego szeroko pisze T. Gołaszewski: Szkoła jako system społeczny. Warszawa 1977. PWN

J. Bińczycka: NAUCZYCIELE AKADEMICCY I STUDENCI W PŁASZCZYŹNIE INTERPERSONALNEJ

Katowice: Uniwersytet Śląski 1987 ss. 144

Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego jeszcze raz dowiodło dobrego poziomu swoich prac, publikując książkę J. Bińczyckiej pt. „Nauczyciele akademiccy i studenci w płaszczyźnie interpersonalnej". Mały nakład (300 egz.) powoduje, że pozycja ta jest trudno dostępna. To wyjaśnia, dlaczego dopiero teraz, po dwóch latach od ukazania się książki, podejmuję się jej recenzowania.

Książkę tę chciałabym omówić pod określonym kątem, ze względu na to, co wnosi ona do dorobku z dziedziny innowacji pedagogicznych. Jakkolwiek Autorka nie posługuje się pojęciem „innowacji", w istocie jednak podejmuje problemy dotyczące zmian w oświacie. Wyraźnie deklaruje się „po stronie" zmian. Analizuje potrzeby i możliwości zmian na szczeblu szkoły wyższej.

W rozważaniach o innowacjach pedagogicznych ten szczebel systemu oświatowego jest pomijany, traktowany „po macoszemu"; najczęściej analizowany jest szczebel szkoły podstawowej, rzadziej — średniej, natomiast najrzadziej mówi się o innowacjach w szkole wyższej. Lukę tę w poważnym stopniu wypełnia prezentowana książka.

W uzasadnieniu potrzeby zajęcia się tym szczeblem kształcenia Autorka nawiązuje do jednej z głównych idei współczesnych poszukiwań innowacyjnych, mówiąc o wychowaniu nowego człowieka. Realizacja tej idei, zdaniem Autorki, wymaga nowych modeli studiowania. Wyższe uczelnie są pomostem łączącym system oświatowy z systemem społecznym; tu kształcą się kadry kierownicze, kształtuje się model inteligencji (s. 9)

Dużo miejsca w omawianej pracy zajmuje analiza potrzeby zmian. Autorka wyodrębnia problemy wymagające rozwiązania. Poszukując „słabych stron" wyższych uczelni, dociera do miejsc najbardziej newralgicznych, wskazuje na punkty węzłowe, od których należałoby zacząć proces zmian. Udowadnia, że przedmiotem

zmian powinien być przede wszystkim układ między nauczycielami i studentami; w nim najwyraźniej zauważyć można zjawiska kryzysowe charakterystyczne dla szkół wyższych, w jego przeobrażeniach tkwi nadzieja na poprawę i wyjście z kryzysu (s. 8).

Zjawiska kryzysowe analizuje Autorka uważnie i wnikliwie, od strony ich źródeł, mechanizmów, objawów. Zwraca uwagę na sformalizowanie, urzeczowienie stosunków między nauczycielami i studentami. Zjawiska te umacniają się i rozprzestrzeniają, a ich źródłem są takie czyniki jak: umasowienie studiów, liczebność grup, ograniczające możliwość bezpośrednich i bliskich kontaktów (s. 8)

Źródłem ograniczeń są także założenia organizacyjne i program studiów. Szkoły wyższe są traktowane jako instytucje przygotowujące wykwalifikowane kadry zawodowe; zgodnie z planem studiów, poprzez sztywne, obligatoryne siatki godzin, wykonują plan „produkcji kadr" (s. 9). Informacje, które są przekazywane studentom, nie tworzą zwartej struktury wiedzy, tłumaczącej świat. Nauczyciel jest egzekutorem zewnętrznie ustalonego, programu zasobu informacji. Nie ma możliwości spełniania postulowanej przez Autorkę roli przewodnika po zawiłych, ale pasjonujących ścieżkach studiowania (9).

W swoich rozważaniach Autorka wykracza poza problemtykę uczelni. I tak np. poszerzając wątek związany z nauczycielami akademickimi o zagadnienia dotyczące nauczycieli w ogóle, wkracza w dziedzinę pedeutologii. A oto najważniejsze uwagi Autorki, które należałoby w tym miejscu odnotować.

Charakter układu nauczyciel-uczeń, a nie aprioryczne kanony decydują o pożądanych cechach nauczyciela. Nauczyciel powinien być oceniany nie według tego, w jakim stopniu odpowiada idealnemu modelowi czy działa zgodnie z teoretycznym modelem, ale jak, odczytuje potrzeby ucznia, w jakim stopniu potrafi „rosnąć" razem z uczniem, nadążając za zmiennością jego potrzeb, oczekiwań, za zmiennością sytuacji (s. 8). Innowacyjność takiego ujęcia wynika z tego, że znajduje się ono w opozycji do tradycyjnego, opartego na kanonie idealnych cech.

Innowacyjne, bo formułowane w duchu orientacji humanistycznej, są założenia ideowo-pedagogiczne, na których Autorka opiera swoje rozważania. Podkreśla, że podstawę wychowania stanowi poznanie i rozumienie człowieka. Najpełniej można go poznać i zrozumieć w układzie interpersonalnym.

Dialog, partnerstwo — to podstawowe pojęcia teorii i praktyki innowacyjnej. Pojęcia te, a także inne, towarzyszące im bądź pochodne (interakcja społeczna, postawa partnerska, stosunki partnerskie, kierowanie partnerskie), stanowią bazę terminologiczną omawianej publikacji. Zaakcentować należy nie tyle fakt, ile sposób ich zastosowania, Autorka hierarchizuje je, ujmuje w system pojęć. Nie ogranicza się do definicyjnego wyjaśniania pojęć, ale opisuje, charakteryzuje zjawiska, które one oznaczają. Dociera do istoty zjawisk, określa ich kontekst.

Szczególnie dużo uwagi poświęca dialogowi. Wymienia różne rodzaje dialogu: międzynarodowy, społeczny, ekumeniczny, naukowy, wychowawczy. Wskazuje na powiązania między dialogiem społeczym a wychowawczym, który jest głównym przedmiotem prowadzonych w tej pracy rozważań. Informuje o korzeniach historycznych dialogu, sięgających starożytności. Określa różne sposoby rozumienia dialogu: jako formy relacji społecznej, jako wartości, jako celu działalności wychowawczej.

Partnerstwo analizuje na wielu różnych płaszczyznach, także w kontekście kierowania wychowawczego. Zakłada, że partnerstwo przyczynia się do realizacji ważnego wychowawczego celu, jakim jest umiejętność nawiązywania dialogu. Podkreśla rolę partnerstwa jako „przedpola dialogowego", jako elementu strategii wychowawczej.

Na temat interakcji społecznej Autorka wypowiada się następująco: Jest to kontakt partnerów podejmujących określone działanie, określoną akcję. Przyjmując, że

typ podejmowanego działania stanowi kryterium podziału interakcji wyróżnia: interakcję wychowawczą, kierowniczą. Ujmuje interakcję jako punkt wyjścia integracji, jako warunek istnienia systemu. Podkreśla, że zjawiska interakcji nie można analizować w oderwaniu od systemu.

Szczegółowe i dogłębne analizy, sięgające przyczyn trudności, służące odsłanianiu mechanizmów, określaniu punktów krytycznych, poszukiwaniu sposobów i źródeł przekształceń, ukazywaniu wzajemnych powiązań między procesami przemian wskazują na innowacyjne podejście Autorki do problemów i zjawisk wychowawczych. Świadczą o tym także podejmowane próby ujęć modelowych.

I tak, na tle rozważań o partnerstwie zarysowuje Autorka model kierowania partnerskiego. Wyjaśnia, że przyjęcie takiego modelu wymaga zmian w sposobach myślenia, odrzucenia schematu kierowania, w którym kierujący znajduje się „na górze" a kierowany „na dole", uznania, że mogą oni znajdować się „na linii poziomej" (s. 65).

Szkicując modelowy układ integracji Autorka wskazuje na cel, czynnik integrujący, scalający, podkreśla znaczenie wspólnoty celów dla rozwoju partnerskich interakcji. Zakłada, że im wyższy jest poziom celów, tym wyższy poziom partnerstwa (s. 69).

A oto próba modelowej charakterystyki partnerstwa:

„... partnerstwo występuje w zespole będącym zbiorem współzależnych merytorycznie, często nierównoważnych elementów. Zespół ten reprezentuje poziom integracji zadaniowej, a jego struktura ma kształt spłaszczony. Wspólny, zaakceptowany przez wszystkich partnerów cel realizowany przez nich w toku współdziałania, z poczuciem współodpowiedzialności za wynik. Związek ten opiera się na zasadzie wzajemnego szacunku i akceptacji." (s. 70).

Poszukując innych jeszcze dowodów na to, że omawiana praca wzbogaca dorobek z dziedziny innowacji pedagogicznych nawiążę teraz do tych rozważań, które odnoszą się do strategii innowacji.

Akcentując potrzebę demokratyzacji stosunków nauczyciel — uczeń Autorka wykazuje, że nie mieszczą się one w tradycyjnych strukturach uczelni, szkoły a szczególnie silne przeszkody stwarza system klasowo-lekcyjny. Podkreśla zarazem, że zmiana stosunków może „rozsadzać" stare struktury, „podmywać" fundamenty systemu klasowo-lekcyjnego. Jest to propozycja strategii, którą można nazwać (posługując się określeniem Autorki) jako „rodzenie się nowego w starym". Stanowi ona cenne wzbogacenie, uzupełnienie tych koncepcji zmian, które dotyczą przekształceń w skali mikrosystemu, koncentrują się na wewnątrzsystemowych czynnikach zmian, preferują znaczenie inicjatyw oddolnych nauczycieli.

Wiedzę o potrzebach i możliwościach zmian na szczeblu szkoły wyższej czerpie Autorka z następujących źródeł:

— piśmiennictwa pedagogicznego,

— własnych doświadczeń jako nauczyciela akademickiego,

— wyników przeprowadzonych badań.

Badania empiryczne są mocną stroną omawianej książki. Zostały one przeprowadzone na przełomie lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych w śląskich uczelniach i dotyczyły problemu partnerstwa. Objęto nimi studentów i nauczycieli, a wyniki badań zaprezentowane zostały w rozdziale IV zatytułowanym: Partnerska rzeczywistość wychowawcza. Próba diagnozy.

Wyniki przeprowadzonych badań zostały przez Autorkę wykorzystane m.in. jako podstawa do uogólnień teoretycznych, do tworzenia kryteriów podziału. I tak, na podstawie opinii nauczycieli wyodrębniono trzy kategorie partnerstwa:

— partnerstwo rozumiane instrumentalnie: jako element stosunków między-

ludzkich, umożliwiający osiąganie określonych celów (np. współdziałanie w realizacji wspólnych zadań, wzajemna pomoc).

— partnerstwo rozumiane jako podstawa interpersonalna (szczerość, otwartość w stosunku do ludzi, więzi przyjaźni, koleżeństwo),

— partnerstwo rozumiane normatywnie (ustalanie zakresu praw i obowiązków obydwu stron np. zaznaczenie udziału Studentów we władzach) s. 78.

Największy procent (ponad 50%) badanych skłania się do instrumentalnego ujmowania partnerstwa, w kategoriach stosunków interpersonalnych, w których partnerzy wzajemnie wspierają się, pomagają sobie, realizują wspólne cele. O połowę mniejszy procent badanych kojarzy partnerstwo ze specyficzną postawą interpersonalną. Najmniejsza grupa badanych ujmuje partnerstwo w kategoriach normatywnych (s. 78).

Materiał z badań stał się tworzywem do charakterystyki tzw. rzeczywistości wychowawczej. A oto obraz kontaktów między nauczycielami i studentami wyłaniający się z badań.

Przeważają kontakty formalne nad nieformalnymi. Głównym terenem kontaktów między nauczycielami i studentami jest dydaktyka, a ich treścią są sprawy nauki, realizacji programu. Poza zajęciami dydaktycznymi częstotliwość kontaktów jest słaba. Unika się takich terenów styczności, jak konsultacje, znikome i najczęściej przypadkowe są kontakty w przerwach między zajęciami, w czasie imprez, częściej wynikają z narzuconych, formalnych obowiązków niż z potrzeby partnerskiego zbliżenia. Występuje styczność pozorna (obok siebie) i asymetryczna (spowodowana dominacją autokracji nauczyciela).

U podstaw takiego szkicowego ujęcia obrazu partnerstwa znalazł się ważny zamysł badawczy; według zamierzeń Autorki pracy służy ono wykazaniu różnic między postulowanym a rzeczywistym stanem partnerstwa (s. 105). I w tym także można znaleźć innowacyjny sens jeśli przyjąć, że innowacje to działania, których celem jest zmniejszenie, likwidowanie rozbieżności między założeniami a rzeczywistością, między oczekiwaniami a osiąganymi rezultatami. Wykrycie rozbieżności jest ważnym etapem działania innowacyjnego, stwarza przesłanki do określenia kierunku, zakresu zmian.

W rozdziale V Autorka analizuje rzeczywistość wychowawczą uczelni pod innym jeszcze kątem, wskazuje na możliwości wprowadzania partnerstwa, które istnieją potencjalnie, nie wymagają radykalnych przeobrażeń, a ich wykorzystanie w dużym stopniu zależy od samego nauczyciela. Propozycje zmian dotyczą: wykładów, ćwiczeń, egzaminów, pracy badawczej, pozadydaktycznych terenów współdziałania nauczycieli i studentów. Mogą być niezwykle cenne jako źródło inspiracji dla tych wszystkich, którzy są bezpośrednio związani z praktyką wyższych uczelni.

Na zakończenie — uwaga dotycząca strony metodologicznej omawianej pracy. Jeśli przyjąć, że główny sens przeobrażeń w badaniach pedagogicznych polega na „odchodzeniu" od orientacji pozytywistycznej, to zastosowaną w tej pracy metodologię można określić jako innowacyjną m. in. dlatego, że jej podstawę stanowi analiza jakościowa a nie ilościowy opis, że liczą się nie tyle obiektywne dane o zjawiskach, ale ich sens subiektywny, wynikający z ocen i sądów Autorki.

DANIELA RUSAKOWSKA

Andrzej W. Janke: RODZINNE UWARUNKOWANIA PRZEBIEGU I EFEKTÓW NAUKI SZKOLNEJ UCZNIÓW KLASY V–VIII

Toruń 1987, Wyd. ODN, 170 stron, nakład 400 egz.

Fenomen rodziny jako fundamentalnej instytucji społecznej realizującej funkcje opiekuńczo-wychowawcze stanowi w pedagogice polskiej element szczególny. Jej etos wypływa z tradycji i mentalności narodu polskiego, a pewna immanentna zachowawczość jej funkcjonowania — zarówno w adaptacyjnym, jak i rekonstrukcyjnym aspekcie wychowania — tworzyła i tworzy częstokroć swoistą racjonalną sferę prywatności społecznej, niewspółbrzmiącą, bądź wręcz niezgodną z koncepcjami światopoglądowymi „inżynierów dusz". Radykalne utopie społeczne zakładały z reguły w tej dziedzinie a ich historia sięga od Platona po Makarenkę — odebranie dzieci rodzicom i wychowanie ich przez państwo.

Każde więc opracowanie naukowe tego tematu — nawet w formie przyczynku do pełniejszego, syntetycznego ujęcia tego zagadnienia — jest cenne dla konstrukcji obiektywnej diagnozy i antycypacji procesu ewolucji rodziny. Takim też studium jest rozprawa Andrzeja W. Janke — wydana wprawdzie w niewielkim nakładzie, lecz przez to nie zasługująca bynajmniej na przemilczenie. Struktura tej książki — utrzymana w konwencji stricte naukowej — czyni ją w pewnej mierze hermetyczną dla czytelnika nieprzygotowanego, poszukującego w niej łatwych recept i praktycznych wskazań w formie norm i zaleceń.

Praca ta ma bowiem charakter bardziej złożony. Zrealizowana została w ramach problemu węzłowego „Stan i przeobrażenia rodziny polskiej w latach 1976-1985", w zespole badawczym grupy tematycznej „Procesy socjalizacji i wychowania w rodzinie" kierowanym przez Stanisława Kawulę. Udział tego zespołu badawczego — jak pisze Autor — „stworzył szansę, aby wykorzystując dotychczasowy dorobek osiągnięty w różnych dyscyplinach naukowych (...) podjąć próbę dokonania pedagogicznej diagnozy związków warunków opiekuńczo-wychowawczych rodzin z przebiegiem i efektami nauki szkolnej uczniów". Analiza tych związków jest „jednym z wielu możliwych rozwiązań metodologicznych" badań nad rodziną jako grupą społeczną i instytucją wychowawczą. „Pozornie przenosząc punkt ciężkości" tych badań na dziecko stara się zgłębić jej istotę przez eksploatację sfery aktywności dzieci oraz konfrontację uzyskanych w ten sposób danych empirycznych z badaniami rodziców. Tak ustawiony problem mieści się także w szerszej koncepcji naukowych penetracji Autora w zakresie związków warunków rodzinnych z różnymi formami aktywności dziecka w fazie rozwojowej średniego wieku szkolnego. Jest on w pewnym sensie kontynuacją problemu pracy zatytułowanej „Warunki opiekuńczo-wychowawcze rodzin uczniów klas V-VIII. Próba diagnozy", którą Autor opublikował w tym samym wydawnictwie w roku 1986 i w której to zawarł diagnozę warunków opiekuńczo-wychowawczych rodzin oraz przedstawił wyjaśnienia podstawowych pojęć związanych z przedmiotem badań. W recenzowanej pracy zaprezentowano teoretyczne aspekty problematyki badawczej związane z definiowaniem rodziny, klasyfikowaniem jej funkcji, syntezą dotychczasowych badań nad czynnikami i warunkami rodzinnymi oraz ich pomiarem, a także podstawowe narzędzia badawcze, co w rezultacie „zadecydowało o konstrukcji" omawianej książki.

W aspekcie metodologicznym konstrukcja ta wyznaczona została przez wybór klasycznej metody empirycznej weryfikacji hipotez. Na wstępie dokonano prezentacji podstaw badań nad rodzinnymi uwarunkowaniami nauki szkolnej dziecka. Zawarto tu wprawdzie jedynie wybrane aspekty tych uwarunkowań, dokonując selektywnego przeglądu ważniejszej literatury na ten temat — głównie socjologicznej i pedagogicznej, lecz jest to przegląd w kontekście całości uzasadniony i —

jak się zdaje — reprezentatywny dla tej problematyki, Po sformułowaniu metodologicznych założeń badań, problemów i hipotez badawczych, opisaniu terenu i określeniu narzędzi badawczych, przedstawiono diagnozę warunków opiekuńczo-wychowawczych badanych rodzin, zaczerpniętą — jak zaznacza sam Autor — z jego poprzedniej pracy. Dalsze rozdziały dotyczą realizacji zasadniczych badań nad rodzinnymi uwarunkowaniami przebiegu i efektów nauki szkolnej dzieci. Przy zastosowaniu metod wnioskowania statystycznego Autor dokonuje empirycznej weryfikacji układu warunków opiekuńczo-wychowawczych i układu wyznaczników przebiegu i efektów nauki, dążąc jednocześnie „do pokazania istniejących zależności, bądź ich braku w odniesieniu do poszczególnych elementów tworzących oba układy". Następnie dokonuje on „próby typologii rodzin", klasyfikując je w aspekcie związków opiekuńczo-wychowawczych tych rodzin z przebiegiem i efektami nauki szkolnej ich dzieci. Stara się tu też uchwycić pewne dominujące trendy analizowanych zależności.

Dla czytelnika — pedagoga, nauczyciela czy wychowawcy — najistotniejsza jest jak się zdaje, ostatnia część pracy. Przedstawiono w niej syntetyczny obraz uzyskanych korelacji oraz zarysowano implikowane w tym kontekście prawidłowości i zasady działalności opiekuńczo-wychowawczej rodziny wobec dziecka. Istnieje w tym zakresie niewątpliwa konieczność „pogłębienia wiedzy empirycznej odnoszącej się do rzeczywistego funkcjonowania rodzin" w związku z wyjaśnieniem rodzinnych uwarunkowań nauki szkolnej dziecka. Należy przy tym jednak zastrzec iż możliwości opartego na tego typu badaniach empirycznych oceniania wpływu działalności opiekuńczo-wychowawczej rodziny na efekty nauki dziecka w instytucji szkoły są ograniczone. Istniejące tu zależności tworzą w rzeczywistości niezwykle złożony splot uwarunkowań obejmujących funkcjonowanie rodziny, instytucji pozarodzinnych oraz „socjalizację spontaniczną, nieformalną."

O ile tok analizy i prawidłowości opartych na niej wniosków nie budzi zastrzeżeń, to ostatnia część pracy zatytułowana „Zasadnicze kierunki zmian w działalności opiekuńczo-wychowawczej rodzin wobec dzieci" nasuwa pewne refleksje. Realizację pomyślnego przebiegu nauki szkolnej, a tym samym uzyskanie możliwie jak najlepszych efektów przez dzieci, można — zdaniem Autora — uzyskać w wyniku spełnienia dwu warunków: przez osiągnięcie w rodzinie możliwie najkorzystniejszych warunków opekuńczo-wychowawczych oraz przez pełne wykorzystanie potencjalnych możliwości, tkwiących w posiadanych przez nią warunkach. Owe „najkorzystniejsze warunki" rozumieć należy zapewne jako oświecony dobrobyt w warunkach bezstresowych interakcji. Służyć temu ma bowiem dążenie do zniszczenia zestawu iluzorycznych (w warunkach polskiego „tu i teraz") postulatów w rodzaju (expressis verbi): należy doskonalić politykę płacową i sytuację dochodową, dzięki której warunki finansowe rodzin stawać się będą podstawą ich materialnego bytu na odpowiednio wysokim poziomie, umożliwiającym także realizację celów pozamaterialnych, tworzyć warunki rynkowe dla zapewnienia poszczególnym rodzinom właściwego wyposażenia w instalacje i sprzęty gospodarstwa domowego, tworzyć warunki do podnoszenia przez ogół społeczeństwa poziomu wykształcenia itd.

Postulaty te tworzą podstawę dla stwierdzenia, iż „niedostatki, występujące w działalności opiekuńczo-wychowawczej rodzin" muszą zostać dostrzeżone i eliminowane zarówno w „skali makrospołecznej, jak również w odniesieniu do każdej pojedyńczej rodziny". I w tym miejscu właśnie Autor ubolewa, iż rodzina jako grupa naturalna i społeczna oraz jako instytucja wychowawcza „nie zawsze jest podatna na pożądane wpływy zewnętrzne". Nasuwa się tu pytanie o legitymację nauki w ogóle, a w tym przypadku o prawomocność nauk społecznych w zakresie wyznaczania norm postępowania człowieka i ingerencji w jego życie prywatne.

Na ile i czy w ogóle hipotezy w badaniach pedagogicznych czy socjologicznych dadzą się zweryfikować (a więc wykazać swą zgodność z rzeczywistością w 100% a na ile służą jedynie pewnemu idealizacyjnemu, modelowemu przybliżeniu tej rzeczywistości, nie mogąc obiektywnie rościć sobie prawa do konstruowania narzędzi „pożądanych" zmian.

Badania nad rodziną, które — tak jak studium Andrzeja W. Jenke — mają dostarczyć obiektywnych danych dla konstruowania rozważanej współpracy z instytucją rodziny na zasadzie wzajemnego szacunku i głębszej refleksji nad prawidłowościami jej funkcjonowania, są cenne dla organizacji całego procesu wychowawczo-dydaktycznego, ale interpretacja niektórych uogólnień, także tych dokonanych przez Autora recenzowanej pracy, leży już w gestii czytelnika i — być może — nie pokrywa się z jego zamierzeniami.

MIROSŁAWA NYCZAJ-DRĄG

Kazimierz Denèk: CELE EDUKACYJNE LEKCJI WE WSPÓŁCZESNEJ SZKOLE PODSTAWOWEJ
Centrum Doskonalenia Nauczycieli im. Wł. Spasowskiego w Warszawie, Oddział w Kaliszu, Zakład Dydaktyki Ogólnej Instytutu Pedagogiki UAM w Poznaniu, Kalisz, 1989, ss. 131

Problematyka celów kształcenia budziła i budzi w literaturze pedagogicznej bodaj najwięcej kontrowersji spośród zagadnień związanych z określeniem zasad konstruowania planów oraz strategii kształcenia i wychowania w każdym z ich szczebli i poziomów.

Choć prac w tym zakresie i propozycji opublikowano bardzo dużo, ciągle jednak wiele pytań pozostaje nierozstrzygniętych — i to zarówno tych, które odnoszą się do podstaw teoretycznych wyznaczania owych celów, jak i tych, które dotyczą kwestii przekształcania postulatów teorii w sprawie dyrektywy praktycznego działania.

I tak, na przykład, nie ma zgodności co do tego, co to są właściwe cele procesu dydaktyczno- wychowawczego, kto i w jaki sposób winien je wyznaczać, czy wszystkie z nich są mierzalne, kiedy i w jaki sposób badać stopień ich realizacji? Trwa też ciągle dyskusja nad tym, jakie być powinny źródła szeroko rozumianych celów wychowania, czy sensowne są zabiegi ich operacjonalizacji, jaką wartość faktyczną mają wszelkie tak zwane taksonomie celów kształcenia i tak dalej.

A przecież możliwie pełne rozstrzygnięcie tych kwestii, wypracowanie wreszcie określonego konsensusu w gronie specjalistów jest bardzo potrzebne — przede wszystkim praktyce pedagogicznej, a więc wychowawcom i nauczycielom (a szerzej rzecz ujmując: szkołom i innym instytucjom).

Jakie są cele recenzowanej pracy? „Podstawowym z nich...", pisze we WSTĘPIE Autor, „... jest ukazanie konieczności doskonalenia wśród nauczycieli i uczniów świadomości celów edukacyjnych, umiejętności ich wyrażania i realizacji jako podstawy modernizacji, unowocześniania procesu dydaktyczno-wychowawczego".

„W mniejszej pracy chodzi o ukazanie jej Czytelnikom psychodydaktycznym przesłanek formułowania edukacyjnych celów ogólnych, pośrednich, szczegółowych i operacyjnych. Ponadto chodzi w niej o dostarczenie argumentów przemawiających na rzecz doskonalenia celów edukacyjnych jako kryteriów efektywnego wychowania i kształcenia, zwrócenie uwagi na korzyści, które czerpie proces dydaktyczno-

wychowawczy z konstruowania i operacjonalizacji celów edukacyjnych". Przytoczone tu fragmenty WSTĘPU trafnie charakteryzują zamiar Autora omawianej pracy, cele i adresatów, a także są swoistą, wstępną deklaracją poglądów Kazimierza Denka na temat rangi, którą mieć winny cele edukacyjne (a więc cele wychowania i kształcenia), a także na temat potrzeby ich operacjonalizacji.

Praca składa się z dwóch podstawowych części. W pierwszej z nich Autor omawia teoretyczne podstawy celów edukacyjnych, druga obejmuje problematykę ustalenia i realizacji tych celów na lekcji w szkole podstawowej.

W części pierwszej znaleźć można, między innymi, rozważania na temat źródeł wprowadzania celów edukacyjnych, niedostatków tradycyjnego ich ujmowania, sposobów hierarchicznego ujmowania celów edukacyjnych, ich poziomów i procedur operacjonalizacji.

W części drugiej znajdują się, między innymi, opisy sposobów formułowania celów edukacyjnych, przykłady określania celów edukacyjnych lekcji, realizacji takich celów, a także prezentacji różnych poglądów na temat potrzeby i słuszności operacjonalizacji celów kształcenia i wychowania.

Jeszcze i to krótkie, wyrywkowe, wyliczenie tematów podejmowanych w tej pracy, podobnie jak i zacytowane wcześniej jej cele, jakby orientowały całość jako kolejne opracowanie metodyczne, będące, jak wiele innych, po prostu zbiorem przede wszystkim zaleceń i wskazówek adresowanych do nauczycieli. Wcale jednak tak nie jest.

Otóż, niejako wbrew własnym deklaracjom Autora, omawiana praca wykracza daleko podjętą problematyką, powagą i wszechstronnością jej ujęcia, poza zwykle opracowanie metodyczne, natomiast jest najpełniejszą bodaj dotąd w polskiej literaturze pedagogicznej i najbardziej udokumentowaną rozprawą o sposobie pojmowania, stanowienia i pomiaru celów edukacyjnych.

Głównym jej adresatem pozostaje co prawda nauczyciel, ale grono jej potencjalnych czytelników winno być znacznie szersze i obejmować również przedstawicieli świata nauki, reprezentantów wszystkich badaj specjalności nauk pedagogicznych.

Nauczyciel znajduje w tej pracy wiele porad o charakterze czysto praktycznym, wiele wskazówek na temat tego, jak formować cele lekcji, jak je wyrażać w formie zadań, jak realizować i jak mierzyć, ale wszystkie one są osadzone w bardzo niekiedy szerokich kontekstach licznych studiów teoretycznych, analiz, polemik Autora samego ze sobą, zastrzeżeń i ostrożnych wniosków.

Nie jest to pierwsza praca na temat celów edukacyjnych jej Autora, Kazimierza Denka. Wprost przeciwnie, uznać ją należy za swoiste podsumowanie wielu lat badań i przemyśleń wypowiadanych w formie publikacji wielokrotnie. W minionych latach K. Denek opublikował między innymi wiele monografii i prac o charakterze metodycznym, podejmujących problematykę stanowienia celów kształcenia, ich operacjonalizacji, a także pomiaru. Dość wspomnieć: „Pomiar efektywności kształcenia w szkole wyższej" (PWN, 1980); „Podstawy pomiaru i oceny efektywności procesu kształcenia" — pod red. (IKNIBO Koszalin, 1980); „Doskonalenie lekcji w drodze operacjonalizacji jej celów", (IKN, Oddział w Koszalinie, 1987) czy „Unowocześnienie procesu kształcenia", „Operacjonalizacja celów lekcji" (CDN, Oddział w Kaliszu, 1989).

Pod skromnym więc tytułem czytelnik znajdzie w omawianej tu pracy dogłębny i wnikliwie przeanalizowany obraz stanu wiedzy teoretycznej w zakresie stanowienia i formułowania celów edukacyjnych, wzbogacony o liczne procedury operacyjne, niezmiernie wartościowe dla praktyki pedagogicznej. Szczegółowa relacja zawartości tej pracy — choćby ze względu na wręcz ogromną literaturę polską i obcą, do której odwołuje się Autor, a także ze względu na równie ogromne

bogactwo wątków — jest w krótkiej recenzji niemożliwa, jednak na niektóre myśli K. Denka zwrócić uwagę trzeba.

Jedna z nich ukryta jest w koncepcji określenia omawianych tu celów jako „edukacyjnych". W dotychczasowej literaturze nazbyt często — jak się wydaje — oddzielano tak zwane cele „poznawcze" czy „dydaktyczne" od celów „wychowawczych". Był to zabieg bardziej jednak akademicki, aniżeli uzasadniony merytorycznie. Można bowiem wskazać konkretne przykłady celów obu wymienionych kategorii, są jednak i takie sytuacje, w których określanie konkretnych celów jako np. wychowawcze czy dydakyczne, jest bez sensu; tak bardzo splatają się one ze sobą i łączą

Opowiadając się zdecydowanie za potrzebą operacjonalizacji celów edukacyjnych lekcji, a także koniecznością uświadamiania zoperacjonalizowanych celów również i uczniom Autor przytacza uczciwie liczne, podnoszone przez specjalstów niebezpieczeństwa zbyt daleko posuniętych takich operacjonalizacji. Mówi także, iż „ostateczne cele edukacyjne nie są dane w postaci gotowej i raz na zawsze. Trzeba uważać, by nie popaść w mitologię, a nawet mistyfikację celów ostatecznych". Opowiadając się za poszukiwaniem celów jako kategorii wartości, do których dążą ludzie, Autor dodaje: „Swoistość edukacyjnych celów ostatecznych zakłada ustawiczną rektualizację wartości. Mimo ich wiecznego charakteru nie są one nigdy dane w sposób ostateczny... Deklaracje dotyczące ostatecznych celów edukacyjnych są z natury mgliste i sformułowane w kategoriach ogólnych. Dla potrzeb dydaktyczno-wychowawczych rozdziela się je na cele pośrednie i zadania".

Szczegółowe opisy różnych propozycji takiego rozdziału zawarte są również w omawianej pracy. Są one wartościowe w każdym przypadku, a więc również i w sytuacji, gdy korektom uległyby cele ostateczne. Autor przestrzega jednak i przed przesadną generalizacją celów różnych kategorii, i przed ich nadmierną szczegółowością. Rozdrabnianie bowiem prowadzi do zagubienia celów edukacyjnych w labiryncie zadań.

Wydana w niewielkim nakładzie i trudno osiągalna omawiana tu praca zasługuje ze wszech miar na uwagę. Jeśli uznać ją za opracowanie o charakterze metodycznym, jej adresatami być powinni przede wszystkim nauczyciele myślący, twórczy i innowacyjni, wiele tu bowiem właśnie refleksji, anatomii, autoocen i wariantów myślenia. Jest natomiast świadomy zamiar unikania schematów i serwowania reguł „zawsze słusznych", których skłonni są oczekiwać mniej twórczy pedagodzy.

Nie jest to jednak w żadnym razie, jak wcześniej wspomniano, praca metodyczna. Szeroka panorama myśli, opinii i koncepcji na temat źródeł i opisów celów edukacyjnych, zaprezentowana w tej książce, wzbogacona o liczne komentarze, oceny krytyczne i wnioski własne Autora, czyni ją kompetentnym i wręcz wyczerpującym źródłem wiedzy o stanie myśli pedagogicznej (nie tylko krajowej) na temat celów edukacyjnych. Ponieważ Autor niczego nie dogmatyzuje i nie przesądza, lecz stawia wiele pytań i formułuje wiele refleksji, książka Jego może być lekturą inspirującą każdego, komu bliskie są problemy szeroko rozumianej oświaty szkolnej.

JÓZEF SKRZYPCZAK

NOTATKI

NOTATKI

Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia", Warszawa 1990 r.
Nakład 1150 egzemplarzy. Ark. wyd. 14,9. Ark. druk. A1-14,3.
Tomaszowskie Zakłady Graficzne w Tomaszowie Maz.
Zam. nr 1143/1100/90

SZANOWNI CZYTELNICY, I PRENUMERATORZY!

Uprzejmie informujemy, że ze względu na przejściowe trudności wydawnicze tegoroczne numery naszego dwumiesięcznika będą łączone i **ukażą się z opóźnieniem.**

Zmianie ulegają warunki prenumeraty:

- termin przyjmowania prenumeraty na 1991 rok zostaje przedłużony do dnia 28 lutego 1991 r.;
- wpłaty od prenumeratów indywidualnych i zbiorowych należy dokonywać na adres:
  Wydawnictwo Pedagogiczne ZG ZNP w Kielcach
  konto: PKO I/OM nr 29519-26-132 Kielce
  ul. Piotrkowska 12; 25-510 Kielce;
- wysokość prenumeraty w kraju:
  rocznie — **100.000 zł.**
  cena pojedynczego numeru — **25.000 zł.**
  (w 1991 roku ukażą się tylko 4 numery „Ruchu Pedagogicznego", a ich koszt może ulec zwiększeniu);
- prenumerata ze zleceniem wysyłki za granicę pocztą zwykłą jest o 100% wyższa od prenumeraty krajowej.

Serdecznie przepraszamy za opóźnienia i zmiany

Redakcja